

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION DANS LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT : ÉTUDE
MULTICAS DE DISPOSITIFS DE FORMATION DE STAGES PRATIQUES À L'ÉTRANGER

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

VALÉRIE VINUESA

NOVEMBRE 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Rédiger les dernières lignes de cette thèse me rend à la fois heureuse et fébrile. Ce colossal projet mené pendant une décennie et sur trois continents n'aurait pu voir le jour sans l'immense soutien de nombreuses et formidables personnes qui m'ont entourée.

Se lancer dans un projet doctoral dans le cadre d'un retour aux études, en fondant ma famille, en construisant ma maison et en développant de nouvelles orientations dans ma carrière professionnelle n'a pas été une mince affaire. À la fameuse question « combien de temps as-tu mis pour terminer ton doctorat...? », j'ai souvent répliqué « ça dépend...; d'un point de vue calendaire, plus d'une décennie, mais si on compte deux ans de propédeutique et de scolarité, deux ans de pandémie et deux ans de congé parental... j'aurais finalement mis 6 ans ». Ceci dit, mon cheminement doctoral aura tout de même pris une place prépondérante dans ma vie depuis 2011. Mon fils ainé de 12 ans m'a récemment déclaré « tu te rends compte maman, depuis que je suis né, tu as toujours été étudiante... ».

Pourtant, si le processus a été long et a nécessité parfois des pauses, à aucun moment il n'a été pour moi question d'abandonner cette aventure, à aucun moment je ne me suis sentie découragée, et ce, grâce au soutien indéfectible de précieuses personnes qui m'entourent. Ces personnes sont si nombreuses que je ne pourrai pas, de manière concise, remercier personnellement chacune d'entre elles dans ces quelques lignes. Il est certain que toutes les personnes (amis, collègues, famille) qui ont fait partie de ma vie durant cette décennie ont nécessairement contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ma thèse. Je tiens à leur témoigner ma reconnaissance.

Je tiens à remercier spécifiquement la personne qui a su canaliser mes ambitions en me soutenant tout au long de cette aventure, à savoir mon directeur de recherche Patrick Charland. De mes balbutiements de séminaires doctoraux, en passant par différents contrats et terrains en lien avec mon sujet, Patrick a toujours été là pour m'encourager malgré le défi que présentent plusieurs terrains d'études internationaux parfois complexes. Sans égard au temps passé, Patrick a systématiquement révisé mes devoirs, même à la dernière minute, répondu à mes courriels ou à mes textos de manière quasi instantanée et conviviale, sans jamais me reprocher de bouleverser parfois un peu (beaucoup?) son agenda.

Ma gratitude va également à ma codirectrice de recherche, Maryse Potvin, dont j'ai grandement bénéficié de l'expertise et qui m'a inspirée vers des voies théoriques nouvelles. Merci aussi pour sa confiance en m'ouvrant son réseau pour m'aider à trouver des terrains d'études, notamment au Brésil.

Mes sincères remerciements vont aussi au chercheur Sergio Barbosa de Cerqueda. Il a traduit tous mes outils de collecte de données et m'a facilité les mises en relation avec les bonnes personnes sur place pour cette étude, sans oublier ses promptes réactions tout au long de mon analyse pour contrevalider mes interprétations en portugais. Concrètement, j'ai communiqué intempestivement avec Sergio pendant plusieurs mois (années?) par WhatsApp, avec là encore, des réponses quasi instantanées!

Je désire aussi exprimer ma reconnaissance aux membres de mon jury, les Professeurs Anderson Araújo-Oliveira, Geneviève Sirois et Jalil Akkari qui ont accepté de lire, d'évaluer ce travail et de l'améliorer.

Merci aussi à Jean Bélanger, qui a cru en moi dès mon entrée au doctorat malgré un parcours atypique pour sa confiance en me donnant la chance de collaborer dans des projets de recherche. Merci également à la Fondation de l'UQAM et à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, ainsi qu'à Mitacs, pour leur appui financier et les bourses d'études qui ont favorisé ma réussite.

Mon retour aux études a exigé de passer par une propédeutique et dans ce cadre j'avais suivi un cours d'analyse qualitative à l'Université de Montréal avec le Professeur Martial Dembélé. Premier lien académique dans le monde universitaire québécois (je rappelle que je n'avais jamais suivi de cours au Québec), j'ai eu la chance de rencontrer Martial qui a été d'un soutien solide et pérenne tout au long de cette décennie. Il a particulièrement joué un rôle capital en m'exposant à son réseau international dans mon cheminement méthodologique et en me promulguant de précieux conseils. Bien que je ne sois pas son étudiante, je considère qu'il a été la face cachée de mon comité scientifique.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement mes amis qui m'ont écouté leur parler pendant des heures de mes concepts, de mes errances, ou de mes questionnements. De plus, ils ont aussi largement collaboré en m'épaulant auprès de mes enfants pour me dégager du temps et cheminer dans l'avancement de mon projet. Je ne pourrai pas citer tout le monde, mais je remercie particulièrement Bistra Galabova pour m'avoir souvent soutenue financièrement, Claire Moreau qui a relu nombre de mes travaux et m'a aidée à m'organiser; Jean-Philippe Ayotte Beaudet pour tous ses gentils messages de support (papier!); Julie Noël et Véronique de Broin pour m'avoir si souvent accueillie dans sa famille; toutes les copines de Tortue

Têtu avec qui j'ai eu la chance de cocréer ce magnifique CPE pour parents aux études (et de déculpabiliser pendant les périodes de procrastination de thèse); Dan Rejwan qui a commandité ma vie gastronomique; Rachel Jean-Pierre qui a commandité ma vie culturelle; Quentin Pecquet, Terrence Wissler, Stéphane Cyr, Stéphanie Lévesque, Kassandra L'Heureux pour des heures de gardiennages/activités d'enfants; mes voisins Lise Bergeron et Robert Pierrard pour leurs petits plats préparés pour m'aider dans ma logistique quotidienne; sans oublier Odette Macdonald qui a généreusement séjourné chez moi les cinq derniers mois de rédaction de cette thèse. Elle a été d'une précieuse aide quotidienne avec Ella et Macéo et m'a souvent déculpabilisée de leur accorder moins de temps.

Je souhaite aussi reconnaître l'immense travail de Gabriela Quintela Do Carmo qui a collaboré au contre codage des données qualitatives en français, espagnol et portugais recueillies dans cette recherche. Je désire aussi saluer la collaboration de Marion Deslandes Martineau, qui a eu la lourde tâche de s'assurer de la mise en page de la thèse aux normes en vigueur.

Plus intimement, mille mercis à ma famille qui m'a considérablement épaulée et apporté une aide inestimable : mes parents Martine Vinuesa et William Vinuesa, mon frère Mathieu Vinuesa, ma sœur Elsa Vinuesa, ma tante Herminia Vinuesa, le père de mes enfants Ernesto Hurtado, mes enfants Ella et Macéo, et tous les autres de ma famille française, espagnole, et cubaine.

Enfin, mes remerciements visent aussi à souligner la contribution de toutes les personnes enseignantes qui ont marqué ma scolarité par leur ouverture, depuis mon plus jeune âge jusqu'à aujourd'hui.

DÉDICACE

À mes enfants Macéo et Ella qui n'ont connu qu'une maman étudiante; j'espère qu'ils auront autant de plaisir à apprendre que j'en ai eu et que j'en ai encore.

À mon enseignant de dernière année de primaire, Jean-Yves, qui restera ma première source d'inspiration pour une école attrayante et ouverte sur le monde.

AVANT-PROPOS

Le choix d'un sujet doctoral repose non seulement sur une démarche scientifique rigoureuse, encadrée par des chercheurs et chercheuses chevronnées qui permettent tout au long du parcours doctoral de guider la personne porteuse du projet, mais aussi sur le cheminement personnel de la personne porteuse du projet. Son parcours et ses expériences influencent nécessairement les choix des pistes scientifiques qui sont explorés et la créativité qui est développée tout au long de la démarche.

En ce sens, le cheminement personnel, académique et professionnel de la chercheuse est jalonné d'expériences internationales. Elle a notamment été amenée à œuvrer plus activement en éducation lorsqu'elle a été conseillère pédagogique dédiée à l'internationalisation dans une commission scolaire à Montréal. Cette expérience l'a amenée à accompagner des directions générales, des directions d'écoles, des enseignants et des élèves dans divers projets à connotation internationale dont une orientation visée par le plan stratégique de la CSMB (Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys) était de « s'ouvrir sur le monde en intégrant une perspective internationale et interculturelle (...) dans l'enseignement et l'apprentissage, dans les communications, au sein des établissements, des services éducatifs, des services administratifs, et dans les offres de service à l'externe » (CSMB, 2009). Dans le cadre de sa pratique de l'époque, la chercheuse a mis en place divers comité et table de travail en lien avec l'internationalisation du curriculum et a été particulièrement confrontée à en définir les finalités et les apports d'une telle démarche pouvaient avoir sur l'ensemble de la communauté éducative de sa commission scolaire. C'est d'ailleurs à ce moment-là, à travers des demandes précises de personnes enseignantes et de soutien dans divers projets qu'a émergé l'intérêt d'une démarche doctorale. Aussi, pendant son cheminement doctoral, la chercheuse a été amenée à développer des compétences axées sur la formation des personnes enseignantes et sur le développement curriculaire à travers notamment son poste de coordonnatrice de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQAM. Enfin, dans sa sphère privée, la chercheuse évolue dans une famille internationale puisqu'elle est issue de la diversité et vit dans une famille multiculturelle.

De plus, les autres membres du comité scientifique œuvrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement et ont une riche expertise en réformes éducatives. Leur cheminement respectif est marqué par des parcours empreints d'expériences internationales significatives et ils ont notamment

contribué à la construction et à l'implantation de nouveaux programmes en enseignement de la diversité et enseignement des sciences de l'environnement.

Il est donc évident que notre perspective personnelle a aiguisé notre intérêt pour l'internationalisation de la formation des enseignants via un stage pratique à l'étranger.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	v
AVANT-PROPOS	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xix
RÉSUMÉ	xxii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 MONDIALISATION : ÉMERGENCE DE NOUVEAUX ENJEUX POUR L'ÉDUCATION	3
1.1.1 Mondialisation : moteur de mobilité	5
1.1.2 Mondialisation : vecteur de diversité et de pluralisme	6
1.2 DES RÉFORMES ÉDUCATIVES À L'ÉCHELLE PLANÉTAIRE : INTÉGRATION À L'OUVERTURE SUR LE MONDE	7
1.2.1 Perspective d'ouverture insufflée par les organismes internationaux.....	7
1.2.2 Perspective d'ouverture ancrée dans les intentions des programmes éducatifs	10
1.2.3 Perspective d'ouverture soutenue par des politiques d'internationalisation visant la mobilité étudiante	13
1.3 APPARITION DU CHAMP DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	18
1.4 ANALYSE CRITIQUE DES RECHERCHES ANTÉRIEURES	21
1.5 PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	49
1.6 ORIGINALITÉ ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	52
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	54
2.1 ASSISES DE LA RECHERCHE	54
2.1.1 Perspective historique de l'expérience internationale jeunesse	55
2.1.2 Perspective épistémologique	59
2.1.3 Perspective comparative	61
2.2 CLARIFICATION DES CONCEPTS SENSIBILISATEURS.....	64
2.2.1 Éducation internationale.....	65
2.2.2 Éducation et enseignement dans une perspective planétaire	70

2.2.3 Internationalisation du curriculum.....	74
2.2.4 Stage pratique	77
2.2.5 Dispositifs de formation	79
2.3 CADRE THÉORIQUE.....	81
2.3.1 Modèle théorique de grille analytique développée par Saussez et Paquay.....	81
2.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	84
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	86
3.1 ASSISES MÉTHODOLOGIQUES	86
3.1.1 Caractéristiques de l'étude de cas en lien avec notre recherche.....	87
3.1.2 Caractéristiques et modalités de l'étude multicas	88
3.1.3 Influence de la théorisation enracinée.....	89
3.1.4 Analyse comparative épousée	91
3.2 DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	92
3.2.1 Sélection des cas	95
3.2.1.1 Le cas au Québec : le dispositif du SPÉ du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) à l'UQAM.....	99
3.2.1.2 Le cas en France : le dispositif du SPÉ du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'Université de Toulouse Jean Jaurès	100
3.2.1.3 Le cas au Brésil : le dispositif de SPÉ pour les licences interdisciplinaires en éducation de l'Université Fédérale du Sud de Bahia.....	101
3.2.1.4 Cohérence entre les critères de sélection des cas et les cas choisis	102
3.2.2 Instruments de collecte.....	103
3.2.2.1 Entretien semi-dirigé.....	106
3.2.2.2 Sélection documentaire	107
3.2.2.3 Questionnaire.....	108
3.2.3 Analyse des données.....	108
3.2.4 Procédures de recrutement des cas et périodes de collecte	114
3.3 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	117
3.4 DÉONTOLOGIE ET ÉTHIQUE.....	119
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	121
4.1 LES CONTEXTES DES SPÉ À L'UQAM, À L'INSPÉ ET À L'UFSB	121
4.1.1 Contextes éducatifs au Québec, en France et au Brésil	122
4.1.1.1 Le contexte éducatif au Québec.....	122
4.1.1.2 Le contexte éducatif en France	125
4.1.1.3 Le contexte éducatif au Brésil	130
4.1.2 Structure générale et principales valeurs des systèmes éducatifs québécois, français et brésilien	132
4.1.2.1 Structure générale des trois systèmes éducatifs, du préscolaire à l'universitaire	133
4.1.2.2 Valeurs éducatives des systèmes québécois, français et brésilien	135
4.1.3 Formation du personnel enseignant dans les trois systèmes éducatifs.....	146
4.1.3.1 Voies typiques d'accès à la profession	147
4.1.3.2 Référentiels de compétences professionnelles en enseignement à travers les cas	153

4.2 ACTEURS DES SPÉ À L'UQAM, À L'INSPÉ ET À L'UFSB.....	157
4.2.1 Acteurs étatiques, moteurs des politiques d'internationalisation	157
4.2.2 Acteurs institutionnels, leurs rôles et implication dans le SPÉ.....	159
4.2.3 Acteurs formateurs pendant la formation initiale	162
4.2.4 Acteurs pédagogiques à l'étranger.....	164
4.2.5 Acteurs centraux : les personnes étudiantes	165
4.2.6 Synthèse des acteurs et de leurs principaux rôles	166
4.3 OBJECTIFS ET ENJEUX	170
4.3.1 Ce qu'en dit l'analyse des documents étatiques.....	171
4.3.2 Ce qu'en dit l'analyse des documents institutionnels	175
4.3.3 Ce qu'en dit l'analyse des documents dédiés aux programmes d'études.....	177
4.3.4 Ce qu'en disent les acteurs institutionnels.....	182
4.3.5 Ce qu'en disent les acteurs formateurs.....	185
4.3.6 Ce qu'en disent les acteurs centraux : les personnes étudiantes.....	187
4.3.7 Synthèse des objectifs et enjeux des SPÉ	191
4.4 MODALITÉS DE CES DISPOSITIFS	192
4.4.1 Modalités spatiales des SPÉ	192
4.4.2 Modalités temporelles des SPÉ, un cadre établi	199
4.4.3 Synthèse des modalités spatiales et temporelles	206
4.5 ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DE CES DISPOSITIFS	209
4.5.1 Activités pédagogiques de formation avant le SPÉ	210
4.5.2 Activités pédagogiques de formation pendant le SPÉ.....	220
4.5.3 Activités pédagogiques après le SPÉ	224
4.5.4 Synthèse des activités pédagogiques relatives au SPÉ au sein des trois institutions	227
4.6 RESSOURCES DES SPÉ	228
4.6.1 Ressources matérielles et logistiques	228
4.6.2 Ressources financières	229
4.6.3 Synthèse des ressources pour les SPÉ	235
4.7 ÉVALUATION.....	236
4.7.1 Évaluation des personnes étudiantes impliquées dans le SPÉ	237
4.7.1.1 L'évaluation lors des activités de préparation	237
4.7.1.2 L'évaluation pendant le SPÉ	238
4.7.1.3 L'évaluation au retour du SPÉ	241
4.7.2 Évaluation globale des dispositifs des SPÉ	243
4.7.3 Synthèse de l'évaluation des dispositifs des SPÉ.....	247
4.8 PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION DE CES DISPOSITIFS	250
4.8.1 Les perspectives d'évolution des dispositifs du SPÉ selon les personnes étudiantes	256
4.8.2 Synthèse des perspectives d'évolution des dispositifs du SPÉ.....	264
4.9 COHÉRENCES ET INCOHÉRENCES INTERNES ENTRE DES DIMENSIONS POUR CHAQUE CAS.....	266
4.9.1 Cohérences et incohérences dans le cas de l'UQAM	267
4.9.2 Cohérences et incohérences dans le cas de l'INSPÉ de Toulouse	270
4.9.3 Cohérences et incohérences dans le cas de l'UFSB.....	272
4.9.4 Synthèse des cohérences et des incohérences pour les trois cas	275

CHAPITRE 5 DISCUSSION GÉNÉRALE.....	277
5.1 DIALOGUE ENTRE LES RÉSULTATS ET LA LITTÉRATURE PAR DIMENSION DU CADRE THÉORIQUE...	278
5.1.1 Dimension du contexte	279
5.1.2 Dimension des acteurs	281
5.1.3 Dimension des objectifs	282
5.1.4 Dimension des modalités	283
5.1.5 Dimension des activités pédagogiques	284
5.1.6 Dimension des ressources.....	284
5.1.7 Dimension de l'évaluation.....	285
5.1.8 Dimension des perspectives d'évolution.....	285
5.2 RÉFLEXION SUR LA COHÉRENCE INTERNE DES DISPOSITIFS ÉTUDIÉS POUR FAVORISER L'ENSEIGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE.....	286
5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	287
5.4 PRINCIPALES PROPOSITIONS ET PISTES DE RÉFLEXION POUR UNE INTERNATIONALISATION DES SPÉ	
288	
5.4.1 Les dispositifs du SPÉ, une considérable opportunité pédagogique tout au long de la formation initiale à l'enseignement	288
5.4.2 Les dispositifs de SPÉ, vecteur de développement de l'identité professionnelle	290
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	291
APPENDICE A Grille d'analyse de dispositifs de formation (canevas d'entretien adapté aux SPÉ)	297
APPENDICE B Questionnaire prédépart au SPÉ pour les personnes étudiantes en français et en portugais	
300	
APPENDICE C Questionnaire retour du SPÉ pour les personnes étudiantes en français et en portugais.	312
APPENDICE D Courriel type pour informateur relais	351
APPENDICE E Formulaire de consentement personnes étudiantes en français et en portugais.....	358
APPENDICE F Formulaire de consentement personnes administratrices, responsables de programme et formatrices en français et en portugais.....	362
APPENDICE G Certificat du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains	366
APPENDICE H Cursus éducatifs au Québec, en France et au Brésil	368
APPENDICE I Référentiel de compétences de la profession enseignante au Québec	369
APPENDICE J Référentiel de compétences de la profession enseignante en France.....	370
APPENDICE K Référentiel de compétences de la profession enseignante au Brésil.....	383
APPENDICE L Organigramme de l'UQAM et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ	385

APPENDICE K Organigramme de l'INSPÉ et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ	386
APPENDICE K Organigramme de l'UFSB et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ	387
RÉFÉRENCES.....	388

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Écrits scientifiques en matière d'expériences internationales	23
Figure 2. Bray and Thomas Cube : A framework for comparative education analyses	64
Figure 3. Grille de description de dispositifs de formation (Saussez et Paquay, 1995)	82
Figure 4. Cadre théorique pour analyser des dispositifs de formation à l'enseignement intégrant les SPÉ dans une perspective d'ouverture sur le monde	84
Figure 5. Cadre de référence pour les analyses comparatives en éducation selon le modèle de Bray et Thomas (1995)	92
Figure 6. Schéma pour les unités à comparer dans le contexte des SPÉ, adapté du modèle de Bray et Thomas (1995)	94
Figure 7. Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ)	138
Figure 8. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (France).....	141
Figure 9. Dimensions et développement des compétences générales du BNCC (Brésil)	144
Figure 10. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'UQAM	148
Figure 11. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'INSPÉ	150
Figure 12. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'UFSB	151
Figure 13. Synthèse comparative de la répartition de la formation pratique versus théorique dans la formation initiale à l'enseignement pour les trois cas étudiés à l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB	152
Figure 14. Typologie du rôle des acteurs « personnes formatrices » dans les SPÉ.....	168
Figure 15. Historique d'expériences à l'étranger des personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ et l'UFSB avant de réaliser le SPÉ	196
Figure 16. Type d'hébergement auxquels les personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB ont eu recours pendant le SPÉ	199
Figure 17. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'UQAM pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement	202
Figure 18. Résumé des parcours possibles au sein de l'INSPÉ de Toulouse pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement	203

Figure 19. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'INSPÉ de Toulouse pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement	205
Figure 20. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'UFSB pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement	206
Figure 21. Résumé des principales modalités temporelles des SPÉ dans les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ de Toulouse et l'UFSB	207
Figure 22. Activités que les personnes étudiantes de l'UQAM déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ	222
Figure 23. Activités que les personnes étudiantes de l'INSPÉ déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ	223
Figure 24. Activités que les personnes étudiantes de l'UFSB déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ	224
Figure 25. Cout du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'UQAM.....	230
Figure 26. Sources de financement du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'UQAM	232
Figure 27. Cout du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'INSPÉ	233
Figure 28. Sources de financement du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'INSPÉ	234
Figure 29. Extrait de la grille de coévaluation des personnes étudiantes de l'UQAM en SPÉ	240
Figure 30. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de la suppression d'activités du dispositif de SPÉ	258
Figure 31. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de la l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ.....	260
Figure 32. Répartition des personnes étudiantes de l'INSPÉ à l'égard de la l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ.....	261
Figure 33. Répartition des personnes étudiantes de l'UFSB à l'égard de l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ	263
Figure 34. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ.....	270
Figure 35. Répartition des personnes étudiantes de l'INSPÉ à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ.....	272
Figure 36. Répartition des personnes étudiantes de l'UFSB à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ.....	274

Figure 37. Comparaison de la répartition des personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ, de l'UFSB à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ..... 276

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Extraits des curriculums par pays faisant écho à l'ouverture sur le monde.....	12
Tableau 2. Physionomie des demandes d'aide financière pour la mobilité internationale des jeunes Québécois	17
Tableau 3. Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en SPÉ.....	27
Tableau 4. Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en stage ou expérience pratique en contexte de diversité.....	34
Tableau 5. Personnes étudiantes en général en contexte de mobilité internationale.....	38
Tableau 6. Principales études en lien avec la mobilité internationale jeunesse en général.....	45
Tableau 7. Postulats du positivisme et du constructivisme emprunté à Lincoln et Guba (1985, p. 37)....	59
Tableau 8. Typologie de l'éducation internationale selon Harari (1972).....	66
Tableau 9. Typologie de l'éducation internationale selon Dolby et Rahman (2008).....	67
Tableau 10. Piliers de la conscience globale selon Mansilla et Gardner (2007)	72
Tableau 11. Typologie de l'internationalisation du curriculum (Kehm et Teichler, 2007).....	76
Tableau 12. Contraste entre les critères de sélection des cas et les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB.....	103
Tableau 13. Construction du devis méthodologique à partir du modèle de Saussez et Paquay (1995)...	104
Tableau 14. Liste des personnes répondantes	105
Tableau 15. Grille de sélection de documents.....	108
Tableau 16. Les trois niveaux de l'éducation dans une perspective planétaire	113
Tableau 17. Périodes de collecte pour chaque cas étudié et de validation par les acteurs	115
Tableau 18. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif du Québec	125
Tableau 19. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif de la France.....	129
Tableau 20. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif du Brésil	132
Tableau 21. Principaux éléments des politiques éducatives au Québec, en France et au Brésil.....	144
Tableau 22. Principales voies d'accès à la profession enseignante au Québec, en France et au Brésil ...	152

Tableau 23. Typologie des référentiels de compétences de la profession enseignante au Québec, en France et au Brésil	155
Tableau 24. Principaux programmes étatiques et transétatiques impliqués dans les SPÉ réalisés par les personnes étudiantes à l'UQAM, à l'INSPÉ et à l'UFSB	158
Tableau 25. Résumé des principaux rôles et dimensions de l'implication des acteurs institutionnels dans les SPÉ au sein de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB	161
Tableau 26. Synthèse des acteurs impliqués dans les SPÉ et de leurs principaux rôles pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB	169
Tableau 27. Résumé des objectifs des SPÉ en formation initiale à l'enseignement selon les documents institutionnels	180
Tableau 28. Résumé des objectifs et enjeux des SPÉ en formation initiale à l'enseignement selon les personnes institutionnelles des différents cas.....	185
Tableau 29. Résumé des principaux objectifs déclarés par les personnes étudiantes dans leur choix de faire leur SPÉ	191
Tableau 30. Pays où les personnes étudiantes des trois institutions ont réalisé leur SPÉ	194
Tableau 31. Résumé des principales modalités spatiales des SPÉ au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB	208
Tableau 32. Résumé des principales modalités temporelles des SPÉ dans les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB	209
Tableau 33. Les activités de préparation au SPÉ	216
Tableau 34. Résumé des ressources pour les SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB.....	235
Tableau 35. Grille d'évaluation du rapport de stage des personnes étudiantes de l'INSPÉ en SPÉ	242
Tableau 36. Résumé de la dimension évaluation des dispositifs des SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB	248
Tableau 37. Résumé de l'évaluation des dispositifs des SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB par niveau (personnes étudiantes, programme, institution).....	249
Tableau 38. Résumé des perspectives d'évolution des dispositifs de SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB par dimension	264

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACARA	The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ADMB	Personne administratrice de programme au Brésil au sein de l'UFSB
ADMF	Personne administratrice de programme en France au sein de l'INSPÉ
ADMQ	Personne administratrice de programme au Québec au sein de l'UQAM
AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
BI	Bachalerado Interdisciplinar
BIE	Bureau international d'éducation
CE	Commission européenne
CÉRPÉ	Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
DGF	Domaine général de formation
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EPEP	Éducation préscolaire et enseignement primaire
ÉPP	Éducation dans une perspective planétaire

EPP	Enseignement dans une perspective planétaire
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSPÉ	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres (désormais INSPÉ)
LI	Licenciaturas Interdisciplinares
LMD	Licence – Master – Doctorat
LOJIQ	Les offices jeunesse internationales du Québec
M1	Première année de Master en France
M2	Deuxième année de Master en France
MEEF	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organisation des Nations unies
OUI	Organisation universitaire interaméricaine

PÉB	Personnes étudiantes du Brésil au sein de l'UFSB
PÉF	Personnes étudiantes de France au sein de l'INSPÉ
PÉQ	Personnes étudiantes du Québec au sein de l'UQAM
PFB	Personne formatrice au Brésil au sein de l'UFSB
PFF	Personne formatrice en France au sein de l'INSPÉ
PFQ	Personne formatrice au Québec au sein de l'UQAM
SEAMEO	Southeast Asian Ministers of Education Organization
SPÉ	Stage pratique à l'étranger
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UFSB	Université Fédérale du Sud de Bahià
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le monde actuel est marqué par trois phénomènes majeurs : l'extension de la mondialisation néolibérale, l'accroissement des inégalités sociales et enfin la montée des populismes (Cosnefroy *et al.*, 2020).

Aussi, un grand nombre de réformes éducatives ont intégré dans leurs intentions des objectifs d'ouverture, de tolérance ou d'éducation interculturelle, notamment par le biais de programmes de mobilité étudiante, une des composantes de l'internationalisation du curriculum (Commission européenne, 2011; CRESALC-UNESCO, 1997; UNESCO, 2014; MELS, 2005; Gouvernement du Canada, 2012). Certains établissements de formation initiale à l'enseignement ont réagi en mettant en place des dispositifs permettant la réalisation de stages à l'étranger intégré à leur curriculum. Ces stages visent à développer des compétences interculturelles ou internationales chez les futures personnes enseignantes (Dolly et Villanueva, 2006; Roberts, 2003; Quezada, 2012; Wessel, 2007). Toutefois, plusieurs auteurs (Dolly et Villanueva, 2006; Ferrer, 1997; Hamel, 1995; Knight, 2004; Luke, 2008; Mundy, 2007; Pence et Macgillivray, 2008; Roberts, 2003; Stier, 2003) soutiennent que la recherche sur l'internationalisation de la formation initiale à l'enseignement est insuffisante; ces auteurs soulignent la nécessité de mener des recherches sur les dispositifs qui soutiennent ces stages pratiques à l'étranger (SPÉ).

L'objectif général de cette thèse est donc d'analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation initiale à l'enseignement, incluant des stages pratiques à l'étranger, dans une perspective d'ouverture sur le monde.

Plus précisément, trois objectifs spécifiques ont été déterminés, à savoir : 1) *décrire trois dispositifs de formation issus dans trois contextes témoignant d'une institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement*, 2) *en utilisant le modèle de Saussez et Paquay (1995), évaluer la cohérence interne de ces dispositifs, notamment en portant une attention particulière aux objectifs de ces stages, à leurs modalités et aux activités d'enseignement mises en œuvre à travers chaque dispositif*; 3) *émettre des pistes de réflexion et des recommandations permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement dans une perspective d'ouverture sur le monde*. La pertinence de cette recherche est donc d'enrichir le champ théorique et pratique de la formation initiale à l'enseignement dans une perspective d'internationalisation du curriculum. Le fait d'avoir choisi des cas contrastés dans des contextes économiques, géopolitiques et

culturels différents représente également une innovation importante pour le domaine. Cela permet notamment d'identifier comment des institutions ont pu mettre en place de telles initiatives dans des environnements et avec des ressources variables, et ce, avec un souci d'accessibilité pour toutes les personnes étudiantes et de changer le regard souvent très (trop) occidental en matière d'innovation éducative afin de considérer diverses innovations sociales.

La dimension centrale de notre projet est le modèle théorique de grille d'analyse développé par Saussez et Paquay (1995) spécialement pour analyser des dispositifs de formation initiale à l'enseignement. Cette grille a servi de matrice à notre recherche, associée aux concepts clés de l'éducation internationale, de l'éducation et l'enseignement dans une perspective planétaire et de l'internationalisation du curriculum (Boyer, 1994; Cosnefroy *et al.*, 2020; Dolby et Rahman, 2008; Dolly et Villanueva, 2006; Duke, 1996; Ferrer, 1997; Kehm et Teichler, 2007; Knight, 1994; Mundy, 2007; Quezada, 2012; Stier, 2003; Wheeler, 1985; Zeichner et Liston, 1996; Zeichner et Melnick, 1996).

La méthodologie de recherche épousée est une étude multicas qualitative et interprétative (Savoie-Zajc, 2011; Yin, 1994), les cas ayant été sélectionnés au Québec, en France et au Brésil. Compte tenu du nombre de pays couverts et des sources de données collectées, cette étude a été conçue dès le départ dans une perspective comparative, l'objectif étant de comparer pour comprendre et apprendre les uns des autres, et non pour hiérarchiser. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-dirigés menés auprès des directeurs des trois établissements à l'étude, des gestionnaires de programmes et des personnes formatrices de futures personnes enseignantes qui ont effectué le stage pratique à l'étranger pendant leur formation initiale. Des questionnaires ont également été remplis avant et après le stage par les trois cohortes de personnes étudiantes au baccalauréat en éducation des trois institutions (29 étudiants à l'Université du Québec à Montréal au Québec - UQAM, 12 à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Université de Toulouse Jean Jaurès en France - INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées et 18 à l'Université Fédérale du Sud de Bahia au Brésil - UFSB).

Les résultats de cette étude montrent différents dispositifs d'intégration des stages pratiques à l'étranger dans des programmes d'études à la profession enseignante. Certains établissements ont mis en œuvre des initiatives plus collectives et intégrées au niveau de leurs parties prenantes, tandis que d'autres ont choisi de laisser plus d'autonomie à leurs personnes étudiantes. Il est également intéressant de noter des divergences quant à la finalité de ces stages selon les établissements et les priorités mises en avant. Pour

certains, c'est le développement des compétences professionnelles prescrites par le cadre gouvernemental qui compte, alors que pour d'autres, il s'agit plutôt d'une occasion d'internationaliser le contenu du programme d'études dans une perspective d'ouverture sur le monde. Que ce soit pour développer des compétences liées à la diversité ou pour renforcer son identité nationale ou planétaire, l'internationalisation de la formation initiale l'enseignement a été très peu exploitée dans une perspective de renforcement de l'identité professionnelle. Bien que d'autres études pourraient encore enrichir le champ, cette recherche contribue à la réflexion de l'internationalisation de la profession enseignante et propose des pistes quant à la mise en œuvre de dispositifs soutenant les SPÉ pendant la formation initiale.

Mots-clés : internationalisation de la formation à l'enseignement, dispositifs de stages pratiques à l'étranger, étude multicas, étude comparative

INTRODUCTION

Les voyages étendent l'esprit, l'élèvent, l'enrichissent de connaissances, et le guérissent des préjugés nationaux. C'est un genre d'étude auquel on ne supplée point par les livres, et par le rapport d'autrui; il faut soi-même juger des hommes, des lieux, et des objets.

Diderot et D'Alembert (1751)

Devant l'ouverture qu'offrent les progrès techniques et l'explosion des échanges mondiaux, le désir de s'internationaliser s'est fortement intensifié dans toutes les sphères de la société et soulève de nouveaux défis mondiaux aux systèmes de formation (UNESCO, 2008). Ainsi, durant les deux dernières décennies, les programmes éducatifs de mobilités internationales et les départements de relations internationales des universités ont foisonné. Bien que ce vent d'internationalisation ait tout d'abord plus particulièrement touché les formations en administration et en ingénierie, il a également soufflé sur tous les autres secteurs de formation, y compris la formation à l'enseignement. Dans une logique commerciale, dans une société du savoir très compétitive, cette internationalisation est perçue par certains comme une exigence du marché du travail et un avantage concurrentiel dans une société du savoir. Aussi, la demande des jeunes pour ce type d'expérience est grandissante, que ce soit pour un accès privilégié au marché du travail ou par attrait d'une expérience éducative en contexte de diversité via la mobilité internationale. C'est plutôt cette logique pédagogique d'expérience éducative, au-delà de toute instrumentalisation sociale ou politique, qui retient notre attention. Sans rentrer dans les grands débats sur les fondements de l'internationalisation du curriculum en éducation supérieure, nous nous intéressons particulièrement à la façon dont cette nouvelle logique peut être mise en place pour la formation du futur personnel enseignant. Bien que le nombre de personnes étudiantes réalisant des expériences de stages ou d'études à l'étranger est en forte croissance et que les politiques favorisant cette mobilité fusent, peu d'écrits se sont intéressés à la façon dont ces stages pratiques sont construits et sont intégrés aux programmes de formation. Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons justement porter une attention particulière aux dispositifs de stages pratiques à l'étranger développés par les institutions de formation à l'enseignement.

Cette thèse, divisée en cinq chapitres, s'intéresse aux dispositifs de formation des futurs enseignants du niveau primaire qui ont intégré des stages pratiques à l'étranger dans leur curriculum.

Dans le premier chapitre, dédié à la problématique, de nouveaux enjeux éducatifs en contexte de mondialisation sont abordés. De plus, quelques exemples de politiques et réformes éducatives à l'échelle planétaire viennent en appui pour répondre à ces nouveaux enjeux d'ouverture et de mobilité. Plus spécifiquement, les enjeux associés à la formation des enseignants dans ce contexte sont cernés. Enfin, après une analyse critique des recherches antérieures dans le domaine, nous discutons l'angle nouveau sous lequel l'internationalisation de la formation des enseignants par les stages pratiques est abordée.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et théorique. Il commence par esquisser les assises de notre recherche sous une perspective historique, puis épistémologique et comparative. Par la suite, il se penche sur les concepts sensibilisateurs qui sont au cœur de l'étude avant de présenter l'état des connaissances dans le domaine. Le cadre théorique présente ensuite le modèle de grille analytique utilisé dans le cadre de notre étude. À la fin de ce chapitre, les objectifs poursuivis sont précisés.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche. Cette recherche consiste en une étude multicas, influencée par la méthode de théorisation enracinée (MTE) dans une perspective qualitative et interprétative. Elle privilégie deux principales stratégies de collecte de données, soit le questionnaire et l'entretien semi-dirigé. Dans ce chapitre sont également présentés les cas sélectionnés, les critères de scientifcité et les enjeux de déontologie et d'éthique de la recherche.

Le quatrième chapitre expose les résultats articulés autour des huit dimensions du cadre conceptuel et théorique utilisé pour cette recherche, et ce, pour chacun des trois cas étudiés avec, à la fin de chaque section une synthèse comparative. Finalement, nous présentons l'analyse des cohérences et incohérences internes entre certaines dimensions pour chaque cas étudié.

Enfin, le cinquième chapitre discute de la mise en relation des résultats de cette recherche avec la littérature et propose une réflexion sur la cohérence interne des dispositifs étudiés. Après avoir discuté les limites de la présente étude, nous terminons en proposant des pistes de réflexion pour une internationalisation des SPÉ.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Il est remarquable que l'éducation qui vise à communiquer les connaissances soit aveugle sur ce qu'est la connaissance humaine, ses dispositifs, ses infirmités, ses difficultés, ses propensions à l'erreur comme à l'illusion, et ne se préoccupe nullement de faire connaître ce qu'est connaître.

Edgar Morin (1999)

Ce premier chapitre est consacré à la problématique de notre recherche sur l'internationalisation de la formation du personnel enseignant et plus spécifiquement via les stages pratiques que les personnes étudiantes en sciences de l'éducation réalisent à l'étranger pendant leur cheminement universitaire. Il est constitué de six sections. La première section porte sur des nouveaux enjeux éducatifs en contexte de mondialisation, en particulier l'augmentation de la mobilité et de la diversité culturelle dans nos sociétés. Dans la deuxième section, quelques exemples de politiques et réformes éducatives à l'échelle planétaire viennent justifier l'importance de répondre à ces nouveaux enjeux d'ouverture sur le monde. La troisième section se penche plus spécifiquement sur les enjeux associés à la formation du personnel enseignant dans ce contexte, en évoquant l'angle nouveau sous lequel l'internationalisation de la formation du personnel enseignant est abordée. La quatrième section présente une analyse critique des recherches antérieures en lien avec ces enjeux. Puis, la cinquième section précise notre objet de recherche : l'internationalisation de la formation initiale du personnel enseignant par les stages pratiques à l'étranger (SPÉ). Enfin, la dernière section est dédiée à une discussion de l'originalité et des retombées anticipées de notre étude.

1.1 MONDIALISATION : ÉMERGENCE DE NOUVEAUX ENJEUX POUR L'ÉDUCATION

Durant les dernières décennies, l'innovation technologique, les échanges internationaux et la mobilité des individus se sont développés à un rythme effréné faisant ainsi de la mondialisation un nouvel enjeu majeur pour toute l'humanité :

Sur le plan économique, la mondialisation exerce une influence croissante sur le contenu et les modalités d'apprentissage. Elle a modifié les attendus concernant les connaissances que doivent posséder les enfants et les jeunes (UNESCO, 2022, p. 29).

En ce sens, « l'éducation jouera un rôle crucial pour sa capacité universellement reconnue, à provoquer le changement » (UNESCO, 2021, p. 1) : « l'éducation [...] nous relie au monde et les uns aux autres, nous ouvre de nouveaux horizons et renforce notre capacité à dialoguer et à agir » (UNESCO, 2022, p. 2).

D'ailleurs, pour provoquer ce changement, un objectif dédié à l'éducation a été décreté par la communauté internationale à travers le quatrième objectif du développement durable (ODD4 : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »), des Nations Unies; l'atteinte de ces objectifs, est supportée par l'Agenda 2030 du développement durable, un plan d'action à l'échelle mondiale qui a vu le jour en 2015 et dont l'éducation est une priorité (UNESCO, 2015a). Pour soutenir ce plan d'action, de nombreux évènements internationaux regroupant la plupart des dirigeants des pays membres de l'ONU sont régulièrement organisés, tels que le *Sommet sur la transformation de l'éducation* ayant eu lieu à New York en septembre 2022. Ce sommet a été organisé « en réponse à une crise mondiale de l'éducation », dont l'un des résultats attendus est de « semer les graines nécessaires à la transformation de l'éducation dans un monde qui évolue rapidement » (ONU, 2022, p. 3). Cet évènement a été précédé de consultations nationales dans tous les pays, dont l'un des axes était de s'attarder sur la transformation de la profession enseignante, notamment en ce qui concerne le développement professionnel des personnes enseignantes (ONU, 2022, p. 7). Cette mondialisation a ainsi généré « une approche plus large des modalités du savoir » et sur « la diffusion des connaissances » (ONU, 2022, p. 29).

Notre problématique de recherche est ainsi ancrée dans cette mondialisation de l'éducation qui, nous le verrons dans le prochain chapitre, est souvent exprimée à travers le concept d'internationalisation du curriculum.

Cette perspective est aussi liée aux théories plus socioconstructivistes, favorisant l'émergence de « nouvelles façons d'apprendre ». Historiquement, la vision de l'éducation était plutôt dans une posture bémoriste de l'apprentissage, à savoir que l'on considérait que l'apprentissage se réalisait quasi spontanément, en réponse à un stimulus externe. Mais l'évolution des théories de l'éducation vers une posture plus socioconstructiviste a démontré la pertinence de la formation pratique et de l'expérimentation. Cette expérimentation peut désormais avoir lieu à l'étranger, via des programmes de mobilité internationale visant spécifiquement les personnes étudiantes. À cet égard, Mercure, Ba et Turcotte (2010, p. 44) indiquent que :

Dans le contexte de la mondialisation et de l'accélération des échanges, la perspective internationale de la formation devient un élément incontournable à intégrer dans les programmes de formation universitaire. On constate d'ailleurs un engouement des étudiants pour la mobilité internationale. La question que nous soulevons ici demeure la suivante : comment favoriser ces expériences à l'étranger tout en gardant le souci de préparer les étudiants à faire face aux enjeux actuels et futurs de leur profession ?

En ce sens, il est pertinent d'examiner les opportunités d'apprentissage de ces stages pratiques, au regard des exigences professionnelles actuelles. En effet, les compétences professionnelles requises conduisent à s'interroger sur les dispositifs de formation à privilégier pour permettre leur développement.

1.1.1 Mondialisation : moteur de mobilité

Selon les rapporteurs spéciaux du Conseil économique et social de l'ONU, le terme « mondialisation » désigne le processus d'intégration des marchés et de rapprochement des hommes qui résulte notamment de la libéralisation des échanges, du développement des moyens de transport de personnes et de marchandises, et des retombées des TIC à l'échelle planétaire (UNESCO, 2001, p. 4). En effet, l'UNESCO déclare que la mondialisation a considérablement accéléré les déplacements humains, qu'il s'agisse de migrants, de personnes étudiantes et d'universitaires ou simplement de touristes (UNESCO, 2001, p. 5). Dans le cadre de cette recherche, c'est surtout le « rapprochement des hommes » qui constitue notre préoccupation.

Dans le même ordre d'idées, le dernier rapport de l'Organisation pour les migrations (OIM), qui fait partie du système des Nations Unies, identifiait dans son rapport intitulé *État de la migration dans le monde 2022*, que :

En 2020, près de 281 millions de personnes vivaient dans un pays autre que leur pays de naissance, soit environ 128 millions de plus que 30 années auparavant, en 1990 (153 millions) et plus de trois fois plus qu'en 1970 (84 millions) (McAuliffe et Triandafyllidou, 2021, p. 25).

Bien que ce phénomène soit accru dans les pays du Nord versus dans ceux du Sud, il est perceptible à l'échelle planétaire avec une augmentation de plus de 230 % sur les 50 dernières années. Dans la même optique, ce phénomène, historiquement plus fort dans les milieux urbains, touche désormais de manière croissante les milieux ruraux (Statistique Canada, 2003, p. 35). Dans ce contexte de mondialisation, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) faisait observer que :

Les changements rapides et interdépendants du XXI^e siècle posant de nouveaux défis aux systèmes d'éducation et de formation dans le monde, les responsables des politiques éducatives doivent avoir une vision plus prospective dans l'identification et la compréhension des implications des tendances émergentes pour l'avenir de l'éducation. Le dialogue politique fondé sur des données factuelles et la recherche prospective essentiel pour renforcer notre capacité collective à faire face à des enjeux sociaux plus vastes dans un contexte mondial en évolution (UNESCO, 2008, p. 6).

Bref, il n'y a pratiquement aucun secteur de la vie humaine qui n'échappe aujourd'hui aux effets de la mondialisation, y compris celui de l'éducation. « L'interdépendance planétaire » (Delors, 1996, p. 42) est devenue une réalité et requiert des transformations des systèmes éducatifs et l'UNESCO (2015b, p. 3) met l'accent particulièrement sur cette nécessité : « Le monde se transforme – l'éducation doit suivre. Partout, les sociétés subissent des mutations ».

1.1.2 Mondialisation : vecteur de diversité et de pluralisme

En plus de faire émerger l'importance de l'interdépendance mondiale dans la résolution de problèmes actuels, ce monde plus globalisé se traduit aussi par une augmentation de la diversité culturelle sur les territoires : « La mondialisation a pour effet de rétrécir notre univers en mettant des cultures plus variées en contact plus étroit que jamais » (UNESCO, 2015b, p. 7) et « l'apprentissage lui-même doit valoriser la diversité, la différence et le pluralisme » (UNESCO, 2022, p. 57).

La diversité culturelle et les contacts interculturels sont devenus des réalités de la vie moderne et ce phénomène a soulevé de nouveaux enjeux sociaux, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation. À cet égard, au Québec par exemple, de nouveaux débats ont vu le jour ces dernières années dans la sphère éducative tels que ceux relatifs à l'application de pratiques reliées aux différences culturelles et d'accommodements raisonnables (Bouchard et Taylor, 2008; Potvin *et al.*, 2021), et la plupart des commissions scolaires se sont dotées de politiques d'éducation interculturelle (Larochelle-Audet 2014, p. 1). Ce nouveau contexte de mondialisation a également soulevé la question de contenus de programmes plus internationalisés. Cette nouvelle réalité globale a entraîné des réflexions poussant les états à intégrer une perspective d'internationalisation dans les réformes de leurs programmes éducatifs, au Québec comme ailleurs, tant au niveau scolaire que dans la formation des personnes enseignantes. Cette mondialisation de l'éducation et en particulier de l'enseignement supérieur est définie par Cosnefroy *et al.* (2020) de la façon suivante :

Processus d'intégration de dimension mondiale et interculturelle, caractérisée par le développement de nouvelles stratégies, d'une part, des pays en ce qui concerne leur système d'enseignement supérieur afin qu'ils s'adaptent au mieux aux nouvelles conditions économiques, financières, technologiques, sociales et politiques du monde; et d'autre part, des institutions dans le même but. Il en résulte qu'alors que les systèmes d'enseignement supérieur étaient indépendants auparavant, ils deviennent de plus en plus dépendants les uns des autres (p. 19).

1.2 DES RÉFORMES ÉDUCATIVES À L'ÉCHELLE PLANÉTAIRE : INTÉGRATION À L'OUVERTURE SUR LE MONDE

Dans ce contexte de mondialisation, « le monde actuel est marqué par trois phénomènes majeurs : l'extension de la mondialisation néolibérale, la croissance des inégalités sociales et enfin la montée du populisme » (Cosnefroy *et al.*, 2020, p. 10).

Concernant l'augmentation des tensions sociales, l'éducation en porte souvent le poids. Partout sur la planète, les systèmes éducatifs sont confrontés à la pression des comparaisons internationales et de nombreuses réformes et politiques éducatives ont vu le jour à l'échelle planétaire (Jellal et Bouzahzah, 2012; Tedesco, 1998). Elles sont souvent caractérisées par une généralisation des perspectives d'ouverture¹ sur le monde dans leurs intentions éducatives. Afin d'illustrer cette tendance, nous allons dans un premier temps présenter quelques fondements historiques de cette ouverture insufflée par les organismes internationaux, puis donner quelques exemples nationaux de ces perspectives ancrées dans les programmes, pour enfin aborder des politiques d'internationalisation du curriculum, qui, elles aussi, soutiennent cette volonté d'ouverture.

1.2.1 Perspective d'ouverture insufflée par les organismes internationaux

Les organismes internationaux dédiés à l'éducation tels que l'UNESCO, dont le Bureau International d'Éducation (BIE-UNESCO), ont largement contribué à insuffler ces nouvelles intentions d'ouverture dans les réformes éducatives, par la publication de rapports majeurs en la matière. Pour comprendre cette

¹ Nous avons choisi d'utiliser l'expression « perspectives d'ouverture », car le concept d'ouverture sur le monde, bien que largement usité dans les discours politiques, les programmes pédagogiques ou le langage commun, n'est pas scientifiquement défini. Le deuxième chapitre dédié à notre cadre de références précise la définition que nous avons retenue. À ce stade-ci, il importe de retenir que l'emploi du terme « ouverture » ou « ouverture sur le monde » fait écho à une dynamique internationale, une dynamique de l'ailleurs, une valorisation de la diversité culturelle, tant dans les savoirs que les savoir-être.

influence, et avant d'examiner les principales publications encourageant cette ouverture, il convient de revenir brièvement sur les fondements historiques de ces organismes.

En 1945, devant les ravages de la Seconde Guerre mondiale, les représentants d'une quarantaine d'États se réunissent à Londres dans le cadre de la Conférence des Nations Unies pour créer une nouvelle organisation éducative et culturelle, l'UNESCO, destinée à instituer « la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité » et, ainsi, empêcher le déclenchement d'une nouvelle guerre mondiale (Huxley, 1946, p. 35). Les dossiers prioritaires spécifiques de l'organisme ont évolué dans le temps, mais les questions relatives à l'éducation à la paix mondiale et à la connaissance des enjeux internationaux sont toujours restées au cœur de la mission globale de l'organisme. Par exemple, dès 1948, l'UNESCO émettait diverses recommandations pour favoriser la solidarité entre les peuples et la compréhension internationale et une de ces recommandations visait spécifiquement la formation des enseignants :

La Conférence [...] soumet aux ministères de l'Instruction publique des différents pays la recommandation suivante : [...] que les ministères de l'Instruction publique et les organisations d'enseignement en général apportent par tous les moyens appropriés leur encouragement et leur aide à la formation d'une conscience internationale dans la jeunesse et à la connaissance des organisations internationales destinées à assurer la paix dans le monde (BIE-UNESCO, 1948, p. 2).

Si la plupart des recommandations de l'UNESCO s'attardent à encourager les systèmes éducatifs à travers le monde, à développer des valeurs de solidarité et des connaissances internationales tant historiques que géographiques (BIE-UNESCO, 1948, p. 3), on constate que, dès 1950, lors de la XIII^e conférence internationale de l'Instruction publique, l'UNESCO fait déjà un lien entre « éducation pour la compréhension internationale » et « échanges internationaux » en émettant la recommandation suivante :

La Conférence, convaincue que l'échange international de professeurs et d'éducateurs est l'un des moyens les plus efficaces et les plus pratiques d'améliorer la compréhension entre les peuples et d'élever le niveau d'éducation [...]. Le Comité d'Experts recommande au Directeur général de continuer à favoriser l'échange international et les missions à l'étranger en encourageant les institutions d'enseignement publiques et privées à mettre en œuvre des programmes d'échanges (BIE-UNESCO, 1950, p. 2).

Il est donc clairement énoncé que l'éducation pour la compréhension internationale passe également par la mobilité² enseignante. À cette époque, l'accent est plutôt mis sur les enseignants en poste que sur les futurs enseignants, mais peu à peu cette volonté gagnera les milieux de formation initiale.

D'autres agences onusiennes, telles que l'UNICEF, se sont également préoccupées des liens entre éducation et paix. Plusieurs rapports de ces organismes ont eu, et ont encore, une influence majeure dans les réformes éducatives à l'échelle mondiale. Certainement le plus connu, le Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle présidée par Jacques Delors et intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO, 1996), insistait sur la nécessité accrue d'apprendre à « vivre ensemble ». Même si ce rapport a soulevé diverses critiques quant à son opérationnalisation, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'analyse des preuves concrètes et de son influence sur les politiques et pratiques éducatives en Amérique du Nord, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Europe, ou en Inde déclarent qu'il a incontestablement eu un impact tangible sur les politiques d'éducation à l'échelle mondiale (Carneiro et Draxler, 2008; de Lisle, 1998; Tawil et Cougoureux, 2013).

D'autres publications de l'UNESCO telles que les *Principes directeurs pour l'éducation interculturelle* (UNESCO, 2006), ou encore son Rapport mondial 2010 intitulé *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* convergent pour faire ressortir la nécessité pour l'humanité d'acquérir de nouvelles aptitudes en contexte de mondialisation et sur le rôle majeur l'école en ce sens :

C'est là une nouvelle compétence de base, tout aussi importante que la lecture, l'écriture ou la maîtrise du calcul : l'alphabétisme culturel, qui est devenu une clé de voute du monde d'aujourd'hui, une ressource fondamentale pour mettre à profit les multiples formes que peut prendre l'éducation – depuis la famille et la tradition jusqu'aux médias, anciens ou nouveaux, et aux groupes et activités informels – ainsi qu'un outil indispensable pour surmonter le choc des ignorances (UNESCO, 2010, p. 126).

² À cette époque, les termes d'échanges internationaux ou missions à l'étranger étaient usités dans les textes officiels. Aujourd'hui, on parle plutôt de mobilité internationale. Ces aspects seront plus largement évoqués dans le cadre de référence.

Soucieuse de ne pas seulement en rester à un niveau idéologique, différents outils et recommandations ont été publiés afin de soutenir la mise en œuvre de ces intentions. C'est ainsi que l'UNESCO recommande la mesure suivante :

Apporter aux centres pédagogiques/instituts de formation des futurs enseignants existants une expertise sur les compétences interculturelles, afin de fournir aux enseignants des contenus adaptés et des techniques pertinentes. La formation actuelle des futurs enseignants doit être élargie afin de les préparer à devenir des citoyens actifs et responsables dans une société démocratique et aussi des citoyens du monde informés et disponibles pour s'occuper des problèmes mondiaux (UNESCO, 2013, p. 29).

L'élargissement de cette mobilité dès la formation initiale émerge peu à peu et le rapport précédemment cité souligne l'importance du rôle des enseignants et recommande également de non seulement internationaliser les contenus de formations à tous les niveaux d'éducation, mais aussi de « promouvoir la mobilité des futurs enseignants » (UNESCO, 2013, p. 30). Dans son récent rapport sur les futurs de l'Éducation, l'UNESCO déclarait à propos des curriculums et de leur évolution :

Nous devons résister aux savoirs hégémoniques et encourager les opportunités de créer, transgresser les frontières et expérimenter, ce qui implique d'inclure toute la variété des perspectives épistémologiques de l'humanité (UNESCO, 2021, p. 69).

Internationaliser les contenus de formation et promouvoir aussi la mobilité résonne avec le concept d'internationalisation³. Toutefois, si ces rapports stipulent l'importance de favoriser la mobilité des futurs enseignants, aucune piste n'est prescrite quant à la façon de la mettre en œuvre.

1.2.2 Perspective d'ouverture ancrée dans les intentions des programmes éducatifs

Ces perspectives d'ouverture se perçoivent également dans les intentions éducatives de divers programmes scolaires à l'échelle de la planète. Ces intentions pourraient, à elles seules, mériter une étude sur la question de théorisation de la notion d'ouverture sur le monde. Toutefois, l'objectif de les exposer

³ Le concept d'internationalisation du curriculum sera plus amplement abordé dans le chapitre suivant, dédié au cadre de référence. Cependant, retenons d'ores et déjà qu'il fait référence à des politiques qui favorisent l'intégration de dimensions internationales et interculturelles dans l'enseignement, la recherche et les services éducatifs (Knight, 2004).

pour cette recherche se limite à constater une certaine généralisation de cette idée dans les intentions des programmes. Voici quelques exemples.

Au niveau supranational, le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO) déclarait notamment que parmi les raisons les plus fréquemment usitées pour déclencher le changement du curriculum figurent :

La promotion d'une éducation humaniste, morale éthique et centrée sur les valeurs; le développement de citoyens responsable, le respect de la diversité culturelle à l'ère de la mondialisation... (BIE-UNESCO, 2017, p. 54)

Ainsi, on retrouve ces intentions dans les curriculums de divers pays.

Au Québec, cette perspective se retrouve dès le premier chapitre du *Programme de formation à l'école québécoise* et est clairement énoncée comme le défi à relever afin de préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement :

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation implique des prises de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de vie à l'échelle de la planète (MELS, 2001, p. 3).

En France, les programmes s'inscrivent dans la même logique et devraient permettre aux élèves de « comprendre les grands défis de l'humanité et la diversité des cultures » (MENESR, 2006).

Au Brésil, les directives de 1996 (Gouvernement du Brésil, 1996) stipulent que l'éducation est « inspirée des principes de liberté et des idéaux de solidarité humaine » et qu'elle doit préparer les élèves à exercer leur citoyenneté, à « respecter la liberté et développer la tolérance » tout en prenant en compte la « diversité raciale et ethnique ».

Au Japon, certaines attitudes à développer impliquent « le respect des autres nations, l'investissement envers la paix mondiale et le désir de participer au développement de la communauté internationale » (Ministry of Education, Culture, Sports, Sciences and Technologies, 2006).

En Australie, il est question de développer chez les élèves « une compétence interculturelle » pour qu'ils deviennent « de jeunes citoyens mondialement responsables dans le monde globalisé du 21e siècle » (ACAR, 2010) and « students will investigate political and legal systems, ans explore the nature of citizenship, diversity and identity in comtempory society ».

En Colombie, dans le *Guide des normes des compétences de bases* qui devraient être développées par les élèves de tous les niveaux d'éducation, il est indiqué que le nouveau contexte de vie dans un monde toujours de plus en plus diversifié, requiert de nouvelles compétences transversales, notamment des compétences citoyennes dont le développement est possible par l'éducation à la démocratie, l'éducation aux droits humains et l'éducation interculturelle (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Enfin, en Belgique, un des principes généraux du socle commun des compétences, document de référence pour tous les niveaux d'éducation, est de permettre à l'élève « d'acquérir une qualité de vie en devenant un citoyen du monde » et que ces nouvelles compétences « invitent les élèves à s'ouvrir au monde et à développer l'esprit critique, à prendre une part active dans la réalisation d'un projet pour promouvoir la justice, la solidarité, le sens des responsabilités vis-à-vis des autres (...) et à tenir compte de la société multiculturelle (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013).

Le Tableau 1 synthétise les extraits de discours de différents curriculums utilisant une terminologie faisant écho à l'ouverture sur le monde. Ces extraits sont présentés par pays. Selon les pays, il existe un curriculum national ou par niveau ou ordre scolaire. Il est donc également précisé si l'extrait concerne un niveau en particulier, un programme en particulier.

Tableau 1. Extraits des curriculums par pays faisant écho à l'ouverture sur le monde

Pays	Année	Âge des apprenants concernés	Niveau des extraits dans le curriculum	Terminologie utilisée faisant écho à l'ouverture sur le monde
Québec	2001	6-11 ans	Primaire	formation ouverte sur le monde faire évoluer sa vision du monde
		15-17 ans	Secondaire (2e cycle)	mondialisation et éducation planétaire attitude d'ouverture sur le monde respect de la diversité
France	2006	6 – 16 ans	Primaire et secondaire	comprendre les grands défis de l'humanité comprendre la diversité des cultures
Brésil	1996	6 – 16 ans	Primaire et secondaire	respect de la liberté et développement de la tolérance prise en compte de la diversité ethnique et raciale

Pays	Année	Âge des apprenants concernés	Niveau des extraits dans le curriculum	Terminologie utilisée faisant écho à l'ouverture sur le monde
Japon	2010	6 – 16 ans	Primaire et secondaire	approfondir la compréhension internationale promouvoir l'échange international
	2008	5 - 10 ans	Primaire	contribuer à la paix mondiale contribuer au développement international
	2009	15- 18 ans	Collégial	favoriser la compréhension mondiale favoriser la coopération internationale pour le développement durable des sociétés
Australie	2013, 2022	6-16 ans	Primaire, secondaire et collégial	compréhension interculturelle devenir de jeunes citoyens responsables localement et mondialement travailler ensemble dans un monde interconnecté
		14-16 ans	Collégial	compréhension interculturelle comprendre l'importance du respect des cultures promouvoir les échanges et la collaboration dans un monde interconnecté
Colombie	2008	6 -16 ans	Primaire, secondaire et collégial	devenir des citoyens du monde inviter les élèves à s'ouvrir au monde et à développer l'esprit critique Promouvoir la justice, la solidarité Tenir compte de la société multiculturelle Échanges avec d'autres pays Internationalisation de l'éducation
Belgique	2013	6-14 ans	Primaire et secondaire	devenir un citoyen du monde éducation à la démocratie, éducation aux droits humains et éducation interculturelle

1.2.3 Perspective d'ouverture soutenue par des politiques d'internationalisation visant la mobilité étudiante

En parallèle de ces politiques éducatives, la mobilité étudiante est au cœur de politiques d'internationalisation qui ont été élaborées par des acteurs supranationaux (UNESCO, Banque Mondiale, OCDE, Organisations non gouvernementales) et par des regroupements d'acteurs gouvernementaux comme la Commission européenne ou l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est, mais également par les ministères de l'Éducation de différents pays ou provinces ainsi que par les institutions d'éducation elles-mêmes.

Si la plupart de ces politiques sont transversales à tout le système d'éducation supérieure d'un ou plusieurs territoires, ils sont rarement exclusifs à la formation des enseignants, ceux-ci étant considérés comme des bénéficiaires potentiels de ces politiques ou programmes, au même titre que les autres personnes

étudiantes de l'éducation supérieure. Même si la mobilité est un dénominateur commun à toutes ces politiques, les fondements idéologiques et les finalités de cette mobilité varient selon les acteurs.

En Europe par exemple, le nouveau contexte mondialisé a généré des espaces communs de réflexion et de recherche sur les nouveaux rôles de l'école. Ainsi, la Déclaration de la Sorbonne en 1998, ou encore la Déclaration de Bologne en 1999 ont mené à la création de programmes de mobilité étudiante tels qu'Erasmus, Leonardo, Socrate ou Comenius, spécifiquement dédié aux personnes étudiantes et professionnelles de l'éducation (Commission européenne, 2011).

De son côté, le programme Erasmus, de 2014 à 2020, a permis à plus de 4 millions de personnes étudiantes de participer à des échanges universitaires entre pays européens partenaires. Fort de son succès, l'Union européenne a investi de manière croissante dans ce programme avec notamment une enveloppe allouée de 26,2 milliards d'euros pour la période 2021-2027 pour soutenir et élargir la portée de ces programmes de mobilité désormais tous regroupés sous la dénomination d'Erasmus Plus. Un des quatre objectifs clairement identifiés dans la programmation 2021-2027 est de « promouvoir l'innovation dans la conception des programmes, l'apprentissage et les pratiques d'enseignement » (Union européenne, 2021).

Une des priorités de ce programme est le développement de compétences par la mobilité internationale. Même si Erasmus avait eu un fort retentissement, une étude réalisée par de Carlos et Diamanti (2013) démontrent qu'à peine 0,3 % de la population étudiante de 16 à 29 ans avait pu en bénéficier en 2006, et qu'en plus seuls les plus nantis en profitaient. En effet, ces chercheurs ont établi l'existence d'un lien direct entre appartenance sociale, moyens économiques et niveau d'instruction des parents des bénéficiaires et des non-bénéficiaires de ces programmes. Pourtant, l'objectif initial en matière de mobilité était de permettre à 10 % au moins des personnes étudiantes européennes de passer une période d'étude ou de stage dans un autre pays européen. Ainsi, le nouveau programme Erasmus plus vise la mobilité de plus de 10 millions de personnes à l'horizon 2027 (European Commission, 2021).

La France vise un objectif de 10 % de l'ensemble de ses jeunes ayant effectué une mobilité à l'étranger au cours de leur parcours de formation. La Finlande souhaite, d'ici 2015, que la proportion de personnes étudiantes parties étudier ou effectuer un stage à l'étranger atteigne 6 % dans les universités (contre 3,8 % en 2007) et 8 % dans les établissements d'enseignement supérieur technique (contre 6,1 % en 2007). L'Autriche avait proposé qu'en 2020, 50 % de tous ses diplômés aient eu une expérience de mobilité en rapport avec leurs études. Quant à l'Allemagne, le service d'échange universitaire recommande « à moyen

terme », un objectif en matière de mobilité de 50 % au moins des diplômés (Commission européenne, 2011).

Si la politique d'internationalisation du curriculum européenne est certainement la plus connue, la plus documentée et la plus proactive, ces politiques se sont aussi généralisées au reste du monde. Ainsi, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN)⁴, s'est-elle aussi dotée de politiques pour favoriser la mobilité étudiante et renforcer les liens culturels entre les états membres d'ici 2015. Dans la Déclaration de l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO), qui se sont réunis en 2009, il est clairement indiqué que l'objectif est de créer un « espace commun de l'enseignement supérieur » en visant une meilleure intégration des 6.500 établissements d'enseignement supérieur de la région représentant 12 millions de personnes étudiantes postsecondaires. Pour concrétiser ce plan, les grandes priorités déterminées sont : la mobilité des personnes étudiantes; le transfert des crédits de formation; la qualité éducative et la recherche.

À l'instar de l'Europe et de l'Asie, l'Amérique s'est également dotée de politiques d'internationalisation du curriculum mises en œuvre par différents regroupements. Ainsi, le Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) a été créé pour favoriser les réflexions communes au sujet de l'éducation en Amérique du Sud et dans les Caraïbes et promouvoir des programmes d'échanges et de coopération internationaux. Aussi, l'Organisation Universitaire Interaméricaine (OUI), regroupant exclusivement des institutions d'Enseignement Supérieur de 26 pays d'Amérique (Amérique du Nord, Amérique centrale, Amérique du Sud et Caraïbes), s'est constituée avec l'objectif de favoriser une meilleure compréhension interculturelle et consensuelle dans toutes les Amériques.

⁴ Organisation politique et économique de l'Asie du Sud regroupant les dix pays suivants : Indonésie, Malaisie, Philippines, Singapour, Thaïlande, Brunei, Myanmar, Cambodge, Laos, et Vietnam et représentant à elle seule près de 10 % de la population mondiale.

Dans son plan stratégique 2011-2016, l'OUI déclare que l'internationalisation du curriculum est un de ses quatre axes prioritaires et prévoit dans son plan d'action d'outiller ses membres en matière d'internationalisation de leur curriculum⁵ et de renforcement de la mobilité étudiante (OUI, 2010).

Au Canada, par exemple, le rapport du comité consultatif en matière d'éducation internationale recommandait, entre autres, de mettre en place un programme de mobilité internationale à l'échelle canadienne pour permettre à 50 000 personnes étudiantes par année de réaliser une expérience à l'étranger et notamment des stages (Gouvernement du Canada, 2012). De plus, au niveau provincial, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a instauré une politique intitulée « La stratégie pour l'internationalisation de l'éducation [internationalisation du curriculum] québécoise » (MELS, 2005) dont la finalité est d'accroître la portée internationale dans la formation des élèves et des enseignants notamment en favorisant la mobilité internationale. Aussi, un récent rapport du Groupe d'études sur l'éducation mondiale (2017) soulignait l'importance de l'expérience internationale dans les apprentissages universitaires et notamment à travers les stages pratiques à l'étranger pour développer une meilleure connaissance du monde (Centre d'études en politiques internationales, Université d'Ottawa, et Munk School of Global Affairs, University of Toronto, 2017, p. 7).

En 2009, le ministère des Relations internationales et de la Francophonie décide d'offrir un guichet unique de mobilité internationale en créant les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ) qui regroupe l'Office franco-qubécois pour la jeunesse (OFQJ) créée en 1968, l'Office Québec Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (OQWBJ) créé en 1972, l'Office Québec Amérique pour la jeunesse (OQAJ) créé en 2000 et enfin l'Office Québec-Monde pour la jeunesse (OQMJ) créé en 2009. L'offre de mobilité jeunesse internationale n'a cessé d'évoluer. Alors qu'en 2010, LOJIQ recevait à peine 800 demandes de financement de mobilité jeunesse, on en dénombre plus de 9 000 pour l'année 2015-2016 : une augmentation de plus de 1000 %. Ainsi, en cinq ans, LOJIQ est devenu l'un des principaux maitres d'œuvre en matière de

⁵ En effet, selon le MELS (2005), le mot « curriculum » désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Il désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement « la grille-matières ». Mais, ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études.

programmes de mobilité internationale et accompagne et soutient annuellement des milliers de jeunes Québécois. Aujourd’hui, les jeunes Québécois peuvent accéder à plus de 200 pays et territoires grâce à ces programmes et le nombre de jeunes effectuant des stages à l’étranger (y compris en enseignement) est en constante croissance, comme indiqué au Tableau 2 ci-après :

Tableau 2. Physionomie des demandes d’aide financière pour la mobilité internationale des jeunes Québécois

Chiffres LOJIQ	Demandes reçues	Demandes acceptées	Participants à stages ou études
2010-2011	816	677	467 dont 16,2 % stage et 69 % sont en études ou stages
2012-2013	11454	5658	3924 dont 23 % stage et 69 % sont en études ou stages
2014-2015	10092	2634	1551 dont 33 % stages étudiants et 58 % sont en études ou stages
2015-2016	9068	4018	2988 dont 33 % stages étudiants et 58 % sont en études ou stages
2016-2017	8925	4902	2715 dont 25 % en sessions d’études à l’étranger et 75 % en stage ou projet étudiant
2017-2018	9990	5458	3066 dont 24 % en sessions d’études à l’étranger et 76 % en stage ou projet étudiant
2018-2019	11 758	5216	3263 en mobilité étudiante en stage pratique ou en session d’étude ou projet étudiant
2019-2020	Non applicable	Non applicable	Non applicable
2020-2021	2337	832	138 en mobilité étudiante en stage pratique ou en session d’études ou projet étudiant

Note. Tableau compilé à partir des Rapports d’Activités des Offices jeunesse Internationales du Québec.

L’internationalisation du curriculum s’illustre donc à la fois à travers les discours politiques de nombreuses institutions et agences gouvernementales, régionales et internationales et l’augmentation de la mobilité étudiante internationale dans de nombreux pays, qu’elles soient behavioristes, humanistes, critiques ou basées sur l’approche par compétences⁶.

⁶ A cette étape-ci, dans ce premier chapitre, nous souhaitons seulement illustrer l’ampleur de ces politiques en exposant quelques-unes en Europe, en Asie et en Amérique. Nous reviendrons toutefois sur ces postures en particulier dans le deuxième chapitre, dans la section dédiée à notre posture épistémologique.

1.3 APPARITION DU CHAMP DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Nous constatons donc une globalisation de ces perspectives d'ouverture, autant à travers la généralisation des intentions des réformes des programmes éducatifs qu'à travers la prolifération des politiques d'internationalisation à l'échelle planétaire. Ce phénomène interpelle de plus en plus les milieux de formation, y compris celui de la formation à l'enseignement (UNESCO, 2021).

Il est indispensable de repenser la formation des enseignants pour l'aligner sur les priorités éducatives et mieux l'orienter face aux défis et perspectives de l'avenir (UNESCO, 2021, p. 93).

En effet « la formation à l'enseignement a toujours été considérée comme la clé de voute des systèmes éducatifs » (Hamel, 1995, p. 15) et le succès de tout système d'éducation repose en grande partie sur les compétences de leurs enseignants (Evertson, Emmer et Murray, 2003; Hoy et Miskel, 2007). À cet égard, Aypay (2009) recense plusieurs chercheurs (Alkan et Kurt, 1998; Erişen et Çeliköz, 2003; Şeker, Deniz et Görgen, 2005) qui soulignent l'importance de la formation initiale en démontrant le lien entre intentions pédagogiques des institutions de formation initiale et développement des compétences des personnes étudiantes qui les ont fréquentées. Comme le rappelle l'UNESCO à propos de la conception des curriculums, il n'est pas suffisant de les concevoir ni de les prescrire, car leur mise en œuvre repose très largement sur le travail et la formation des personnes enseignantes (2021, p. 89). À cet égard, les « établissements de formation ont un rôle important à jouer dans la préparation et le soutien des individus » (UNESCO, 2021, p. 46).

Ce lien entre formation initiale des personnes étudiantes en éducation et pratique future de ces enseignants en devenir n'est pas nouveau; d'après Pedro Rosello qui a occupé la fonction de directeur adjoint du BIE-UNESCO de 1934 à 1977, le BIE émettait déjà des recommandations à l'attention des décideurs des politiques éducatives sur l'importance de la formation initiale à l'enseignement dès 1935 (BIE-UNESCO, 1979). Puisque ce sont les enseignants qui sont les principaux artisans de la mise en œuvre de l'internationalisation des programmes pour les élèves, il est nécessaire de se demander comment ils ont eux-mêmes été ou sont outillés. En effet, pour que les élèves soient initiés à cette ouverture, faut-il encore que leurs enseignants aient été sensibilisés à cette question. La dernière publication de l'UNESCO consacrée à une réflexion globale sur l'éducation à l'échelle planétaire soulève d'ailleurs précisément une piste de réflexion quant à l'évolution requise en matière de formation des enseignants :

Comment intégrer les multiples visions du monde dans une approche humaniste de l'éducation? Comment cette approche humaniste peut-elle prendre forme dans les politiques et les pratiques en matière d'éducation? Quelles sont les incidences de la mondialisation sur les politiques et les décisions nationales relatives à l'éducation? Quelles sont les conséquences spécifiques pour la formation initiale et continue des enseignants et le soutien qui leur est apporté? (UNESCO, 2015, p. 12)

Townsend et Bates (2007) affirment que le développement de ce nouveau champ en éducation - l'internationalisation de la formation des enseignants - peut être considéré comme une réponse au processus d'internationalisation de nos sociétés. Puisque la globalisation a augmenté l'interconnectivité mondiale, les mouvements migratoires et la diversité culturelle de nos sociétés, les institutions des formations doivent trouver des approches pédagogiques pour répondre à la croissance de cette nouvelle complexité socioculturelle :

Increasing globalization has impacted on teacher education in terms of teachers now having to understand and cater for a diverse population. [...]. A teacher can no longer assume that what seemed to be right to a white western middle-class community, will have meaning for students from other countries that have different cultural values, different understandings of the values important for human development and different habits and structures of knowledge. This has brought about the need for a substantial shift in teacher attitudes about the task and substantial change in terms of the teacher education program offered by universities (Townsend et Bates, 2007, p. 7).

Comme nous l'avons évoqué, les institutions de formation des futurs enseignants ont tenté d'intégrer l'ouverture sur le monde, l'ouverture sur d'autres cultures, et d'autres contextes dans leurs programmes de différentes manières. Pour développer des compétences incidentes auprès de leurs étudiants des procédés, tels que l'introduction de nouveaux cours en éducation interculturelle, en éducation internationale couplée ou non à la possibilité de faire des stages ou séjours à l'étranger (Deardorff, 2006; Dolly et Villanueva, 2006; Kissock et Richardson, 2010; Parkes et Griffiths, 2008; Quezada, 2012) ont été façonnés. Selon Sieber et Mantel (2012), ce sont ces types d'initiatives qui ont donné naissance à ce nouveau champ de recherche qu'est l'internationalisation de la formation professionnelle des enseignants.

Quezada (2012) est d'ailleurs l'un des chercheurs pionniers à avoir dirigé le premier guide de référence⁷ dédié à ce champ dont la contribution principale est de questionner sur les modalités particulières que doivent mettre en œuvre les milieux de formation des enseignants :

How schools and colleges of education can internationalize teacher education programs so that graduates engage in global teaching experiences, that teacher education curriculums include global perspectives, and that faculty have increase opportunities to think and teach from a global perspective (Quezada, 2012, p. 1).

Dans cet ouvrage, l'une des pistes de réflexion que Quezada (2012) engage en citant Luke (2008) est le développement de programmes internationaux :

There is a need for the internationalizing of teacher preparation programs, so teacher educators may lead the way in developing partnerships and creating international training programs for prospective teacher councelor, and administrator candidates, so they may become more "cosmopolitan" educators (Quezada, 2012, p. 1)

En ce sens, la mise en place à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement peut être un moyen de rendre leur formation plus internationale (Dolly et Villanueva, 2006; Ferrer, 1997; Mundy, 2007; Pence et Macgillivray, 2008; Roberts, 2003). Toutefois, ces initiatives sont relativement récentes, méconnues et peu institutionnalisées dans les curriculums des futurs enseignants (Luke, 2008; Phillion *et al.*, 2009; Quezada, 2012; Roberts, 2003). En analysant les écrits scientifiques sur ce sujet, nous constatons que de nombreux chercheurs (Dolby et Rahman, 2008; Dolly et Villanueva, 2006; Ferrer, 1997; Hamel, 1995; Luke, 2008; Mundy, 2007; Phillion *et al.*, 2009; Pence et Macgillivray, 2008; Quezada, 2012; Roberts, 2003; Stier, 2003) dénoncent le manque de recherche sur cette question et soulignent le besoin d'examiner davantage la question de l'introduction des stages internationaux avec efficacité dans la formation initiale. À l'instar de Roberts (2003), nous constatons qu'il existe bien peu de recherches qui documentent la perspective des stages pratiques à l'étranger pour futurs enseignants :

To date, however, there are no existing studies of inter-national service learning in teacher education. Much of the theoretical work concerning service learning in international settings is focused on the experiences of college students engaged in study-abroad programs (p. 257).

⁷ Le terme exact de cet ouvrage scientifique est un *handbook*.

Ce constat est également appuyé par Phillion *et al.* (2009) : « Study abroad⁸ in teacher education remains under-researched, under-theorized and under-evaluated » (p. 325). Plus récemment, Larsen (2016) concluait suite à une étude comparative de stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement en Chine et au Canada que l'internationalisation de la formation des enseignants méritait d'être étudiée de plus près :

It is although worth nothing the potential of internationalisation forms of teacher education to act as keys agents of globalisation, an area that demands much more empirical, comparative research (p. 400).

Même si le nombre de recherches menées dans le champ de l'internationalisation de la formation à l'enseignement est en croissance constante, le besoin de mieux l'explorer reste d'actualité, tel que le souligne une récente étude de Beltran (2024a) :

For instance, the conversation on best internationalization practices must continue. Such strategies allow each college to extend programs and religiously observe existing internal and external policies on any international engagements of its students, faculty, and staff (p. 16).

Si ces initiatives au niveau de la formation à l'enseignement s'amplifient, comme en témoigne le nombre de publications récentes, elles n'ont pas été clairement institutionnalisées à l'échelle de la planète, contrairement aux visées de nombreux programmes pour les élèves présentés en exemples dans la section 1.2.2.

Pour mieux cerner les enjeux inhérents à notre objet d'étude, une analyse critique des recherches dans le champ nous a permis de mieux orienter notre problématique de recherche.

1.4 ANALYSE CRITIQUE DES RECHERCHES ANTÉRIEURES

Dans leur ouvrage dédié à la recherche sociale, Gingras et Côté (2009) font remarquer que : « La théorie n'est pas seulement une formulation en termes plus exacts du savoir déjà acquis, mais encore une stimulation à poser de nouvelles questions pour améliorer notre savoir ou à poser de nouvelles voies pour

⁸ Nous détaillerons le concept de « study abroad » dans le chapitre suivant, dédié au cadre de référence. À des fins de compréhension à cette étape-ci, notons qu'une traduction littérale « d'études à l'étranger » serait réductrice et que dans les écrits scientifiques anglophones, le concept englobe souvent toute expérience d'étude ou de stage dans une perspective de formation diplômante.

influencer le monde dans lequel nous vivons » (p. 112). En ce sens, nous nous préoccupons d'examiner la place qu'occupent les stages pratiques à l'étranger intégrés aux formations initiales à l'enseignement et l'apport de ces stages dans la formation à l'enseignement.

Toutefois, la recension d'écrits sur des expériences de formation pratique lors d'un stage international réalisé par des personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement est très restreinte. Nous épousons la posture de Poupart *et al.* (1997) dans leur ouvrage intitulé *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, qui soutiennent ce qui suit :

Comme la recherche qualitative s'ancre dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs sociaux par rapport à leur environnement, il sera fréquent que le chercheur se réfère à des écrits qui n'appartiennent pas au corpus scientifique propre à son domaine d'investigation. Puisqu'une recherche qualitative commande un contact direct avec le phénomène étudié, son objet se contrait non seulement à partir d'un corpus parfois restreint de compte-rendu de recherches dont les résultats sont vérifiés et attestés, mais à partir d'un ensemble de textes qui tissent comme un filet de résonances autour de l'objet (p. 93).

Ainsi, pour notre recherche, nous avons construit notre « filet de résonances » en élargissant notre recension aux études en lien avec des expériences éducatives en contexte international ou de diversité. La notion d'expérience internationale en contexte éducatif, communément appelée en anglais « study abroad » est vaste. Elle peut se caractériser par le suivi d'un ou plusieurs cours à l'étranger ou encore d'un stage dans le cadre d'un cursus universitaire (Zeichner et Melnick, 1996). La Figure 1 schématise la littérature en matière d'expériences internationales. La littérature spécifiquement dédiée à notre sujet d'étude étant limitée, cette figure permet de comprendre comment nous avons élargi notre recension d'écrits en ne nous limitant pas aux seuls écrits dédiés « au stage pratique à l'étranger des personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement » représentés par la surface intitulée SPÉ au centre de la figure :

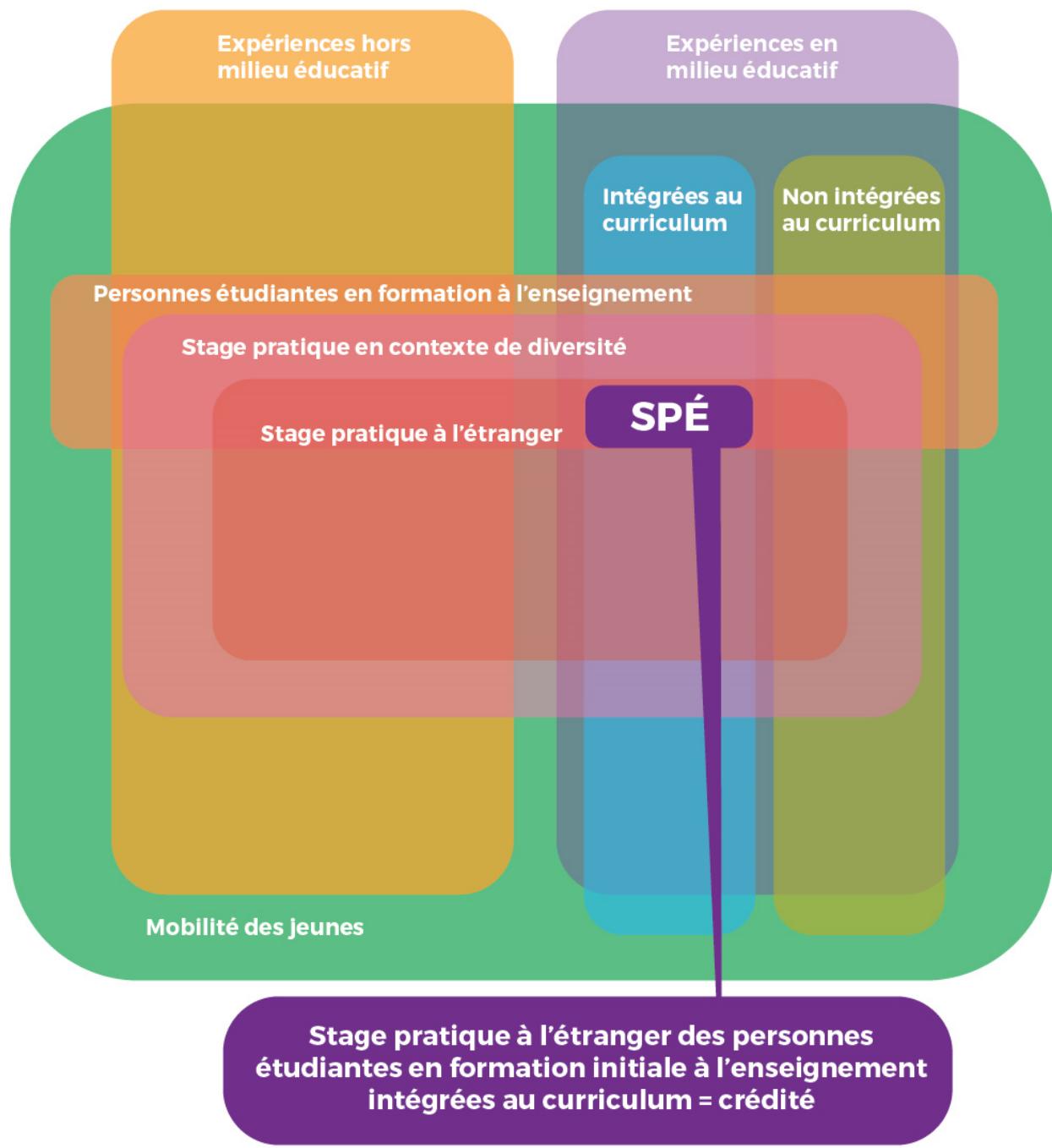


Figure 1. Écrits scientifiques en matière d'expériences internationales

Tel que présenté au troisième chapitre, dédié à la méthodologie, cette recherche s'intéresse exclusivement aux expériences officiellement intégrées aux programmes des institutions (donc également créditées). Toutefois, si nous avons élargi notre recension à des expériences internationales touchant d'autres publics que les futurs enseignants et réalisées à l'étranger ou en contexte de diversité « volontaire⁹ », il est à noter qu'en accord avec notre posture épistémologique, nous ne considérerons pas les expériences d'études à l'étranger en mode « comme à la maison » dont les limites, voire l'antonymie à la notion « compréhension interculturelle » ont déjà largement été dénoncées. À titre d'exemple, nous ne nous intéressons pas à la littérature scientifique qui documente les expériences dont la philosophie se base seulement sur le fait que le cours soit suivi sur une extension d'un campus universitaire national en sol étranger¹⁰. Nous avons ainsi sélectionné différentes études qui traitent :

1. De personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement qui ont réalisé un stage pratique à l'étranger ou une expérience internationale intégrée à leur programme;
2. De personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement qui ont réalisé un stage pratique ou une expérience pratique en contexte de diversité intégrée à leur programme;
3. De personnes étudiantes de niveau collégial ou universitaire qui ont réalisé une expérience de mobilité internationale dans un cadre scolaire ou parascolaire¹¹;

⁹ Nous avons qualifié de « contexte de diversité volontaire », les stages pratiques qui ont été mis en place sur le même territoire géopolitique que celui de l'institution qui le chapeaute, mais dont les protagonistes avaient la volonté de positionner les stagiaires dans un contexte de forte diversité. Cette réalité se retrouve notamment lorsqu'il existe des communautés autochtones ou dans certaines grandes communautés urbaines où les communautés culturelles peuvent être dominantes dans certains quartiers.

¹⁰ Certaines expériences, sous couvert de valeurs de coopération, sont faites dans un esprit néocolonial et de marchandisation de l'éducation supérieure. Dans une publication de l'OCDE intitulée *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 -- Volume 2 : Mondialisation*, Vincent-Lancrin (2011) dénonce très clairement l'évolution des motivations des institutions de formation supérieure à favoriser la mobilité internationale : « il y a vingt ans, elle reflétait avant tout des motivations politiques, géostratégiques, culturelles, et d'aide au développement : les pays favorisaient la mobilité comme une ouverture au monde, en espérant créer des réseaux internationaux d'élites [...]. Aujourd'hui, l'enseignement transnational répond également à des motivations économiques : il est souvent vu comme un levier de développement économique par les gouvernements, et comme un avantage concurrentiel par les établissements » (p. 76).

¹¹ Nous avons également exclu les expériences à l'étranger à titre individuel telles que les expériences de coopération internationale ou de bénévolat. Nous avons privilégié les expériences de mobilité étudiante en lien avec les institutions des participants, même si ces expériences n'ont pas nécessairement été créditées. Dans le cas où elles émanent d'une démarche individuelle de l'étudiant, nous nous sommes assurés qu'elles soient créditées.

4. De la mobilité internationale jeunesse de manière plus générale dans une perspective éducative formelle ou informelle.

L'étude des recherches antérieures nous a permis de préciser les objectifs spécifiques de notre recherche afin d'enrichir ce champ émergeant.

Les quatre catégories d'études précédemment expliquées sont récapitulées dans les quatre tableaux suivants. Pour chacune de ces recherches, sont identifiés l'auteur et son origine, l'année de publication, le pays d'origine des personnes étudiantes stagiaires ayant effectué le stage de formation à l'étranger, le lieu et/ou le contexte dans lequel cette expérience a été réalisée, le niveau et le champ de formation des stagiaires, les questions et objectifs de la recherche, les méthodes et outils utilisés, et enfin les principaux résultats de ces études.

Ainsi, le Tableau 3 intitulé *Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en stage pratique à l'étranger* ne nous permet d'identifier que les personnes étudiantes s'engageant dans un SPÉ le font de manière volontaire et ne concernent pas 100 % de leur cohorte. L'accent est plus souvent mis sur les apprentissages ou compétences développées lors de ces expériences plutôt que sur les modalités de ces stages et des dispositifs qui les soutiennent. Par exemple, Colly et Villanueva (2006) ou Phillion, Malewski, Sharma et Wang (2009) ont mis en exergues à travers leurs travaux qu'une expérience de SPÉ pendant la formation initiale à l'enseignement contribuait à développer la confiance en soi, l'ouverture et l'attraction pour la diversité et les questions internationales. Si l'importance de la préparation prédépart est dénoncée, peu d'informations sont données sur le dispositif du SPÉ en tant que tel. D'autres auteurs, tels que Trilokekar et Kukar (2011) insistent sur la nécessité de la préparation prédépart qui doivent particulièrement soutenir la capacité des personnes étudiantes participantes à s'engager dans une démarche réflexive. D'autres auteurs insistent aussi sur les risques d'une préparation lacunaire en particulier pour les personnes participantes (Santoro et Major 2009). Ils allèguent également la nécessité de réaliser des recherches complémentaires dans le champ notamment en impliquant des échantillons plus larges. Hormis l'étude de Dunn (2014) qui fait un lien entre les contenus enseignés en préparation et une expérience transformative pour ses participants, ces études nous renseignent finalement très peu sur les dispositifs de formation qui encadrent ces expériences et nous ne disposons donc pas de recommandations quant à des améliorations à apporter au programme de formation. Quant aux informations plus larges sur les sources de financement, les politiques

d'internationalisation des institutions ayant permis ces SPÉ, les différents acteurs impliqués, elles sont encore plus lacunaires. L'accent est donc surtout mis sur ce que le SPÉ apporte en termes de compétences développées par les personnes participantes, et ce, indépendamment des dispositifs qui le soutiennent.

Tableau 3. Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en SPÉ

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
A. Roberts (2003) États-Unis vers Costa Rica Personnes étudiantes en éducation	Quels sont les apprentissages et les bénéfices que tirent les participants d'une expérience d'immersion au Costa Rica en zone rurale? Dans quelle mesure les futurs enseignants seront-ils capables de réinvestir ces apprentissages dans leur classe? Quels sont les principaux enjeux pour implanter ce type d'expérience dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement?	Analyse de cas interprétative auprès de 30 participants (dont deux hommes) en formation initiale à l'enseignement de domaines divers, entre 19 et 46 ans. La collecte a été faite sur trois années consécutives et de nombreuses stratégies sont utilisées (entretiens, focus groups, analyses de contenu thématique de journaux réflexifs, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Participants volontaires et activité ne semblant pas officiellement intégrée au programme. - L'accent est surtout mis sur les apprentissages et non sur les modalités qui les soutiennent.
K. Cushner et S.-C. Chang (2015) États-Unis Vers 15 pays anglophones dans le monde	Impact d'une expérience d'enseignement à l'étranger de 8 à 15 semaines sur le développement de la compétence interculturelle auprès de personnes étudiantes en cours de cursus issus de diverses institutions de formation à l'enseignement aux États-Unis	Les données ont été collectées sous forme e questionnaire en ligne toutes les deux semaines auprès de trois groupes distincts : un groupe qui est à l'étranger, un groupe qui est à l'étranger et reçoit des activités réflexives à compléter, et un groupe contrôle qui n'est pas à l'étranger	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner à l'étranger sans accompagnement prédépart, pendant et après l'expérience, ne semble pas suffisant comme expérience pour développer la compétence interculturelle. Il ne suffit pas d'être exposé à une autre culture. - Bien que l'étude suggère, notamment aux institutions de formation à l'enseignement, de s'attarder sur ces éléments, aucune information n'est donnée sur les dispositifs en place, si ce n'est qu'ils sont très disparates selon la provenance des personnes participantes.

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
M. Dolly et M. Villanueva (2006) Europe Vers Espagne Personnes étudiantes en éducation (langues)	Recherche-action pour la promotion de la diversité culturelle et de son intégration dans la formation initiale des enseignants (menée par huit universités européennes)	160 personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement provenant de huit pays européens qui ont suivi un cours intensif de huit semaines en éducation interculturelle et ont réalisé un stage de 2 mois dans une école primaire dans un autre pays (étude mixte, questionnaires, entretiens, observations, avant et après)	- La création d'un e-portfolio ¹² est une activité pédagogique à considérer pour développer la réflexivité - La conscience de la « différence » est un prérequis pour la réflexivité - Expérience qui contribue à développer l'ouverture et une attirance à la diversité et aux questions internationales - L'introduction de cours de préparation rend l'expérience plus bénéfique
N. Santoro et J. Major (2012) Australie Vers Corée et Inde Personnes étudiantes en éducation	Quels sont les bénéfices perçus des personnes étudiantes suite à une courte expérience de pratique de l'enseignement à l'étranger? Comment ces personnes étudiantes peuvent-elles réinvestir une telle expérience pour enseigner dans un contexte de diversité culturelle?	Entretiens semi-dirigés auprès de 15 personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement qui ont réalisé un stage pratique de quatre semaines en Inde ou trois semaines en Corée. Les entretiens ont été réalisés deux mois après le retour.	- Personnes étudiantes volontaires seulement - A permis d'identifier l'importance de la préparation et de l'intégration de cette préparation dans le programme de la formation. Les thématiques de l'éducation interculturelle - A permis aussi d'identifier des « zones » de danger à une préparation lacunaire en particulier lors d'inconforts des participants - Nécessité d'études complémentaires (ex. : sur la durée et sur des échantillons plus larges).

¹² Dossier évolutif qui rassemble des documents numériques témoignant de la progression d'un individu et que l'on utilise à des fins d'apprentissage, d'évaluation ou de présentation (Dubé *et al.*, 2014).

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
R. D. Trilokekar et P. Kukar (2011) Canada Vers destinations diverses Personnes étudiantes en éducation	- Identifier et analyser ce qui rend des expériences de stages pratiques à l'étranger inconfortables - Examiner les possibilités de réflexion qui avaient été mises à la disposition de ces personnes stagiaires	Entretiens individuels auprès de neuf personnes étudiantes (19 participants) et cinq analyses sur la base de critères ethniques et socioculturels contrastés	- Les dispositifs de formation doivent prévoir des activités pour générer une plus grande réflexivité chez les personnes étudiantes - La préparation doit tenir compte des différences ethniques et socioculturelles des participants - Des études complémentaires sont requises
J. Phillion, E. L. Malewski, S. Sharma et Y. Wang (2009) États-Unis Vers Honduras Personnes étudiantes en éducation	Quelle est l'expérience vécue par les enseignants en formation initiale suite à leur implication dans un programme d'études à l'étranger? Quelle est la signification que chacun d'entre eux donne à cette expérience d'enseignement pratique à l'étranger? Comment la vivent-ils et l'interprètent-ils selon leur origine ethnique, leur classe sociale, leur sexe? Quelle est son implication pédagogique pour l'éducation multiculturelle? Qu'est-ce que cela signifie d'être un enseignant dans une classe de plus en plus globalisée?	Analyse des journaux réflexifs des personnes étudiantes, d'essais écrits sur place et entretiens semi-dirigés prédépart, et post retour auprès de 54 personnes étudiantes en éducation, ayant réalisé un stage pratique de trois semaines au Honduras dans leur langue maternelle. Ces participantes sont essentiellement des femmes, en début de cycle sans ou avec peu d'expériences internationales et d'origine américaine. La récolte du matériel s'est échelonnée sur 6 ans.	- La façon dont a été analysée l'importante quantité de matériel collecté reste vague, aucune indication n'est donnée quant à des améliorations à apporter au programme de formation. - À la suite de cette expérience de trois semaines de stage pratique au Honduras, la plupart des participants ont développé une plus grande empathie à l'égard des autres cultures et ont été capables de réinvestir leur expérience personnelle dans leur salle de classe - Nous disposons de très peu d'information sur le dispositif de formation encadrant ces expériences

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
M. Salmona, M. Partlo, D. Kaczynski et S. N. Leonard. (2015) États-Unis Vers Australie Personnes étudiantes en éducation primaire, secondaire ou en éducation spéciale	Comprendre et décrire comment un groupe de personnes étudiantes en éducation perçoivent les éléments d'acculturation, les transferts vers une compétence interculturelle, et enfin leur mise en pratique au niveau professionnel.	Dix jeunes personnes participantes en dernière année (niveau bachelor) ont été sélectionnées pour l'étude, interviewées avant le départ, et interviewées à leur retour en focus groups. Les analyses portent sur de multiples documents (blogues, photos, portfolios, observations sur le terrain).	- les personnes étudiantes ont eu beaucoup de mal à s'acclimater à la culture australienne et à faire face aux préjugés portant sur les Américains, ce qui souligne l'importance du « scaffolding ¹³ » afin de s'assurer qu'ils aient un soutien. - les personnes étudiantes, malgré leur expérience professionnelle d'enseignement réalisée aux États-Unis, se sont retrouvées en grande difficulté en Australie. Elles ne connaissaient pas le système éducatif australien et personne ne leur a expliqué. - les observations sur le terrain apportent une grande richesse aux résultats.
A. Dunn, E. Dotson, S. Cross, J. Kesner et B. Lundahl (2014) États-Unis Vers France et Suède	Quelles sont les expériences de futurs professeurs dans deux différents programmes de mobilité se concentrant sur la diversité et la pédagogie? Selon les participants, quels sont les éléments du programme contribuant à une expérience d'apprentissage transformatif?	Méthode comparative portant sur deux études de cas : un programme en Suède de quatre mois dont la structure est basée sur du travail en immersion en salle de classe, et un programme de trois semaines en France dont la structure est caractérisée par un travail dirigé par les professeurs, avec peu de visites en salles de classe. Analyses des documents de cours des participants,	- trois catégories d'éléments du programme menant à une expérience transformative sont reportées : 1. Devoirs interactifs et pertinents par rapport au pays où ils vont effectuer leur mobilité 2. Support pour le développement personnel 3. Expériences pratiques comme des visites en dehors de l'école

¹³ L'auteure utilise ce terme pour désigner à la fois l'idée d'un parcours d'apprentissage individualisé et progressif en matière d'éducation interculturelle.

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Personnes étudiantes en éducation		de questionnaires et interviews pré- et postmobilité. Les auteurs se reposent sur le cadre théorique de Mezirow sur la théorie de l'apprentissage transformatif afin d'analyser les expériences de leurs participants.	- Les dispositifs sont bien décrits par les auteurs (contenu des cours suivis en préparation au départ; contenu des lectures effectuées et des réflexions demandées sur place; liste des visites effectuées et du contexte dans lequel les personnes étudiantes sont immergées)
A. Ateşkan (2016) Turquie Vers États-Unis Étudiants en éducation	Quelles sont les expériences vécues par des futurs enseignants turcs lors d'un stage pratique aux États-Unis?	Des personnes étudiantes turques vers la fin de leur formation qui ont passé six semaines aux États-Unis ont répondu à des questionnaires avec questions ouvertes à leur retour et ont rempli des journaux avec leurs réflexions et pensées durant le voyage. Étude longitudinale de 9 ans portant sur différentes cohortes de personnes étudiantes, ce qui équivaut à un échantillon de 251 personnes étudiantes au total	Les retombées suivantes ont été systématiquement reportées : - meilleure aisance à l'oral en anglais - plus grande confiance en soi - amélioration des compétences interpersonnelles via une immersion dans la culture américaine et la participation à des événements locaux - découverte des pratiques éducatives américaines en comparaison avec celles turques. - Malgré le fait que l'auteure indique avoir questionné les personnes étudiantes sur d'autres dispositifs (ressources financières, activités pédagogiques ou accommodations par exemple), ceux-ci ne sont pas reportés du tout ce qui montre que l'auteure a fait le choix de seulement discuter des retombées.
A. D. Lickteig, J. Rozell et A. Peterson (2019)	Quels sont les effets d'un SPÉ sur le développement professionnel de futures enseignantes et quelles	Réflexions auto-ethnographiques des deux auteures sur leur propre expérience de stage pratique à l'étranger. Pour trianguler les	À travers un souvenir précis et marquant, les auteures comparent le système américain auquel elles sont habituées à celui du pays hôte où elles ont effectué leur stage

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
États-Unis	ont été les leçons apprises d'une telle expérience?	données, elles ont également observé leur milieu et collecté des artefacts tels que le travail des élèves ou des photos.	pratique. Par exemple, les Finlandais priorisent un équilibre entre leur vie privée et professionnelle et donnent beaucoup d'autonomie aux enfants dès le plus jeune âge, ce qui est très mal vu aux États-Unis. Et en Indonésie, les élèves sont très curieux et les apprentissages sont structurés autour de cette curiosité.
Vers Finlande et Indonésie			
Étudiants en éducation primaire ou secondaire			

Ensuite, le Tableau 4, intitulé *Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en stage ou expérience pratique en contexte de diversité* nous permet d'appréhender en quoi de telles expériences peuvent contribuer à la formation initiale à l'enseignement. Même si ces stages pratiques ne sont pas réalisés à proprement dit sur un « territoire étranger », le fait qu'ils soient mis en œuvre dans un contexte de diversité culturelle fait tout de même écho à la notion d'ouverture sur le monde et leur analyse critique mérite donc d'être faite pour mieux cerner les concepts sous-jacents à notre objet d'étude.

Là encore, si ces études nous renseignent sur les compétences développées par les personnes étudiantes ayant réalisé un stage en contexte de diversité. Par exemple, de telles expériences favorisent auprès des futurs enseignants qui y participent, à développer des attitudes positives, de meilleures connaissances théoriques, une plus grande capacité d'examen critique et de réajustement, à mieux utiliser des stratégies d'éducation inclusives, à mieux gérer la classe et à établir des relations constructives avec des parents issus de communautés culturelles différentes. Cependant, ces études mettent surtout l'emphase sur la nécessité d'intégrer ces expériences à la formation initiale à l'enseignement. L'importance de certains acteurs impliqués dans les dispositifs, tels que les enseignants associés qui encadrent les stagiaires et soulevés.

Tableau 4. Principales études en lien avec les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement en stage ou expérience pratique en contexte de diversité

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
N. O. Houser (2008) États-Unis Vers États-Unis dans un contexte de diversité minoritaire Personnes étudiantes en éducation	Analyser l'influence de l'approche éducative du « plongeon culturel » (cultural plunge), mis en place par le chercheur dans ses cours sur le développement de la conscience sociale, de la réflexion critique et d'une compréhension multiculturelle chez les personnes étudiantes en formation à l'enseignement. Le plongeon culturel mise sur une exposition intense des personnes étudiantes dans un cadre social et culturel où elles sont nettement minoritaires.	Approche qualitative/interprétative - Auprès de 131 personnes étudiantes, la plupart suivant des cours de sciences sociales ou d'éducation multiculturelle/globale dans le cadre d'un programme de formation initiale de trois ans Collecte de données : - Rapports réalisés par les personnes étudiantes suite à leur expérience - Notes prises lors de l'observation d'un petit groupe de personnes étudiantes et de discussions dans la classe	- À la suite de cette expérience, les personnes étudiantes ont développé une réflexion sociale et critique, de même qu'une plus grande empathie. - Les personnes étudiantes ont fait preuve de courage, en allant au-delà de leurs peurs pour réaliser cette approche.
D. Mujawamariya et M. Moldoveanu (2006) Canada Vers Canada dans un contexte de diversité minoritaire	Documenter et analyser le niveau de satisfaction des futurs maîtres à l'égard de leur préparation à la gestion de la diversité en classe, en particulier lors de la pratique de l'enseignement en stage.	- Approche mixte, exploratoire - Auprès de personnes étudiantes de programmes de formation initiale à l'enseignement de cinq universités urbaines Collecte de données : Questionnaires (n=1153) Entretiens (n=42)	- Les participants soutiennent que l'éducation multiculturelle doit être obligatoire et incorporée dans les cours. - Ils croient que des efforts doivent être faits afin de diversifier le corps professoral et les candidats à la formation à l'enseignement. - Ils ont indiqué que l'on devrait permettre à chaque étudiant-maitre de faire un stage là où la diversité est assez

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Personnes étudiantes en éducation			<p>prononcée, de manière à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les cours et acquérir un certain savoir-faire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ces résultats mettent en relief : a) l'importance d'un choix attentif des enseignants associés qui accompagnent les stagiaires et b) la présence d'un discours certes égalitariste, mais qui entraîne l'émergence d'une discrimination subtile.
M. Moldoveanu (2009) Canada Vers Canada dans un contexte de diversité minoritaire Personnes étudiantes en éducation	Présenter les conceptions que les participants à la recherche entretiennent au sujet de la compétence multiculturelle et de son statut parmi les autres compétences de l'enseignant, à la lumière de leurs expériences de stages professionnels.	<p>Approche qualitative, étude de cas multiple</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de neuf personnes étudiantes inscrites à un programme de formation initiale à l'enseignement d'une université ontarienne et ayant suivi deux stages dans des écoles franco-ontariennes <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entretiens semi-dirigés (4x) réalisés à différents moments durant les deux stages effectués 	<ul style="list-style-type: none"> - Les participants soutiennent l'importance de la compétence multiculturelle de l'enseignant, et ce, en tant qu'entité distincte. - Les aspects de la compétence retenus par les personnes étudiantes sont de six ordres : <ul style="list-style-type: none"> attitudes positives connaissances théoriques capacité d'examen critique et de réajustement utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe capacité à établir des relations constructives avec les parents des communautés culturelles

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
			<p>compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ces résultats pourraient renforcer le développement de la compétence multiculturelle, à travers la formation initiale, accompagnée d'outils d'évaluation durant les stages d'enseignement.

Note. Tiré de Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Élongué et Chastenay, 2015, p. 47. Études répertoriées et analysées dans une publication de l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité intitulée Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques.

Concernant l'analyse critique des études traitant de mobilité internationale auprès des personnes étudiantes en général et non pas seulement les futures personnes enseignantes, présentées dans le Tableau 5, elles nous confirment que les objectifs de ces programmes sont en lien avec la volonté de rendre les personnes qui y participent plus ouvertes sur le monde et internationales, exigence requise dans un monde globalisé. Cette exigence est à la fois une demande des participants, mais également du monde du travail. Au-delà des compétences développées par les personnes participantes qui vont dans le même sens que les études précédentes, il est de nouveau mis en exergue l'importance de l'encadrement et des dispositifs autour de ces stages/expériences, notamment la préparation prédépart. Si la satisfaction des personnes participantes est largement mise en avant, ces études nous renseignent toutefois très peu sur les réels dispositifs sous-jacents à la mise en œuvre de ces expériences. S'il est reconnu que de telles expériences, ont pour effet, souvent, de développer la conscience globale de leurs participants, que c'est une demande à la fois des participants et du marché du travail, nous en apprenons relativement peu dans une même étude sur diverses dimensions des dispositifs permettant ces expériences, à savoir le contexte de mise en œuvre, les objectifs du programme, les acteurs qui y participent, les activités qui sont réalisées et sur quelles modalités, les ressources notamment financières requises et les perspectives d'amélioration qui devraient être mise en œuvre. Souvent, les études abordent une ou plusieurs de ces dimensions, mais jamais toutes ces dimensions.

Tableau 5. Personnes étudiantes en général en contexte de mobilité internationale

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
K.Beltran (2024) Philippines Vers pays anglophones Personnes étudiantes en éducation	Étude visant à analyser les initiatives d'internationalisation durable d'une université d'État de Camarines aux Philippines : description des moteurs et des obstacles internes et externes aux qui favorisent la conception d'un cadre d'internationalisation pour la formation à l'enseignement.	Questionnaire auprès de 46 personnes participantes ayant participé à une expérience internationale entre 2019 et 2022	- Les expériences abordées ne couvrent pas les SPÉ mais plutôt la participation à des cours ou à des colloques à l'étranger - Il faut créer un alignement solide et cohérent entre les curriculums, les procédures de planification et l'évaluation de l'implémentation des stratégies d'internationalisation de la formation initiale - Met en exergue le manque de politiques cohérentes internes, les enjeux financiers et de visas
N. Wessel (2007) États-Unis Vers Mexique Personnes étudiantes en sociologie	Comment intégrer à la fois une expérience d'étude à l'étranger et de stage pratique et quels en sont les apprentissages pour les participants? Quels dispositifs mettre en place dans le curriculum pour optimiser une telle expérience? Quelles compétences professionnelles (linguistiques et culturelles) sont requises dans une société multiculturelle?	Quatre cohortes de personnes étudiantes sur quatre années consécutives représentant un total de 44 personnes étudiantes Analyse sommaire à partir de leur journal de bord	- Méthodologie trop légère, mais description des dispositifs détaillée. Expérience beaucoup plus pratique que scientifique. - Bien que la rigueur scientifique soit très faible, les pistes évoquées quant aux éléments à insérer dans la préparation et l'encadrement pourraient contribuer à orienter notre recherche en ce qui a trait à la description de dispositifs. L'accent est mis sur la préparation en lien avec le « choc culturel » et la préparation « prédépart ».
M. de Carlos et L. Diamanti (2013)	Les vécus des personnes étudiantes Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel	Enquête par questionnaire auprès de 62 ex-participants	- savoirs et savoir-faire linguistiques; - savoirs et savoir-faire interculturels; - savoir-être, dans le sens d'être capables de résister et redéfinir ses propres points de repère vis-à-vis de l'altérité; - savoir apprendre, dans le sens d'apprendre

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Monde Vers monde Personnes étudiantes universitaires			à partir de l'expérience, mais aussi de suivre processus d'apprentissage. - nécessité de mettre au point des formes spécifiques d'accompagnement pour développer une approche critique et réflexive
D. Reynié (2011) Monde Vers [non applicable] Jeunes de 16 à 29 ans	Enquête sur la jeunesse du Monde	Questionnaires à plus de 30 000 jeunes à travers le globe + échantillon de 300 personnes de 30 à 50 ans par pays pour base comparative	1) les Européens sont les plus mobiles 2) en général, les nouvelles générations sont sceptiques à l'égard de leur confiance en l'état et sont moins disposées à payer des impôts 3) les jeunes sont préoccupés par les enjeux environnementaux 4) la mobilité et la globalisation semblent être une tendance « naturelle » soutenue par l'accès aux technologies
N. Bagnall (2012) Brésil Vers diverses destinations Personnes étudiantes collégiales	Perception de « l'identité globale » ou « citoyenneté mondiale », construction identitaire auprès de personnes étudiantes ayant eu de nombreuses expériences internationales	Entretiens semi-dirigés en anglais auprès de neuf personnes étudiantes de 15 à 19 ans, de diverses nationalités et basés dans une institution collégiale à Rio de Janeiro au Brésil	- Personnes étudiantes désignées par le directeur de l'école qui ont eu accès au questionnaire avant l'entretien, risque fort d'influence dans leurs réponses - A permis de faire émerger une nouvelle signification de ce qu'est « être international » et certains facteurs influents tels que le pays de naissance, le temps vécu dans chaque destination et leur nombre, le langage des parents et leur nationalité, la composition de la famille et des amis, l'utilisation des technologies.

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
G. Pleyers et J.-F. Guillaume (2008) Belgique Vers monde Personnes étudiantes collégiales et universitaires	Expériences internationales et construction de soi	Entretiens qualitatifs non définis	<p>La mobilité étudiante est envisagée comme une modalité particulièrement intéressante pour réponse à la double exigence de l'épreuve de la jeunesse :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) se construire à travers des expériences à l'étranger tout en restant inséré dans un parcours scolaire et 2) en développant des compétences qui faciliteront l'intégration dans le monde professionnel
E. Terrier (2009) Amérique du Nord et Europe Vers France Personnes étudiantes universitaires	Quels sont les déterminants sociaux favorisant la mobilité des personnes étudiantes internationales? Y a -t-il un lien entre l'origine des personnes étudiantes et leur motivation à la mobilité?	Enquête statistique auprès de 5000 personnes étudiantes internationales en Bretagne + entretiens qualitatifs (non définis)	Les personnes étudiantes originaires des pays du Nord (Amérique du Nord, Europe) sont beaucoup plus mobiles que les personnes étudiantes des pays du sud et émergents (Afrique, Asie). Les facteurs émergents semblent être : économiques, culturels, politiques.
E. Murphy-Lejeune (2000) Europe	Quelle valeur ajoutée la mobilité internationale confère-t-elle et quels apprentissages spécifiques ce lieu de formation inédit induit-il? Quels sont les savoirs ou les qualités que l'étudiant	Entretien auprès de personnes étudiantes ayant effectué un séjour d'une année universitaire de neuf à dix mois dans un pays européen autre que le leur.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Grande satisfaction des Erasmus (67 % ont trouvé leur expérience trop courte d'en moyenne 7 mois). La qualifie de leçon de vie. 2) réseau (social, insertion) 3) ouverture d'esprit : + de flexibilité, + de tolérance

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Vers Europe Personnes étudiantes universitaires	voyageur acquiert au terme de son expérience?		
M. L. Fonseca, S. Pereira et J. C. Iorio. (2016) Brésil Vers Portugal Personnes étudiantes universitaires de tous niveaux, toutes disciplines confondues	Quels sont les liens entre les classes sociales au Brésil et la mobilité internationale?	Questionnaires envoyés à toutes les personnes étudiantes de nationalité brésilienne étudiant au Portugal. De multiples interviews ont également été réalisées avec certaines personnes étudiantes brésiliennes en mobilité au Portugal, ou bien étant revenu au Brésil après un échange universitaire.	Les investissements publics massifs dans l'internationalisation du curriculum au Brésil permettent aux personnes étudiantes venant de classes sociales moins privilégiées à pouvoir eux aussi effectuer une mobilité et revenir avec une plus-value au niveau professionnel. Pour les classes sociales plus privilégiées, il semblerait que la mobilité internationale a toujours fait partie de leurs habitudes et n'implique pas de sacrifices financiers comme c'est le cas pour d'autres classes sociales.
C. Fagundes, M. B. Luce et P. D. Silveira (2019) Brésil Vers monde Personnes étudiantes universitaires	Que pensent les personnes étudiantes ayant participé au programme national Sciences sans Frontières?	Questionnaires envoyés aux personnes étudiantes faisant partie de l'université du Rio Grande Do Sul au retour de leur mobilité. Analyses qualitatives de contenu.	Les points suivants d'amélioration ont été notés par les répondants du questionnaire : Mieux préparer les élèves à la langue du pays où ils comptent effectuer l'échange Effectuer une meilleure prise en compte des crédits universitaires obtenus à l'étranger. Les points positifs sont les suivants : Excellent soutien et communication de la part de l'université mère Bonnes perspectives professionnelles.

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
F. Aguirre, M. A Cruz et M. I. Banda (2018) Danemark Vers Chili Personnes étudiantes universitaires	En quoi est-ce que la mobilité des personnes étudiantes danoises au Chili révèle-t-elle des enjeux liés à la conscience globale, et à la citoyenneté mondiale?	La technique des « vies racontées » (traduction propre) a été utilisée afin d'analyser les narrations faites par les personnes étudiantes participant à l'étude, suite à leur échange universitaire au Chili.	Les expériences vécues des personnes étudiantes semblent avoir renforcé leurs consciences globales, puisqu'ils rapportent s'être engagés au Chili et avoir milité auprès des personnes locales pour plus de droits sociaux. Les personnes étudiantes racontent également qu'ils sont plus conscients des injustices après les avoir vues au Chili, ce qui les pousse à réfléchir aux conditions dans leur pays d'origine. Certaines personnes étudiantes ont même développé une position critique (au-delà de la conscience) globale, car ils évoquent le néolibéralisme omniprésent au Chili, comment ce système meurtrit la population locale, et comment le Danemark se situe par rapport à cette problématique.
L. Kingeski et J. O. Nadal (2022) Brésil Vers Espagne	Quels sont les facteurs de décision et les motivations ayant poussé les personnes étudiantes brésiliennes à effectuer une mobilité internationale?	Analyse quantitative de réponses à un questionnaire envoyé à 216 personnes étudiantes brésiliennes en échange en Espagne.	En accord avec la littérature sur le sujet, les raisons ayant poussé les personnes étudiantes brésiliennes à partir sont les suivantes : Le prestige et les possibilités académiques Perspectives professionnelles futures. Spécifiques aux personnes étudiantes brésiliennes, ils ont pu particulièrement partir

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Personnes étudiantes universitaires en Master ou doctorat			grâce aux bourses d'études octroyées par le gouvernement.

Enfin, au Tableau 6, les études qui traitent plus largement de la mobilité internationale jeunesse en général nous renseigne également sur les compétences développées par les participants notamment celles liées à l'ouverture sur le monde et à la construction du cosmopolitisme. Elles rappellent également l'importance des préparations prédépart et à la nécessité de mettre en place des dispositifs efficaces pour accompagner les stagiaires dans cette expérience. Mais là encore, la littérature ne nous renseigne que peu sur les dispositifs en place. Si la valeur ajoutée des expériences internationales a été largement documentée, les dispositifs permettant cette valeur ajoutée restent que parcellairement connus.

Tableau 6. Principales études en lien avec la mobilité internationale jeunesse en général

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
A. Nanaki (2010) Monde Vers France Personnes étudiantes universitaires	Engagement associatif des personnes étudiantes en mobilité (quels sont les savoirs d'action générés par les personnes étudiantes et les compétences transversales collectives générées)	Recherche-action de 2003 à 2005	Le fonctionnement associatif en contexte de mobilité internationale représente un vecteur de développement de compétences transversales collectives et notamment une participation accrue à la vie citoyenne
R. L. Quezada (2004) États-Unis Vers diverses destinations Responsables de programmes	Établir des recommandations pour la mise en place d'une politique d'internationalisation, notamment au sein de la faculté des sciences de l'éducation. S'est questionné sur les valeurs et fondements de l'internationalisation et sur ce qu'est une expérience internationale et les compétences qu'elle est supposée développer	Méta-analyse impliquant une centaine de programmes de formation à l'enseignement ayant intégré la possibilité d'enseigner à l'étranger dans leur programme de formation initiale de 1973 à 2004	définition d'un enseignant mondial ou un citoyen du monde? Types de programmes d'enseignement disponibles pour les éventuels futurs enseignants; importance de la préparation prédépart compétences éducatives développées Limites et recommandations à mettre en œuvre
S. Buczynski, H. Lattimer, N. Inoue et V. Alexandrowicz (2010) États-Unis	Fondements et l'implantation de la politique d'internationalisation du curriculum en intégrant des expériences internationales obligatoires dans la formation des futurs enseignants.	Entretiens réalisés avec les responsables de programmes, avec des professeurs/chargés d'enseignement, et des questionnaires adressés aux personnes étudiantes ayant	difficultés quant à une définition consensuelle de l'expérience pratique à l'international et à ses objectifs nécessité pour les professeurs et les personnes étudiantes de déterminer des visées claires de l'expérience internationale pratique

Auteur(s) Année Lieu (origine) Destination Participants	Question(s) et Objectifs de la recherche	Stratégies de collecte de données	Résultats/Critiques
Vers diverses destinations Responsables de programmes		réalisé leur stage pratique à l'étranger en 2008	
D. Mercure (2014) Québec Vers Sénégal Personnes étudiantes en sciences infirmières	Comment se développent les apprentissages professionnels chez les personnes étudiantes engagées dans un processus de stage international	Recherche-action auprès de 4 personnes étudiantes par 17 entretiens de recherche (individuel, en dyade et en groupe) réalisés en 2009	importance du choc culturel et de son intégration pour en faire une occasion d'apprentissage - importance du débriefing pour un meilleur accompagnement des stagiaires et le développement de compétences professionnelles nécessité de réfléchir à l'amélioration de l'accompagnement des stagiaires et à la standardisation de cet accompagnement
B. Martin (2016) Québec Vers diverses destinations Personnes étudiantes universitaires	Quel sens les personnes étudiantes donnent-elles à leur expérience après avoir participé à un séjour de mobilité, et en quoi et comment leur représentation d'eux-mêmes et du monde s'en trouve-t-elle transformée?	Entretiens semi-dirigés auprès de 53 personnes étudiantes inscrites au BAC toutes disciplines confondues ayant eu une expérience internationale entre 2000 et 2012	construction du cosmopolitisme contemporain émergence d'un modèle théorique de trois parcours type : ingénue, maelstromiste, cosmopolite

Les écrits que nous avons identifiés traitent essentiellement de compétences, d'aptitudes ou de représentations développées par les participants suite à leur expérience (Bagnall, 2012; Roberts, 2003; Dolly et Villanueva, 2006; Phillion *et al.*, 2009; Trilokekar et Kukar, 2011; Wessel, 2007). Si la plupart de ces études confirment que de telles expériences développent des occasions d'apprentissage, des compétences professionnelles et interculturelles notamment via de meilleures aptitudes d'ouverture (de Carlos et Diamanti, 2013; Houser, 2008; Kingeski et Nadal, 2022; Martin, 2016; Mercure, 2014; Moldoveanu, 2009; Murphy-Lejeune, 2000; Nanaki, 2010; Pleyers et Guillaume, 2008), elles nous renseignent très peu sur la dynamique de mise en œuvre de ces expériences. Et c'est bien là une des importantes limites que nous avons constatées. Ce constat est également décrié par Beltran reste toujours d'actualité concernant l'internationalisation de la profession enseignante :

Although there is a large literature on the internationalization of economic activity at the academic level, there are relatively few studies of the degree of internationalization of Teacher Education Institution (Beltran, 2024b).

Par exemple, même si certaines de ces études soulèvent tout de même l'importance de la préparation prédépart, de l'accompagnement pendant le stage ou l'expérience et des activités de retour (Dolly et Villanueva, 2006; Dunn *et al.*, 2014; Mercure, 2014; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Santoro et Major, 2012; Trilokekar et Kukar, 2011; Wessel, 2007), elles ne décrivent pas spécifiquement le contenu des activités pédagogiques réalisées ni leur mise en pratique.

Au niveau de la dimension portant sur les ressources, certaines études évoquent des outils pédagogiques tels que le portfolio (Dolly et Villanueva, 2006; Houser, 2008; Phillion *et al.*, 2009; Wessel, 2007), mais cela reste trop sommaire et c'est en général la seule ressource logistique rapportée. On pourrait raisonnablement imaginer que d'autres ressources techniques ou financières ont été utilisées afin de mener à bien ces expériences internationales, mais cela n'est pas mentionné.

Les objectifs et les raisons pour lesquelles les personnes étudiantes partent à l'étranger ne sont pas toujours rapportés. Parmi les études qui mentionnent toutefois les objectifs de ces expériences internationales, il figure en tête l'objectif de développer les compétences interculturelles des futurs enseignants (Houser, 2008; Moldoveanu, 2009; Phillion *et al.*, 2009; Salmona *et al.*, 2015; Wessel, 2007). Il y a aussi, plus rarement, l'objectif de comprendre comment la conscience globale se développe suite à une mobilité (Aguirre, Cruz et Banda, 2018; Bagnall, 2012), en écho au concept de l'éducation dans une perspective planétaire soulevé plus haut.

Il n'y a que les dimensions des modalités et des acteurs qui sont bien décrites dans le cas des études recensées portant sur les stages pratiques à l'étranger (Ateskan, 2016; Phillion *et al.*, 2009; Roberts, 2003; Salmona *et al.*, 2015). En effet, les participants et les acteurs externes sont nommés de manière rigoureuse, et il en va de même pour les modalités spatiales ou temporelles. Par contre, les caractéristiques des échantillons tels que l'âge, l'historique international s'il y en a un, ou le domaine de spécialisation des personnes étudiantes n'est pas toujours uniformément décrit.

La plupart de ces écrits se concentrent sur des données recueillies seulement auprès des participants, souvent sous la forme de questionnaires ou d'entretiens, parfois de récits. L'approche holistique de ces expériences ou stages à l'intérieur du programme des participants et des acteurs qui permettent leur mise en œuvre est aussi très peu évoquée. Il serait donc pertinent de mieux analyser ces dispositifs dans une perspective holistique, telle que proposée par le modèle de Saussez et Paquay (1995).

Aussi, une des études qui nous a permis de préciser les objectifs spécifiques de notre recherche est celle du groupe de chercheurs de l'Université de San Diego (Buczynski *et al.*, 2010) qui se sont interrogés sur les fondements et l'implantation de la politique d'internationalisation du curriculum de leur université intégrant des expériences internationales dans la formation des futurs enseignants. Cette étude a impliqué divers responsables de programmes de leur université préparant de futurs enseignants dans des domaines variés (histoire, sciences, psychologie). Tous ces responsables ont mis en place des tables de travail pour « internationaliser leur curriculum ». La plupart ont intégré une expérience à l'étranger qui est obligatoire dans leur formation. Les protagonistes de la recherche se sont particulièrement questionnés sur ce qui avait conduit ces responsables à définir ce qu'était une « expérience internationale ». Il en résulte qu'il n'existe pas de consensus sur cette question et qu'il serait nécessaire pour les professeurs et les personnes étudiantes de déterminer des visées claires de l'expérience internationale pratique. D'après ces chercheurs, lorsque les définitions de telles expériences et leurs visées ne sont pas bien définies, les dispositifs ne sont pas adéquatement articulés et les définitions concurrentes sapent les efforts visant à incorporer une perspective internationale dans la formation des personnes enseignantes. Il apparaît donc pertinent, dans le cadre de notre recherche de nous pencher sur la cohérence entre les visées explicites ou non explicites de ces stages, des activités d'enseignement relatives à ces stages mises en œuvre, et les modalités des dispositifs.

Enfin, si l'étude de Quezada (2004) impliquant une centaine de programmes de formation à l'enseignement aux États-Unis ayant intégré la possibilité d'enseigner à l'étranger dans le cadre d'un stage pratique de leur programme de formation initiale nous renseigne sur certaines recommandations à mettre en œuvre, elle ne concerne que des institutions de formation à l'enseignement américaines. Il en va de même pour l'étude de Fagundes *et al.* (2019) qui ne s'intéresse qu'à l'évaluation du programme brésilien appelé « Sciences sans Frontières », et ce seulement du point de vue de ses personnes étudiantes. Autrement, aucune des études recensées n'évalue ses dispositifs dans une perspective d'évolution. En étudiant des dispositifs émanant d'autres territoires, d'autres contextes et avec des paradigmes éducationnels différents, nous pourrions donc enrichir ces recommandations.

1.5 PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Les études menées jusqu'à aujourd'hui (dont celles d'Ateskan, 2016; Bagnall, 2012; Cushner et Chang, 2015; Dolly et Villanueva, 2006; Malewski *et al.*, 2012; Quezada, 2004; Roberts, 2003; Santoro et Major, 2012; Wessel, 2007) corroborent l'idée que de telles expériences contribuent au développement de certaines attitudes chez leurs participants, notamment l'adoption d'attitudes d'ouverture, de tolérance et de respect (Mercure, 2014), et qu'elles permettent d'améliorer les programmes de formation initiale à l'enseignement (Beltran, 2014; Dunn, Dotson,Cross, Kesner, Lundahl, 2014; Lickteig *et al.*, 2019; Moorhouse et Oh, 2019).

À l'analyse critique des écrits sur les dispositifs mis en place dans certains systèmes éducatifs, nous observons que ces expériences¹⁴ peuvent être mises en œuvre selon des modalités très diversifiées. Par exemple, certaines ont été réalisées avec des cohortes entières de personnes étudiantes partant dans une même destination à l'étranger tandis que d'autres favorisent des lieux de stages différents où les personnes étudiantes partent individuellement. Les unes impliquent une plus grande préparation prédépart tandis que les autres mettent l'accent sur les activités menées pendant ou après le stage.

De plus, la majorité de ces études ont été réalisées sous forme d'étude de cas, indépendantes les unes des autres. Si elles dressent un intéressant portrait de ce que les stages ont généré en termes de

¹⁴ Nous discuterons plus en détail des études relatives aux expériences de stage pratique à l'étranger pour les futurs enseignants dans les chapitres qui suivent, consacrés au cadre de référence et à la méthodologie.

développement professionnel chez les futurs enseignants, elles insistent aussi sur l'importance de la mise en œuvre de ces stages, mais en donnant que peu d'éléments sur les dispositifs¹⁵ mis en place autour de ces stages. En conséquence à partir de leur pratique terrain, ces « chercheurs praticiens » ont apporté des améliorations au fur et à mesure des années, mais l'accent de leurs recherches ne s'attarde ni sur les dispositifs en place ni sur les améliorations qu'ils y ont apportées. Ce manque de recherche sur les dispositifs et leurs modalités représente un important frein pour le champ. En effet, comme dénoncé par Mercure (2014, p. 10) « les retombées associées à cette modalité particulière de stage semblent permettre divers changements dans les attitudes et perception de l'étudiant ayant vécu à cette expérience interculturelle et créer des citoyens du monde engagés », mais d'autres résultats de recherche (Pawar, Hanna et Sheridan, 2004) dénotent des limites à ce type de stage selon leur mise en œuvre. L'absence de connaissances au niveau scientifique est très clairement observée par Saussez et Paquay, qui déclarent que bien que les institutions de formation initiale à l'enseignement soient des lieux de « mise en œuvre d'expérimentation et de pratiques », les modalités de formation jugées efficaces qui en résultent restent souvent locales faute d'avoir été diffusées (Saussez et Paquay, 1995) :

On sait comment s'y prendre; mais on ne prend pas le temps de dire ce que l'on fait, ni comment on le fait, on ne prend même pas toujours le temps de systématiser les dispositifs qui sous-tendent les pratiques que l'on sait efficaces (p. 80).

De plus, comme l'attestent les partisans du « learning by doing » tels que Dewey (1938), l'apprentissage expérientiel semble produire plus de significations pour l'apprenant que l'enseignement scolaire.

Puisque, dans notre contexte mondial, « il est indispensable de repenser la formation des enseignants pour l'aligner sur les priorités éducatives et mieux l'orienter face aux défis et perspectives de l'avenir » (UNESCO, 2021, p. 93), il semble important de s'intéresser à la formation pratique du futur personnel

¹⁵Selon Demazière (2008), on appelle « dispositif » tout système de formation et c'est notamment pour l'emploi de l'expression *système de formation* que nous avons retenu ce terme. Nous détaillerons dans les deux chapitres suivants les raisons de ce choix. Retenons pour l'instant que d'autres chercheurs spécialisés dans la conception de ressources pédagogiques tels que Blandin (2002), Guichon (2006) ou Pothier (2003), utilisent essentiellement ce terme basé sur la définition de Pothier (2003, p. 81) comme étant « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissages, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public et éventuellement d'une institution, d'objectifs et de conditions de travail particuliers ».

enseignant, notamment à travers ces stages à l'étranger. Moorhouse (2022, p. 10) précise d'ailleurs que plus d'études impliquant des personnes enseignantes en formation initiale ayant une expérience de stage d'enseignement à l'étranger seraient nécessaires, notamment en intégrant une perspective plus holistique dans l'analyse de ces dispositifs.

Devant ce constat, il nous semble essentiel, pour faire avancer le champ de recherche de l'internationalisation de la formation des enseignants, de mener une étude sur la question des stages pratiques réalisés à l'étranger. Pour bien comprendre la contribution de ces stages pratiques à l'étranger à la formation initiale à l'enseignement, il semble important de s'intéresser d'abord aux dispositifs de formation qui permettent la réalisation de ces stages à l'étranger.

Aussi, la littérature nous a permis d'identifier que ces pratiques sont initiées par diverses institutions de formation à l'enseignement à travers le globe, mais restent très limitées lorsqu'il s'agit de poser un regard plus opérationnel en matière d'internationalisation de la formation à l'enseignement (Beltran, 2024b, p.8) :

Finally, it is worth noting that most studies of internationalization of Teacher Education Institution deal mainly with international arena and only to a limited extent with the internationalization in the local area or the contextualized approach of internationalization.

Ce même auteur insiste en particulier sur le fait que la prolifération des études des dernières années est plus d'ordre économique qu'opérationnel en matière d'internationalisation de la formation des personnes enseignantes (Beltran, 2024b, p.8) :

Although there is a large literature on the internationalization of economic activity at the academic level, there are relatively few studies of the degree of internationalization of Teacher Education Institution.

D'autres auteurs s'étant intéressé au mouvement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et particulièrement dans le champ de la formation à l'enseignement, tels qu'Annoot, De Ketela, Benoin, Brun et Mazzilli (2024) précisent que la formation à l'enseignement s'est de plus en plus professionnalisée dans les dernières années ce qui a amené la communauté scientifique, notamment les chercheurs en éducation, à « travailler sur d'autres systèmes et à mieux comprendre le leur (vertu première de l'éducation comparée) ». En ce sens, nous avons choisi de poser un regard international sur le champ et une étude comparative contribue à une perspective plus holistique de l'objet d'étude.

Notre recherche a donc pour objectif général d'*analyser des dispositifs de formation développés par des institutions de formation à l'enseignement intégrant la possibilité de faire des stages pratiques à l'étranger dans une perspective d'ouverture sur le monde*.

Si ce premier chapitre nous a permis de mettre en contexte la pertinence d'étudier l'internationalisation de la formation des enseignants à travers les stages pratiques à l'étranger, ce sera le deuxième chapitre qui nous permettra d'en préciser les objectifs spécifiques, notamment à travers les concepts qui doivent être mobilisés pour appréhender le sujet à l'étude.

1.6 ORIGINALITÉ ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Analyser plusieurs dispositifs de formation intégrant la réalisation d'un stage pratique à l'étranger dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, et ce dans une perspective internationale, présente une certaine originalité et, nous l'espérons, permettra de générer de nouvelles connaissances pour enrichir les champs théorique et pratique de la formation à l'enseignement.

Cette recherche présente notamment un intérêt à enrichir le champ de l'internationalisation du curriculum en éducation supérieure en sélectionnant plusieurs cas sur différents territoires avec le souci de sélectionner des formations ancrées dans des contextes culturels, sociaux, et politiques différents. En effet, à ce jour, la plupart des études dans ce champ se limitent souvent à étudier seulement des cas occidentaux. Il est vrai que les données disponibles concernant les cas non occidentaux sont souvent plus ardues à obtenir et nécessitent la maîtrise de plusieurs langues. Pourtant, ce n'est pas parce que peu de connaissances sont publiées qu'il n'y a pas de connaissances scientifiques innovantes à mettre en exergue sur d'autres pratiques que celles d'Europe ou d'Amérique du Nord.

Les résultats émanant de cette recherche pourraient contribuer à un cadre de réflexion future portant sur l'évolution et des dispositifs de formation à l'enseignement permettant les stages pratiques à l'étranger et notamment leurs modalités. Ces résultats pourraient donc être utiles, autant aux responsables et intervenants de programmes qu'aux responsables de politiques éducatives, en alimentant leur réflexion sur leur pratique, sur le développement de contenus de cours, sur le socle de compétences professionnelles à l'enseignement ou plus largement sur les orientations de futures politiques favorisant

l'internationalisation des formations par le biais des expériences pratiques. Cette recherche espère ainsi faire émerger des idées pour favoriser l'intégration de stages pratiques dans la formation initiale à l'enseignement.

Enfin, elle devrait également permettre d'aiguiller de futures recherches sur l'internationalisation de la formation des enseignants dans une perspective plus pédagogique qu'économique, ce qui est décrié comme lacunaire aujourd'hui, notamment en matière de stages pratiques à l'étranger.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Un concept est une invention à laquelle rien ne correspond exactement, mais à laquelle nombre de choses ressemblent.

Friedrich Nietzsche (1887)

Ce deuxième chapitre est consacré au cadre de référence de notre recherche. Selon Gohier (2018), le cadre théorique d'une recherche est constitué de trois éléments qui sont les concepts importants, les théories ou modèles, et les recherches déjà affectées.

Aussi, bien que Gohier ait listé les trois éléments constitutifs d'un cadre théorique dans l'ordre 1) concepts, 2) modèles, 3) recherches effectuées, dans notre cas, il nous a semblé pertinent d'intégrer l'analyse critique des recherches antérieures à la problématique, au premier chapitre, afin de bien camper notre objet de recherche, et de commencer notre cadre de référence une brève présentation des assises de notre recherche. Nous avons donc structuré ce deuxième chapitre en quatre principales sections. La première expose les assises de cette recherche dans une perspective historique, épistémologique et comparative. La deuxième section est dédiée à la clarification des concepts clés qui sont au cœur de notre problématique de recherche, exposée au chapitre précédent. La troisième section présente le modèle théorique que nous avons retenu pour appréhender notre objectif général. Enfin, la quatrième section précise les objectifs spécifiques de cette recherche en lien avec le modèle théorique que nous avons retenu et les apports des recherches antérieures présentées au chapitre précédent.

2.1 ASSISES DE LA RECHERCHE

Comme nous le précisions en avant-propos de cette thèse, l'objectivité d'une recherche est nécessairement teintée du parcours personnel, des valeurs sous-jacentes de ceux qui la mènent et de leur « vision du monde ». Il nous semble donc important d'énoncer diverses perspectives, en plus de la perspective personnelle de la chercheuse, qui ont permis d'appréhender notre objet d'étude, à savoir la perspective épistémologique épousée, la perspective historique de notre objet d'étude et la perspective comparative directement liée à notre sujet de recherche.

2.1.1 Perspective historique de l'expérience internationale jeunesse

Dans le cadre de sa pratique de conseillère pédagogique et de consultante pour la mise en place de la nouvelle politique de mobilité jeunesse du Québec, la chercheuse a également posé un regard historique sur le phénomène de l'expérience internationale en contexte d'apprentissage. Ainsi, nous avons constaté que l'idée d'expérience internationale vectrice d'apprentissage n'est ainsi pas si récente. Dès 1690, l'académicien Alexandre de Jaucourt soulignait à cet effet que « les voyages sont nécessaires à la jeunesse pour apprendre à vivre dans le monde ». Dans le même ordre d'idées, l'historien Jacques Le Goff (1957), faisait remarquer que la mobilité internationale jeunesse n'est pas un phénomène nouveau, c'est même une pratique très ancienne. Dès le Moyen Âge, alors que la plupart des universités étaient sous tutelle religieuse et que la langue employée était le Latin, l'Église envoyait les représentants du haut clergé vers les universités les plus prestigieuses dans le but d'acquérir les meilleures connaissances là où elles se trouvaient. Même si à l'époque les termes internationalisation du curriculum ou mobilité internationale n'étaient pas usités, certaines institutions telles que l'Université de Bologne ou de Paris, tentaient d'attirer les plus grands « savants » de l'Europe entière et favorisaient déjà la mobilité de leurs personnes étudiantes. Aussi, les autorités impériales en place, soucieuses de s'affranchir de la tutelle cléricale, s'intéressaient également à promouvoir leurs savoirs et à faire rayonne leur culture nationale. Par contre, à partir de la seconde moitié du XIII^e siècle et surtout à la Renaissance, des mesures protectionnistes sont mises en place en vue de restreindre la liberté de mouvement des personnes étudiantes. Les conflits religieux au sein de l'Europe et notamment la Réforme protestante du XVI^e Siècle renforcent encore cette restriction à l'exclusion de certaines Universités telles que celle de Padoue, Bologne ou Montpellier dont l'ouverture et la tolérance demeurent au cœur de leur vision.

À cet égard, la mobilité jeunesse reprend un élan au XVIII^e siècle avec le Grand Tour. Le Grand Tour était un long voyage, souvent d'une année, qu'effectuaient les jeunes gens des classes dominantes de la société originaires d'Allemagne ou de l'Empire britannique. L'objectif était de parfaire leur éducation en voyageant notamment à destination de l'Italie, de la France, des Pays-Bas, de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Asie Mineuse ou de la Grèce, accompagné d'un tuteur. Cette expérience se faisait en général pendant ou à la fin de leurs études qui étaient fondées à l'époque sur les humanités grecques et latines. Pour les jeunes issus de l'aristocratie ou encore destinés à de hautes carrières, ces voyages étaient considérés comme une pratique « normale » et nécessaire à toute bonne éducation pour échanger et parfaire leurs connaissances linguistiques, artistiques ou culturelles.

En outre, si le Grand Tour avait des visées d'apprentissage plutôt académiques et se destinait à la classe aisée, le Tour de France des compagnons avait quant à lui aussi des visées d'apprentissage plutôt professionnelles et techniques en ciblant ouvriers et artisans. Ce mouvement ouvrier français concerne les métiers du bâtiment (charpentiers, tailleurs de pierre, maçons, couvreurs, menuisiers, serruriers, plâtriers, peintres), les métiers de la métallurgie (maréchaux-ferrants, forgerons, carrossiers, mécaniciens, chaudronniers), les métiers du cuir (selliers bourreliers, cordonniers bottiers, maroquiniers, tapissiers) et les métiers de l'alimentation (boulangers, pâtissiers, cuisiniers).

Le compagnonnage a pour but de parfaire la formation professionnelle de ces jeunes artisans. Les apprentis sont appelés compagnons et les artisans sont ceux qui les forment en les accueillant au sein de leur entreprise maître. Selon les sources historiques (Icher, 1994), ce mouvement serait apparu au XVe siècle. Le mot compagnonnage est apparu dans la langue française vers 1719 pour désigner le temps de stage professionnel qu'un compagnon devait faire chez un maître.

En somme, la transmission des savoirs y revêt des formes extrêmement variées : voyages éducatifs dans toute la France (le fameux Tour de France) ou même à l'étranger (tour d'Europe), rituels d'initiation, enseignement scolaire, apprentissage coutumier et technique. Lors du Tour de France, qui dure entre trois et sept ans, le compagnon voyage de ville en ville et travaille dans différentes entreprises auprès de différents maîtres pour acquérir de nouvelles techniques. Chacun de ces séjours de six mois à un an est aussi l'occasion de rencontrer d'autres compagnons et ouvriers, et est perçu par les protagonistes comme un enrichissement de leur savoir-faire et de leur culture personnelle.

Il convient de rappeler que dès le XIX^e siècle, le compagnonnage, qui est une forme de mobilité internationale des jeunes artisans, fait partie de leur formation et est considéré comme un moyen de développer leurs savoir-faire professionnels et leur ouverture sur le monde. Puis, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la mobilité jeunesse, encore essentiellement concentrée dans des collaborations universitaires, a connu un second souffle.

Mais il faut attendre le 20^e siècle pour voir les premiers accords en matière de reconnaissance des diplômes, dans les années soixante et quatre-vingt. Les premiers projets pilotes d'échanges de personnes étudiantes à grande échelle et concernant les premiers cycles sont mis en place en Europe pour donner

naissance en 1987 au célèbre programme Erasmus¹⁶. Les fondements de la mobilité jeunesse sont donc à la fois humanistes et politiques, l'un n'empêchant pas l'autre. Si les visées, souvent à titre individuel, oscillent autour de la connaissance (nous dirions plutôt de nos jours autour du développement de compétences), ils concernent aussi, à titre collectif, le rayonnement national, le pouvoir d'influence, et la compétitivité internationale.

D'autres chercheurs évoquent trois autres types d'opportunités d'apprentissage. Comme première opportunité, le stage à l'international permet le développement d'habiletés interculturelles.

Tout d'abord, sur le plan expérientiel, en tant qu'étranger dans un milieu, l'étudiant vivra lui-même le choc culturel et le processus exigeant d'adaptation impliqués par la vie quotidienne dans un pays étranger. Sur le plan professionnel, l'apprentissage des complexités liées à la communication interculturelle conduit l'étudiant à être plus conscient et plus sensible aux diverses visions du monde impliquées dans l'intervention (Mercure *et al.*, 2010, p. 46).

Legault (2000) précise notamment comment l'étude des valeurs appelle à saisir profondément la conception du monde derrière les modes de fonctionnement, accordant ainsi une autre signification aux problématiques vécues dans différentes cultures. En effet, durant son stage à l'étranger, l'étudiant stagiaire sera amené à observer les différences professionnelles d'un pays à l'autre et sera mieux à même de cerner la spécificité de son milieu d'origine, de prendre conscience de la dimension culturelle agissant sur l'organisation des services et d'ancrer son identité professionnelle par une adhésion à des valeurs universellement admises.

Comme deuxième opportunité, rapporte Wehbi (2009), le contexte interculturel met en lumière nos préjugés et nous invite à mieux cerner les fondements de nos jugements, afin de différencier nos motivations personnelles et les implications probables de notre savoir-agir en contexte. Ces nouveaux atouts sur le plan des attitudes et valeurs sont des apprentissages fort précieux pour la formation pratique et le stage international représente une opportunité pour les institutions qui souhaitent préparer leurs

¹⁶ Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students) est le nom donné au programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes. Les étudiants des pays participants peuvent ainsi effectuer une partie de leurs études dans un autre établissement scolaire européen, pendant trois mois au minimum et un an au maximum.

personnes étudiantes à faire face aux nouveaux enjeux professionnels, sociaux et culturels, générés par la mondialisation (Mercure, 2016, p. 1).

Comme troisième opportunité, le stage à l'étranger donne l'occasion à la personne étudiante de s'appuyer sur de nouvelles assises théoriques en vue de se défaire de certaines contraintes basées sur les repères culturels de son propre environnement. En effet, le processus de construction de l'identité professionnelle est toujours particulier à chaque communauté de pratique : « l'étudiant doit saisir la logique fonctionnelle de ce nouveau système dispensateur de services, comme l'explique la théorie des communautés de pratique » (Wenger, 2005, p. 280).

Au bilan, malgré certaines difficultés interculturelles, l'étudiant stagiaire a la possibilité de se procurer des apprentissages signifiants, dont apprendre à apprendre, à se servir de la théorie pour relever des défis, sortir des impasses rencontrées et actualiser diverses compétences propres à son métier. Le stagiaire peut ainsi apprendre cette mobilisation des ressources pour affronter des problématiques complexes associées à l'exercice de sa profession. Donc, comme le font observer Mercure *et al.* (2010) :

L'expérience internationale devient une occasion privilégiée pour l'étudiant stagiaire de côtoyer des univers différents qui devraient lui permettre de s'ouvrir à la logique particulière propre à de chaque mode de vie, construit de croyances qui s'entremêlent pour former un tout cohérent (p. 47).

Prenant appui sur tous ces travaux, la perspective historique sur notre objet d'étude qu'est le stage pratique à l'étranger ne peut donc être déconnectée d'une perspective politique. Il est clair que la possibilité de réaliser une telle expérience dépend non seulement des moyens financiers des participants, mais également des politiques d'internationalisation du curriculum¹⁷ mises en œuvre pour les supporter et des stratégies géopolitiques des états. Toutefois, nous souhaitons traiter ce sujet en nous focalisant plutôt sur l'apport d'une telle expérience dans le cheminement des participants et les éléments pédagogiques à considérer pour que les institutions les mettent en œuvre que sur les stratégies géopolitiques des états qui pourraient les supporter.

¹⁷ Le concept d'internationalisation du curriculum sera traité plus spécifiquement dans la section 2.2.3.

2.1.2 Perspective épistémologique

La réflexion épistémologique distingue divers paradigmes et il nous semble important d'en exposer certains éléments qui nous ont permis de structurer et d'orienter notre recherche.

Selon Lincoln et Guba, (1985), un paradigme représente une vision du monde qui définit, pour le chercheur, « la nature du monde », la place de l'individu dans ce monde et l'ensemble des relations possibles à ce monde et à ses parties. Les deux principales écoles de pensées en recherche sont le paradigme positiviste et le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste. Le Tableau 7, issu de Lincoln et Guba (1985, p. 37), présente les principaux postulats de ces deux paradigmes.

Tableau 7. Postulats du positivisme et du constructivisme emprunté à Lincoln et Guba (1985, p. 37)

Axiome sur	Paradigme positiviste	Paradigme constructiviste (naturaliste)
La nature de la réalité.	La réalité est unique, tangible et fragmentable.	Les réalités sont multiples, construites et holistiques.
La relation entre le connaissant et le connu.	Le connaissant et le connu sont indépendants; dualité.	Le connaissant et le connu sont interactifs, inséparables.
La possibilité de généralisation.	Les généralisations au-delà du temps et du contexte sont possibles.	Seuls les hypothèses circonscrites dans le temps et le contexte sont possibles.
La possibilité de faire les liens causals.	Il y a des causes réelles, précédant temporellement les effets ou se présentant simultanément.	Toutes les entités sont dans un état de formation simultanée mutuelle. Ainsi, il est impossible de distinguer causes et effets.
Le rôle des valeurs.	L'investigation est neutre (value-free).	L'investigation est liée aux valeurs (value-bound).

Note. Lincoln et Guba (1985, p. 37)

Dans le cadre de cette recherche, nous épousons un paradigme constructiviste et cette perspective épistémologique teinte évidemment l'ensemble de notre recherche. La manière même dont nous avons posé notre objectif général de recherche « analyser des dispositifs » nous positionne sur l'étude de réalités multiples en décrivant différents dispositifs, dans différents contextes. Le cadre conceptuel que nous avons retenu est également construit de manière holistique et systémique. Dans le choix des études antérieures retenues, bien que les publications occidentales soient plus abondantes, nous avons porté une attention particulière à l'origine des chercheurs, des acteurs impliqués, des territoires où se sont déroulées ces recherches. Nous souhaitons effectivement une certaine diversité d'auteurs afin d'élargir nos connaissances sur l'internationalisation de la formation des enseignants issue de savoirs scientifiques eux-mêmes ancrées dans des réalités politiques, sociales et culturelles variées :

Nous devons résister aux savoirs hégémoniques et encourager les opportunités pour créer, transgresser les frontières et expérimenter, ce qui implique d'inclure toute la variété des perspectives épistémologiques de l'humanité (UNESCO, 2021, p. 69).

Notre approche méthodologique, qui sera plus amplement détaillée dans le prochain chapitre, précise que la sélection de nos cas devra être faite dans des contextes différents avec le souci d'un environnement socioculturel diversifié pour justement refléter des réalités multiples. Dans ce même esprit, nous avons opté pour une étude multicas avec des analyses de données indépendantes et non comparatives parce que justement, nous pensons qu'aucune généralisation hors contexte n'est possible. Aussi, nous épousons l'idée relativement nouvelle que la mondialisation et les technologies ont poussé la recherche, notamment en éducation, vers un nouveau paradigme plus collectif. Cette idée est clairement exprimée à travers ces propos de l'UNESCO (2021) concernant la construction du savoir :

Ensemble, les enseignants et les apprenants doivent former une communauté de chercheurs et de bâtisseurs de savoirs, nourris par le patrimoine de « connaissances communes » de l'humanité, et l'enrichissant à leur tout. Cela impose de réfléchir sur ce qui existe, ainsi que sur ce qui est possible de construire, mais aussi de reconnaître que chacun, enseignant comme élève, a le droit de s'estimer capable de générer des connaissances en commun avec les autres (p. 55).

Nous y reviendrons dans le chapitre dédié à notre méthodologie de recherche, mais nous annonçons d'ores et déjà qu'en plus d'une sensibilité à choisir des cas sur différents continents, nous souhaitons « entendre » la voix de divers acteurs, convaincus qu'ils sont effectivement porteurs de connaissances.

Enfin, les valeurs humanistes et d'ouverture qui nous habitent ne font nul doute quant à la perspective adoptée. Bien que l'institutionnalisation¹⁸ de ces stages à l'étranger ne soit pas encore généralisée dans la

¹⁸ L'emploi de ce terme institutionnalisation nous a été inspiré des travaux de Thomas Berryman qui s'est intéressé en 2007 à l'émergence d'un nouveau champ en formation des enseignants : l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire. Nous empruntons également la définition de l'institutionnalisation utilisée par Julie Larochelle-Audet dans son mémoire de maîtrise intitulé *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : entre engagement et institutionnalisation* (2014). Elle cite Méimon (2010) pour préciser que l'institutionnalisation comporte trois variables qui sont les enjeux politiques, les acteurs qui la mettent en place et sa fonctionnalisation dans l'institution (p. 39). Nous reviendrons sur ces éléments qui nous permettront de préciser nos objectifs de recherche.

formation initiale des enseignants, elle gagnerait certainement à l'être. En effet, nous partageons la déclaration de l'UNESCO dans sa publication intitulée *Repenser l'éducation* (UNESCO, 2015) :

Nous devons aussi offrir aux enseignants des conditions de vie et de travail [...] plus attrayantes, plus motivantes. C'est essentiel si l'on veut éviter le risque d'un désintérêt et, partant, d'une fragilisation de cette profession que nous considérons comme l'une des plus fondatrice au monde. [...]. Nous devons par conséquent, repenser le contenu et les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants. Il est indispensable de les former pour qu'ils puissent faciliter les apprentissages, comprendre la diversité, favoriser l'inclusion et développer les compétences nécessaires pour vivre ensemble [...] (p. 60)

C'est d'ailleurs ces valeurs qui nous ont amenés à approfondir certains concepts que nous avons jugés signifiants pour cette recherche. Nous y reviendrons dans la prochaine section, dédiée aux concepts sensibilisateurs.

2.1.3 Perspective comparative

Rappelons que la problématique de notre recherche a permis d'établir l'objectif suivant : *analyser des dispositifs de formation développés par des institutions de formation à l'enseignement intégrant la possibilité de faire des stages pratiques à l'étranger dans une perspective d'ouverture sur le monde.*

Or, pour analyser des dispositifs, et ce dans une perspective d'ouverture sur le monde, l'éducation comparée nous est naturellement apparue comme une démarche à intégrer. L'éducation comparée est un champ qui a connu un fort essor notamment à partir des années 1990 (Perez, Groux et Ferrer, 2002) et il n'est pas si simple à définir puisqu'il peut prendre diverses dimensions tel que le mentionne Broadfoot (1999). Nous avons d'ailleurs fait notre la citation suivante de Kandel (1933) cité par Broadfoot (1999, p. 24) :

L'approche comparative exige d'abord une appréciation des forces intangibles, impalpables, spirituelles et culturelles qui sous-tendent un système éducatif; les forces et les facteurs extérieurs à l'école comptent encore plus que ce qui s'y passe. L'étude comparative de l'éducation doit donc se fonder sur une analyse des idées sociales et politiques que l'école reflète, car l'école les incarne pour la transmission et le progrès.

Broadfoot (1999) précise aussi que l'éducation comparée n'est pas une proposition concernant un aspect particulier de l'éducation basé sur le référentiel de l'auteur. Nous le verrons ultérieurement dans la section

dédiée au devis méthodologique au prochain chapitre, mais cet élément sera à prendre en compte dans le choix des éléments de comparaison retenus.

Finalement, les propos de Delhaxhe et Crahay (2007) définissent clairement notre posture :

Le comparatisme en éducation peut contribuer à ouvrir une réflexion sur de nouveaux possibles en faisant exister des solutions, qui, à priori, paraissent impensables, ou plus simplement, n'étaient même pas envisagées. La connaissance de ce qui se fait ailleurs et des effets qui y sont liés peut et même doit devenir un bien culturel qui, partagé par un maximum de citoyens, peut devenir le ferment d'une façon mieux réfléchie de penser la transformation de l'école (p. 47).

Effectivement, comme nous l'avons abordé dans le premier chapitre dédié à la problématique et dans la prochaine section présentant des concepts sensibilisateurs, l'internationalisation de l'enseignement supérieur pourrait être le résultat d'une globalisation de l'éducation qui « conduit à la convergence des systèmes vers un modèle mondial unique » (Cosnefroy *et al.*, 2020, p. 18). Soucieux de contrer cette perspective universaliste, comme l'indique Raveaud (2007), nous nous inscrivons dans le paradigme où « l'autre devient une véritable figure de l'altérité, qui intéresse justement par sa radicale différence » (p. 378).

Tel que le déclarait Sahle-Work Zewde, présidente de la République démocratique d'Éthiopie et de la Commission sur les futurs de l'éducation :

Nous pouvons soutenir et tirer profit du riche tissu des modes de savoir et d'être au monde que les cultures et les sociétés de l'humanité apportent à l'apprentissage formel et informel et aux connaissances qu'il nous permet de partager et de rassembler ensemble (UNESCO, 2021, p. vii).

Il est donc évident que nous devons analyser différents dispositifs de formation intégrant les SPÉ développés par différentes institutions de formation à l'enseignement, et ce dans des pays différents pour renforcer l'idée d'ouverture sur le monde.

Le choix des pays dont sont issues les institutions qui soutiennent les SPÉ et la manière dont l'analyse sera faite sera abordée reviendront dans le prochain chapitre dédié à la méthodologie de cette recherche.

Également inspirés par les travaux de Bray et Thomas (1995) en matière d'éducation comparée, nous attachons une grande importance à l'analyse multiniveau dans une perspective holistique. En effet, Bray et Thomas se sont penchés sur les valeurs de comparaisons en éducation pour mener des analyses holistiques d'un phénomène lié à l'éducation. Ces auteurs mettent notamment l'emphase sur les influences d'un niveau plus macro, par exemple au niveau étatique, sur un niveau plus micro, par exemple le niveau régional ou municipal. En ce sens, la dimension du contexte devient fondamentale dans notre recherche. La dimension politique de l'éducation, de l'internationalisation du curriculum et donc des SPÉ étant très forte, il semble primordial de bien contextualiser les résultats de chaque cas étudié afin d'en faire une analyse multifacette. Bray et Thomas insistent notamment sur une dimension qui comprend « les aspects de l'éducation et de la société » (p. 22). Nous reviendrons sur l'opérationnalisation de cette perspective comparative dans le prochain chapitre notamment à travers notre devis méthodologique. Il est toutefois préalable de clarifier certains concepts apparaissant dans le modèle de Bray et Thomas (1995), représenté à la Figure 2.

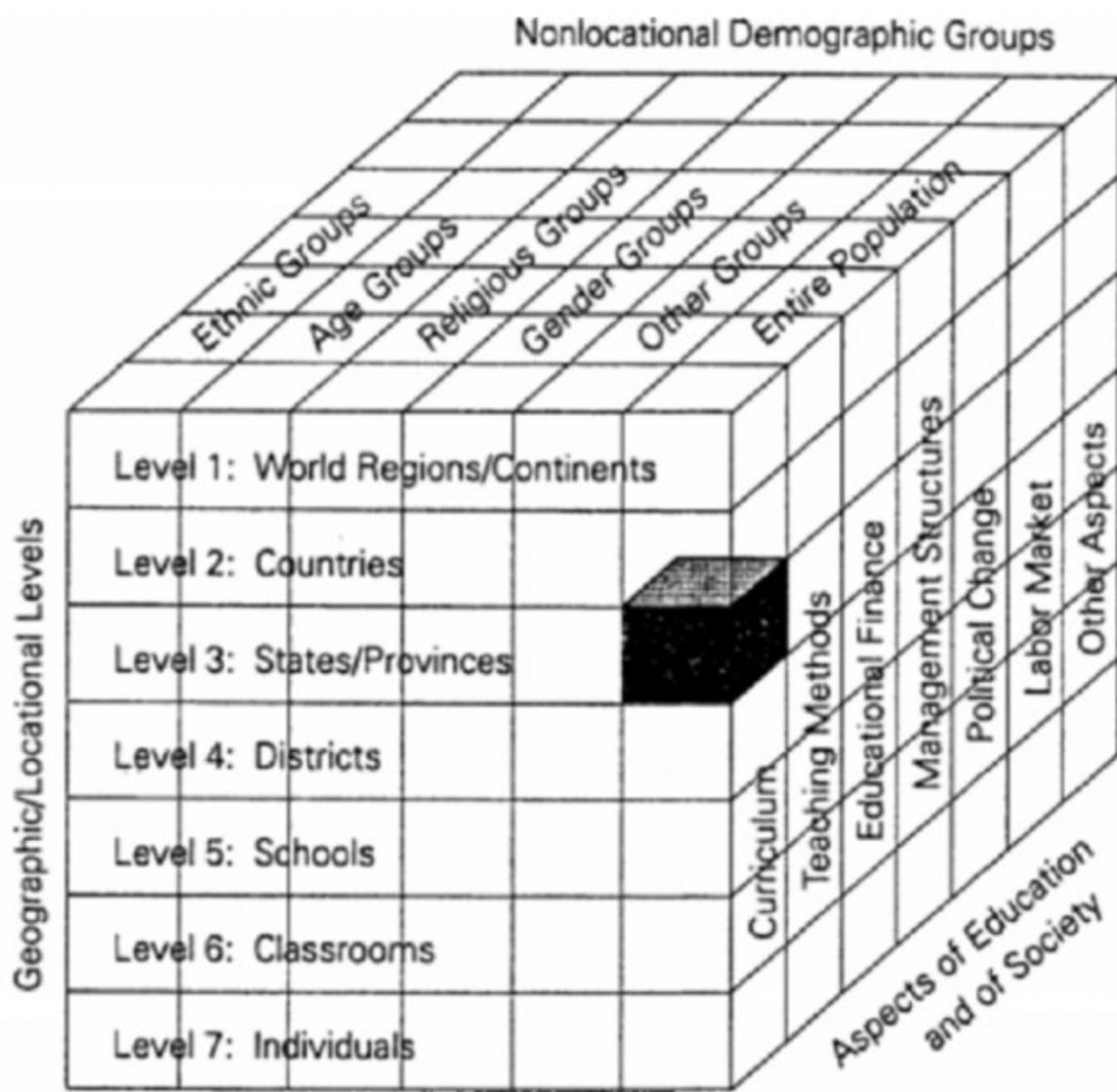


Figure 2. Bray and Thomas Cube : A framework for comparative education analyses

Note. Bray et Thomas, 1995

2.2 CLARIFICATION DES CONCEPTS SENSIBILISATEURS

La recension des écrits nous a permis de mieux identifier certains concepts significatifs qui sont au cœur de notre problématique de recherche et la nécessité de nous doter d'un cadre théorique solide pour apprêter le sujet à l'étude. Rappelons que l'objectif général de cette recherche est *d'analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation à l'enseignement incluant les stages pratiques à l'étranger dans une perspective d'ouverture sur le monde*. La littérature nous a indiqué que le

fait de réaliser un stage pratique à l'étranger s'inscrit directement dans les politiques d'internationalisation du curriculum, concept historiquement très lié au large champ de l'éducation internationale. D'autre part, les valeurs et objectifs poursuivis via la mobilité internationale en éducation ont également été décrits comme très variables, voire antinomiques, avec une approche très marchandisée de l'éducation en opposition à une approche plus humaniste et d'appréhender la différence, l'ailleurs. C'est dans cette seconde perspective qu'est apparue la notion d'éducation dans une perspective planétaire. Le nombre important de concepts soulevés dans la littérature aurait pu donner lieu (et pourraient encore) à une thèse théorique. Concernant notre projet, étant donné notre objectif général de recherche et notre posture personnelle, nous en avons retenu quatre qui permettront aussi de préciser nos objectifs spécifiques et de solidifier notre cadre théorique.

En ce sens, les prochaines sous-sections traiteront donc d'éducation internationale, d'éducation d'enseignement dans une perspective planétaire¹⁹, d'internationalisation du curriculum, de stage pratique en formation à l'enseignement et de dispositifs de formation.

2.2.1 Éducation internationale

Le concept même d'éducation internationale est vaste et fait appel à de nombreuses notions. Tout d'abord, précisons que l'éducation internationale en tant que discipline s'intéresse à la fois à la théorie et à la pratique, et est donc considérée comme suffisamment large pour englober à la fois « l'éducation à la compréhension internationale » et « l'éducation à la citoyenneté mondiale » (Sylvester, 2015, p. 13). Historiquement, la gamme d'activités et de disciplines liées à l'éducation internationale comprenait les affaires internationales, l'éducation mondiale, l'éducation multiculturelle, l'éducation à la paix, les programmes d'échange, la mondialisation et les études interculturelles, entre autres (Gutek, 1993; Stomfay-Stitz, 1993; Vestal, 1994). Avec le temps, la clarification conceptuelle ne s'est pas améliorée et, comme le soulignait encore récemment Harriet Marshall (2015, p. 108), les spécialistes de l'éducation mondiale se noient actuellement « dans une mer de termes souvent usités de manière similaire tels que l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'apprentissage mondial, l'éducation internationale, l'éducation à dimension mondiale ou internationale, l'éducation au développement, les études mondiales, l'éducation à la compréhension internationale, etc. » que l'on retrouve également sous le concept d'éducation

¹⁹ Le terme original dans la littérature anglophone est le Global teaching.

mondiale (qui a souvent été traduite en francophonie par l'éducation dans une perspective planétaire). Mashall (2015) qualifie les débats autour des distinctions, relations, valeurs, entre ces termes de « grand débat terminologique ». Cette confusion est notamment ancrée dans le fait que cette idée d'éducation globale est en mouvance et :

[...] au fil des ans, l'éducation globale s'est mêlée aux histoires respectives des programmes d'éducation interculturelle, antiraciste, des droits de l'homme, environnementale et durable (p. 109).

Au Royaume-Uni, ce débat a été rajeuni, sinon relancé au cours des 15 dernières années, avec l'approbation et la défense explicites par le gouvernement d'une dimension internationale ou d'un apprentissage global²⁰ dans les écoles.

Selon Harari (1972), le terme éducation internationale peut englober trois éléments clés qui sont : 1) le contenu international des programmes de formation, 2) la mobilité des professeurs et des personnes étudiantes axée autour de la recherche et de la formation et 3) les engagements de l'État à l'étranger en matière de fourniture d'assistance technique en élaboration de programme de formation. Dans le Tableau 8 sont affichés ces trois éléments et il semble que l'on puisse qualifier d'éducation internationale tout sujet en lien avec un ou plusieurs de ces éléments :

Tableau 8. Typologie de l'éducation internationale selon Harari (1972)

Typologie de l'éducation internationale selon Harari
1 – Contenu international des programmes de formation
2 - Mobilité des professeurs et des étudiants axée autour de la recherche et de la formation
3 - Assistance technique en élaboration de programme de formation

Même si notre recherche s'attarde plutôt sur le second élément de cette définition (le stage pratique à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement étant une activité de mobilité axée autour de la formation), il semble toutefois important de comprendre l'essence globale de ce terme pour construire notre cadre de référence. Nous avons donc porté une attention particulière aux plus récents travaux des

²⁰ Traduction littérale utilisée dans le curriculum britannique, faisant écho à l'éducation dans une perspective planétaire en français.

chercheuses, Dolby et Rahman (2008) qui proposent une typologie lorsqu'il est question d'éducation internationale.

Ces auteurs ont construit cette classification grâce à une large revue de littérature réalisée par une équipe multiculturelle incluant des articles scientifiques, des rapports, des ouvrages pédagogiques et en utilisant des bases de données dans les pays suivants : Angleterre, États-Unis, Canada, Singapore, Canada, Nouvelle-Zélande, France, Afrique du Sud, Inde, et ce, en analysant tous les écrits contenant le terme « éducation internationale » dans le titre ou les mots-clés. Il nous semble important de préciser qu'elles ont réalisé ce travail en équipe multiculturelle et en utilisant des sources variées émanant de différents pays, car notre posture à l'égard de notre objet d'étude s'inscrit dans une démarche d'ouverture.

À cet égard, même si nous sommes conscients que le regard même que le chercheur pose sur son objet d'étude est nécessairement empreint de sa propre culture, nous avons toutefois le désir, et ce, à travers toute notre démarche, de tenter de ne pas apprécier notre objet d'étude dans une seule perspective nord-américaine. Le fait que ces chercheuses soient d'origine nord-américaine et bangladeshe, qu'elles aient vécu et travaillé sur divers territoires et qu'elles aient porté une attention particulière à analyser le terme d'éducation internationale en sélectionnant des écrits de différents continents est donc un élément que nous valorisons. Le Tableau 9 indique le résultat de la typologie émergente :

Tableau 9. Typologie de l'éducation internationale selon Dolby et Rahman (2008)

Typologie de l'éducation internationale (Dolby et Rahman 2008) ²¹
1 - Éducation internationale et comparative
2 - Internationalisation de l'éducation supérieure
3 - Écoles internationales
4 - Recherche internationale sur l'enseignement et la formation des enseignants
5 – L'internationalisation du curriculum primaire et secondaire
6 – Globalisation et éducation

²¹ La publication originale de Dolby et Rahman est intitulée *Research on International Education* et a été publiée en septembre 2008 dans la revue intitulée *Review of Educational Research*. Ce texte est en anglais et n'a pas été traduit, c'est donc une traduction libre que nous proposons dans le tableau présenté ci-dessous. La typologie originale proposée par ces deux chercheuses est la suivante : 1) Comparative and International Education; 2) The Internationalization of Higher Education; 3) International Schools; 4) International Research on Teaching and Teacher Education; 5) Internationalization of K-12 Education; 6) Globalization and Education.

Aussi, il est important de signaler qu'elles ont volontairement exclu le terme éducation interculturelle de leur recension. Cette décision a été motivée par le fait que le champ de l'éducation interculturelle est un champ à part entière et n'est pas nécessairement traité dans une perspective d'éducation internationale. Notons qu'à cet égard, si notre objet d'étude n'est pas l'éducation interculturelle²² nous émettons toutefois la prémissse qu'un lien pourrait être fait entre la réalisation d'un stage pratique à l'étranger et le développement de compétences promues par l'éducation interculturelle pour les participants de ces stages.

Ainsi, les catégories 2 – *Internationalisation de l'éducation supérieure* et 4 – *Recherche internationale sur l'enseignement et la recherche des enseignants* résonnent avec notre objectif général qui consiste à analyser les dispositifs de formation que les institutions de formation à l'enseignement mettent à l'égard des stages pratiques à l'étranger. Le fait que ces stages puissent être faits à l'étranger s'inscrit donc dans le champ de l'internationalisation du curriculum en éducation supérieure, et notre objet d'étude touche bien directement la formation initiale à l'enseignement. Enfin, notre démarche s'inscrit également dans un contexte de globalisation de l'éducation tel qu'identifié dans la catégorie 6 [*Globalisation et éducation*]. Comme nous l'avons illustré dans le contexte de notre problématique; non seulement la tendance mondiale des réformes actuelles en éducation est d'introduire des perspectives d'ouvertures dans les contenus curriculaires,²³ mais en plus, il existe une multiplication des politiques visant la mobilité internationale jeunesse.

Si cette nouvelle typologie, plus large que celle d'Harari, nous a permis de confirmer que le concept d'internationalisation était un de nos concepts clés, la notion de contenu international ne semble pas avoir

²² La définition que nous retenons concernant l'éducation interculturelle est celle de l'UNESCO (2006, p. 18) qui précise qu'elle a pour visée de parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels. Nous nous sommes également inspirés des travaux de l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et à l'Équité (OFDE) citant Fleury (2009, p. 5) qui parle d'une compétence « en intégration interculturelle » chez l'ensemble des enseignants afin « qu'ils puissent répondre à la mission de l'école québécoise de socialiser pour mieux vivre ensemble dans un monde pluraliste ».

²³ Rappelons par exemple que le Programme de formation l'école québécoise (PFEQ) a pour intention « que l'élève se construire une vision du monde » et qu'une des visées des domaines généraux de formation est d'« amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2006).

été identifiée comme un élément à part entière. Pourtant, inductivement, il nous semble que, même si notre sujet d'étude ne porte pas sur le curriculum complet de la formation à l'enseignement ni sur le contenu des programmes en tant que tel, il est difficile de ne poser aucun regard sur le contenu de ces formations si nous souhaitons mieux saisir la finalité des institutions de formation à mettre en place un dispositif plus qu'un autre entourant ces stages pratiques à l'étranger. Nous verrons d'ailleurs dans la section suivante, dédiée au cadre théorique retenu de Saussez et Paquay (1995), que les éléments relatifs au contenu de formation y sont évoqués. Concernant justement les contenus de formations, les premiers pédagogues alternatifs tels que Hanvey (1976) et Anderson (1977) reprochaient déjà aux programmes officiels de l'époque de traiter que très peu des enjeux internationaux interdépendants et trouvaient que les contenus des cours axés sur les autres cultures et les autres peuples étaient présentés de manière discriminatoire dans la perspective « eux/nous ». Selon Fujikane (2003), c'est aussi à cette époque que ces pédagogues se sont associés avec des mouvements en faveur de l'éducation pour le développement et de l'éducation pour la paix pour prôner « l'éducation pour la compréhension internationale et les droits civils ». Hanvey (1976) parle alors d'une « éducation dans une perspective mondiale » et Anderson (1977) d'une éducation planétaire en la définissant ainsi : « Éducation favorisant la participation responsable du citoyen et sa participation efficace au sein de la société mondiale » (Anderson, 1977, p. 36). Cette notion de compréhension mondiale dans les finalités de l'éducation internationale résonne avec notre posture d'ouverture sur le monde en accord avec ces valeurs de société pluraliste.

La définition de l'éducation internationale selon Thésaurus (Gouvernement du Québec, 2022) stipule que c'est une éducation « qui apprend aux étudiants à relier le contenu de l'enseignement qu'ils reçoivent aux réalités du monde extérieur ».

De plus, on constate que l'emploi du concept « d'éducation transnationale » ou « d'éducation transfrontalière » se substitue parfois à celui d'éducation internationale, notamment par les grandes organisations internationales telles que le GATE (Global Alliance for Transnational Education), l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) ou la banque Mondiale (Cosnefroy *et al.*, 2020).

2.2.2 Éducation et enseignement dans une perspective planétaire²⁴

Dans cette section, nous allons présenter deux concepts interconnectés; l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) et l'enseignement dans une perspective planétaire (EPP). Le premier s'intéresse aux élèves, tandis que le second s'intéresse davantage au personnel enseignant. Toutefois, pour comprendre le second, il est de mise de comprendre d'abord le premier.

L'éducation dans une perspective planétaire, plus connue en anglais sous le terme de « global education » ou « global learning », s'attarde particulièrement au contenu des programmes de formation et à l'approche pédagogique. Elle ne traite pas de mobilité contrairement aux typologies proposées par Harari (1972) ou Dolby et Rahman (2008). Dans ses travaux, Ferrer (1997), précise que l'éducation planétaire, aussi appelée éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) est un concept complexe et encore en construction concernant une approche éducative qui intègre diverses « éducations » complémentaires sous la dénomination « éducation planétaire ». Concernant les diverses éducations complémentaires, des auteurs tels que Lessard, Ferrer et Desroches (1997) font référence à divers courants pédagogiques tels que l'éducation pour la paix, l'éducation aux droits humains et à la démocratie, l'éducation interculturelle, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, et l'éducation à la citoyenneté. Ce terme générique de « global teaching » est peut-être trop imprécis pour certains acteurs du domaine, mais sa force réside dans le fait qu'il n'exclut ni ne minimise les contributions importantes apportées par toutes les traditions qu'il contient. L'éducation dans une perspective planétaire est donc un terme qui présente d'importantes facettes homogènes et hétérogènes, ce qui invite les observateurs à reconnaître à la fois la diversité de sa composition et ses thèmes sous-jacents communs. De nombreux obstacles se dressent devant le domaine de l'éducation dans une perspective planétaire, et ces dilemmes nous invitent à revenir aux débats sur la finalité de l'éducation dans ce monde mondialisé.

Dans le cadre de notre recherche, notre objectif n'est pas de décortiquer ce concept complexe. Il est cependant important d'en comprendre les valeurs pour analyser les dispositifs mis en place autour des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement, en vérifiant notamment si d'un

²⁴ Nous faisons ici référence aux concepts de global learning et global teaching. Ces concepts sont beaucoup plus présents dans la littérature anglophone que francophone. En nous appuyant sur les derniers travaux de chercheuses canadiennes qui ont traduit leurs écrits en français, nous avons choisi d'employer les termes *éducation dans une perspective planétaire* pour le Global learning (ÉPP) et *enseignement dans une perspective planétaire* (EPP) pour le Global teaching.

dispositif à un autre, cette perspective d'éducation dans une perspective planétaire est présente ou non. Dans un langage moins scientifique, ce concept d'éducation dans une perspective planétaire fait écho à la notion d'ouverture sur le monde. En effet, dans certaines des études précitées cette perspective était clairement recherchée dans la mise en place de l'expérience internationale. En somme, pour mieux comprendre ce concept d'ÉPP, grâce à la recension d'écrits de Mundy (2007) sur le sujet, nous pouvons résumer les caractéristiques que souhaite inculquer l'éducation dans une perspective planétaire et les mettre en opposition avec celles qu'elle condamne.

L'ÉPP inculque tout d'abord l'interdépendance mondiale et la relation entre le local et le mondial en opposition avec la mentalité « eux-nous » (Anderson, 1977; Case, 1997; Evan et Reynolds, 2005 cités par Mundy, 2007; Hanvey, 1976; Oxfam, 1997; Osler, 1994, 2002; Pike et Selby, 1998, 1999, 2000; Richardson, 1979). Elle met aussi l'accent sur la justice sociale et non sur la compétitivité mondiale. Elle parle de solidarité plutôt que de charité en insistant sur la tolérance plutôt que sur le chauvinisme. Elle valorise aussi la diversité et la citoyenneté cosmopolite en insistant sur le fait que tous les êtres humains ont les mêmes droits et responsabilités en opposition à la recherche d'uniformité et à l'État-nation comme principale allégeance.

Cette façon de faire ne se contente pas d'inculquer les modes de fonctionnement des mécanismes officiels des gouvernements nationaux (systèmes juridiques, politiques et législatifs), mais insiste sur le rôle des organismes internationaux pour favoriser une citoyenneté mondiale et sur le potentiel de transformation de l'individu dans l'action collective. Contrairement aux approches de transmission de l'apprentissage, elle vise la pensée critique et décisionnelle. Elle traite des enjeux mondiaux en portant une attention particulière aux sources de désaccords et de conflits, en plus de dénoncer l'exclusion sociale structurée et l'injustice, contrairement aux approches qui ne tiennent pas compte des situations conflictuelles contestées et dépourvues de jugement de valeur.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons donc que les valeurs de l'ÉPP sont un des éléments que nous aimerais mettre en lien avec l'influence des stages pratiques à l'étranger sur les valeurs développées par les futurs enseignants les ayant réalisés. En lien avec ces valeurs, d'autres travaux de Mansilla et Gardner (2007, dans Zhou, 2022) nous ont également inspirés. Ils ont défini la conscience globale comme étant : « the capacity to place oneself and the people, objectives, and situations within which we come into contact within the broader matrix of our contemporary world » (p. 58). Ils ont également identifié

trois habiletés, ou piliers de la conscience globale, qu'ils ont qualifiées de compétences affectivo-cognitives : la sensibilité planétaire, la compréhension planétaire et la perception de soi comme acteur planétaire (Tableau 10).

Tableau 10. Piliers de la conscience globale selon Mansilla et Gardner (2007)

Définition des trois piliers de la conscience globale (Mansilla et Gardner 2007)	
La sensibilité planétaire	our awareness of local experience as a manifestation of broader developments on the planet;
La compréhension planétaire	our capacity to think flexible and informed ways about contemporary worldwide developments
L'acteur planétaire	a perception of ourselves as global actors, a sense of planetary belonging and membership in humanity that guides our actions and prompts our civic commitments

Zhou (2022) a identifié que la notion de « global learning » est devenue un aspect fondamental de l'éducation internationale et est le résultat de l'internationalisation²⁵ du curriculum. Pour comprendre ce concept, il a proposé de discerner l'ÉPP selon trois niveaux, soit celui des connaissances, celui des compétences et celui des attitudes, et ce, sur des registres différents à savoir au niveau personnel, au niveau des programmes d'une institution et au niveau national (p. 124). Il en résulte que l'ÉPP implique plusieurs approches, dont les études à l'étranger (study abroad). Inspirées par ce concept d'ÉPP, diverses universités américaines avec le support de nombreux chercheurs et de la NAFSA²⁶ ont développé une charte qui précise que l'ÉPP implique différents trois principaux processus²⁷.

Tout d'abord, à travers la différence, il faut se remettre en question en prenant conscience du système et des aspects culturels qui exercent une influence sur notre personne, notre système de valeurs, et ensuite

²⁵ Nous détaillerons ce concept dans la prochaine sous-section.

²⁶ La NAFSA est la plus grande association de professionnels engagés exclusivement à faire progresser l'enseignement supérieur international.

²⁷ Pour la consulter : https://goglobal.fiu.edu/assets/docs/hovland-2014_global_learning-defining-designing-demonstrating_2014-1.pdf

comprendre la manière dont nos décisions vont impacter ce système en retour. Ce premier processus est en fait une démarche de déconstruction de ses préconçus.

Ensuite, il faut être capable de, non seulement se positionner dans la société, de comprendre l'impact de nos décisions et de nos actes sur celle-ci, mais également avoir envie d'agir sur des défis complexes et inextricables, en se responsabilisant. Ce deuxième processus s'inscrit donc dans une démarche transformitive.

Enfin, l'ÉPP requiert d'analyser les situations de tous les jours en adoptant une posture ouverte et empreinte d'empathie et de compassion notamment à l'égard de l'intersectionnalité, et des injustices.

C'est pourquoi, tel que le déclarent Kahn et Agnew (2015), ces procédés ne vont véritablement s'opérer que lorsque les individus sont confrontés à une différence culturelle ou sociale. Il en résulte donc que l'ÉPP implique plusieurs approches, dont les études et les stages pratiques à l'étranger (*study abroad*), qui vont permettre aux futures personnes enseignantes d'expérimenter des différences culturelles suffisantes pour développer des compétences pertinentes en ÉPP. Ce concept est donc essentiel à la compréhension des raisons pour lesquelles les personnes enseignantes en éducation ont de plus en plus la possibilité d'aller à l'étranger pour réaliser un de leurs stages pratiques.

Concernant spécifiquement ces personnes enseignantes en éducation, l'objectif est double. En effet, non seulement il est visé qu'elles expérimentent l'ÉPP, mais qu'elles puissent également, le jour où elles seront enseignantes, la transmettre et donc adopter un enseignement dans une perspective planétaire (EPP). En effet, comme le rappellent certains auteurs (Salmona *et al.*, 2015; Santoro et Major, 2012), très souvent, les programmes de SPÉ développés par les institutions de formation à l'enseignement ont pour vocation de développer les compétences interculturelles des personnes étudiantes qui y participent, car les salles de classe sont de plus en plus empreintes de diversité alors que le corps enseignant demeure homogène dans les pays occidentaux (Jarkovská, Lišková et Obrovská, 2015). En ce sens, plusieurs auteurs (Aguirre, Cruz et Banda, 2018; Bagnall, 2012; Walters, Garii et Walters, 2009) préconisent de tirer profit de ces SPÉ pour développer des compétences « globales » pour les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement. Certains, comme Desrochers (2006), estiment que ces SPÉ ou stages pratiques en contexte de diversité devraient être obligatoires pour maximiser la conscience globale et critique.

L'engouement pour ce concept d'enseignement dans une perspective planétaire vise donc à préparer des personnes enseignantes possédant non seulement des pratiques favorisant la réflexion et l'ouverture sur le monde, mais également des attitudes critiques par rapport à la société, c'est-à-dire des « global teachers » (Sinagatullin, 2019). Dans cette mouvance a été créée le *Global Teaching Model* aux États-Unis (GTM; Kerkhoff, 2017) qui définit dans un cadre conceptuel validé empiriquement en quatre points essentiels à intégrer au curriculum du futur personnel :

- 1) « situated practice » : les futurs professeurs donnent du contenu culturellement approprié, guident les élèves vers une déconstruction des stéréotypes;
- 2) « integrated » : les futurs professeurs font comprendre aux élèves les connexions entre différents niveaux et échelles, et évaluent les compétences en global learning des élèves;
- 3) « critical » : les futurs professeurs comprennent leur positionnement dans la société et veillent à ne pas reproduire les biais et inégalités. Ils communiquent l'empathie, la compassion chez leurs élèves et leur enseignent à analyser les problèmes de manière critique et informée;
- 4) « transactional » : les futurs professeurs créent des partenariats internationaux et encouragent les personnes étudiantes à communiquer avec d'autres personnes ayant eu des parcours de vie différents.

Intégrer une expérience internationale via un stage pratique à l'étranger dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement est donc indissociable de l'ÉPP puisque qu'il existe une connexion profonde entre les mobilités étudiantes et l'objectif de développer des compétences « globales » telles que nous l'indique la littérature, mais également tel que nous l'aborderons dans le quatrième chapitre, dédié aux résultats de cette étude.

2.2.3 Internationalisation du curriculum

Stier (2003) indique que le terme internationalisation est non seulement vague, mais aussi chargé de significations multiples et souvent utilisé de manière inconsidérée. Ce serait un concept devenu à la mode surtout dans l'enseignement supérieur de ces dernières années. Il constate que les universités d'aujourd'hui soulignent l'importance de la coopération internationale, mais que la plupart d'entre elles divisent en deux questions distinctes l'internationalisation (en termes d'échanges internationaux) et la

diversité ethnique et culturelle nationale (en termes d'interculturel). En ce sens, il dénonce le fait que la recherche scientifique n'étudie pas vraiment les effets de l'internationalisation sur les individus tels que l'acquisition des compétences interculturelles.

Cette dernière avenue est confirmée par Duke (1996) qui précise que le modèle poursuivi sous les auspices de l'internationalisation ne représente pas actuellement un changement significatif en matière de pédagogie en éducation. Selon lui, il n'a rien à voir non plus avec de l'aide ou de la coopération internationale en matière d'éducation, mais il se réduit plutôt à des intérêts commerciaux pour les gouvernements. Cette idée est également renforcée par Baker, Creedy et Johnson (1996) qui prétendent que l'internationalisation est d'abord et avant tout un ensemble de politiques économiques profitables visant à stimuler le commerce.

Beazley (1992) souligne à cet effet que l'internationalisation du curriculum est étroitement liée aux dimensions culturelles, économiques et interpersonnelles des relations internationales des gouvernements promulguant ces politiques. Ce dernier pense qu'elle favorise la compréhension mutuelle des peuples des états concernés en matière d'échange sur l'évolution de leur système d'éducation et de formation respectif. Dans le même ordre d'idée, Jones (1998) précise qu'internationalisation résonne avec une vision de coopération internationale, d'alliances et d'émancipation. En ce sens, Edgar Morin (2000) signalait l'importance de l'internationalisation du curriculum pour développer la compréhension de la communication humaine, et ce, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges. Pour lui, le développement de cette compréhension de la société passe par l'internationalisation du curriculum. Crowther *et al.* (2000) précisent aussi que l'internationalisation devient une réponse aux défis amenés par la globalisation, et qu'elle pourrait transformer le paysage de l'enseignement dans le monde entier.

Dans le même sens, Knight (1994) précise que l'internationalisation du curriculum ferait référence à un processus d'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans l'enseignement, la recherche et les services éducatifs rendus par l'État, les établissements d'enseignement ainsi que les organismes et les entreprises de ce secteur. Dans la même perspective, De Wit *et al.* (2015) cités par Cosnefroy *et al.* (2020, p. 28), insistent aussi sur cette idée de processus d'intégration de :

la dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objet, les fonctions et la mise en œuvre de l'enseignement postsecondaire [...] afin d'augmenter la qualité de l'éducation et de la recherche [...] et faire une contribution significative envers la société.

D'autres auteurs, tels que Laforest (2014) ou Rocher (2001), cité par Mercure (2001), mettent plus l'accent sur la notion d'échange. Enfin, Hudzik (2011, 2015) insiste plutôt sur la notion d'engagement et d'action :

pour infuser et intégrer un contenu et des perspectives internationales, globales et comparatives à travers l'enseignement, la recherche et les missions de service de l'institution de l'enseignement supérieur afin de [...] réaliser des bénéfices au cœur de l'apprentissage et dans les résultats de recherche [...] et de devenir un impératif institutionnel et non une simple possibilité désirable (cité par Cosnefroy *et al.*, 2020, p. 29).

Devant la diversité des activités englobées par ce terme internationalisation, Kehm et Teichler (2007) ont finalement identifié sept principaux thèmes dans les recherches scientifiques en « internationalisation du curriculum en éducation supérieure (Tableau 11) :

Tableau 11. Typologie de l'internationalisation du curriculum (Kehm et Teichler, 2007)

Thèmes abordés par l'internationalisation du curriculum selon Kehm et Teichler (2007)
1) Mobilité étudiante et personnel académique
2) Influence mutuelle des systèmes d'éducation
3) Contenus d'enseignement
4) Stratégies institutionnelles
5) Transferts de connaissances
6) Coopération et compétition
7) Politiques nationales et supranationales à l'égard de la dimension internationale

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons tout d'abord au premier thème évoqué, et plus spécifiquement à la mobilité des personnes étudiantes en formation initiale en enseignement. Toutefois, nous partageons la position de Stier (2003), Duke (1996) et Hudzik (2015) : notre démarche s'inscrit dans une réflexion de compréhension des pratiques de formation de diverses institutions de formation initiale à l'enseignement à l'égard de la mise en œuvre de ces stages à l'étranger. Comprendre comment et pourquoi ces stages sont mis en œuvre, quels sont les dispositifs qui les soutiennent et s'ils ont comme intention de favoriser une ouverture sur le monde en intégrant des perspectives internationales est une des finalités de notre recherche à travers l'étude des dispositifs déployés.

À cet égard, la quatrième dimension (stratégies institutionnelles) et septième dimension (politiques nationales et supranationales) nous interpellent également puisque, comme nous l'avons déjà évoqué, les politiques d'internationalisation influencent largement la façon dont la mobilité est mise en œuvre. En ce sens, Knight (2008) précise que les stratégies politiques d'internationalisation des États peuvent être

regroupées en six catégories d'objectifs non exclusives, à savoir : un objectif académique, un objectif économique, un objectif politique, un objectif financier, un objectif social et un objectif de protection du consommateur (Knight, 2008). Ces catégories d'objectifs pourront nous aider à mieux cerner le contexte dans lequel les cas que nous étudions s'inscrivent.

2.2.4 Stage pratique

Le volet pratique de la formation initiale des enseignants consiste en la réalisation d'un stage de praticien dans une classe. La durée ou les responsabilités de l'étudiant stagiaire sont variables. En général, les premiers stages sont souvent des stages d'observation alors qu'au fur et à mesure que l'étudiant chemine dans sa formation initiale, il réalisera des stages d'intervention.

Différents auteurs s'accordent pour affirmer que la réalisation de stages pratique pendant la formation initiale des enseignants est un des facteurs les plus influents sur la qualité de l'enseignement dispensé (Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004; Rots et Aelterman, 2008; Volante, 2006). En effet, tel que l'indiquent Darling-Hammond et Berry (1999), les enseignants doivent non seulement faire face à de nombreuses situations parfois inattendues, mais aussi à des différences individuelles entre leurs élèves de plus en plus grandes. Il n'est pas possible qu'une formation initiale prépare à tous les cas de figure.

Ainsi, il serait intéressant que les enseignants puissent notamment développer leur capacité à s'adapter à différentes situations et à différents élèves. Pour adapter sa pratique à diverses situations, il faut être en mesure de faire preuve de pensée réflexive à l'égard de sa propre pratique. Ce concept d'approche réflexive a été introduit par Dewey (1933), soulignant que l'intervention d'une personne enseignante devrait être le fruit d'un processus de réflexion lui permettant de justifier et de prévoir les conséquences de son action. Selon lui, l'enseignant devrait entreprendre sa planification dans une démarche de résolution de problèmes.

L'adoption d'un tel processus de réflexion permettrait à la personne enseignante d'expliquer la raison de la réussite ou du manque d'efficacité de ses interventions. Ensuite, les travaux de Schön (1983) qui s'inscrivent dans le prolongement des travaux de Dewey ont aussi largement contribué à développer le courant de l'approche réflexive en éducation d'aujourd'hui. À l'aide d'études de cas, il a montré qu'en général un praticien ne semblait pas surmonter les défis en s'appuyant sur des modèles appris au cours de sa formation, mais plutôt en improvisant à partir uniquement de ses expériences antérieures. Dans le

même ordre d'idée, Mezirow (1995, p. 50) a également développé une théorie qu'il a nommée « transformative learning theory » qui stipule qu'aller à l'étranger permet aux futures personnes enseignantes d'être désorientées en étant hors de leur zone de confort; ce qui provoque des capacités d'adaptation et de réflexivité par la suite. Le mot « transformation » est clé dans sa théorie : il suppose qu'enseigner à l'étranger va créer une véritable transformation de la personne étudiante et donc de la future personne enseignante. Les travaux de Zeichner et Liston (1996) vont aussi dans ce sens; les personnes enseignantes plus efficaces sont capables de développer de nouvelles aptitudes à partir d'une approche réflexive. C'est pourquoi nous avons décidé de porter notre attention sur les dispositifs entourant le stage pratique à l'étranger qui correspond à un moment fort de la formation des futurs enseignants; c'est une période propice au développement de nouvelles compétences et à une réflexivité accrue pour les futurs enseignants.

La tendance des dernières décennies dans les formations professionnelles est d'intégrer de plus en plus de situations de travail. Cela implique une véritable planification pédagogique de ces contextes de travail, avec souvent, plusieurs stages pendant lesquels les personnes apprenantes auront de plus en plus d'autonomie, en commençant souvent par un stage d'initiation ou d'observation pour aller jusqu'à un stage en fin de parcours, dont les conditions de pratique s'apparentent au futur métier visé. Si cette tendance des dernières décennies s'est renforcée pour des métiers en administration, ingénierie, santé, la formation à l'enseignement a également suivi le pas dans la plupart des pays du monde, du moins dans les programmes de formation officiels. Les institutions de formation ont contribué fortement dans les dernières années à diversifier les lieux de formation, à varier les périodes de stage et à les allonger, à former les tuteurs de stage et leur donner un rôle accru voire à développer la formation en alternance dans certains pays avec une prise de poste en même temps qu'une formation est suivie en institution (travail-étude). Dans le secteur de la formation à l'enseignement, les lieux de pratiques sont souvent locaux, il est apparu une offre grandissante de stage à l'étranger et c'est justement dans ce cadre que ce projet s'inscrit.

Si le lien entre stage pratique et développement professionnel a largement été reconnu par la communauté scientifique en recherche en éducation (Vaconnet et Bucheton, 2011 ; Annoot, De Ketela, Benoin, Brun et Mazzilli, 2024), la dichotomie entre formation pratique et formation théorique s'est diluée dans les dernières années avec des formations universitaires de plus en plus orientées sur les métiers et les compétences attendues. Ainsi, les mises en situation, les démarches de réflexivités et cours associés à

cet objectif de développement professionnel ont été accrus. Notons toutefois que dans le cadre de cette recherche, nous avons délimité le concept de stage pratique aux périodes où les personnes étudiantes sont sur le terrain, dans des écoles et ce, peu importe le niveau de responsabilité de prise en charge de la classe qu'ils ont eu. Comme l'indique Zogmal (2020, p. 1) les métiers de l'éducation impliquent d'interagir avec les bénéficiaires du travail effectué et les dispositifs de formation « prévoient généralement des stages de formation pratiques dans la situation de travail ».

Nous y reviendrons dans le chapitre de méthodologie, mais précisons d'ores et déjà que, dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré les périodes de stages pratiques à l'étranger à travers les crédits (et donc les cours qui y sont éventuellement associés) se rattachant exclusivement à ces périodes de stages terrain en interaction avec des bénéficiaires (élèves) qui se déroulent à l'étranger.

2.2.5 Dispositifs de formation

Tel que l'indiquaient déjà Beckers *et al.* en 2003 (p. 8), même si le terme dispositif est de plus en plus utilisé en pédagogie, il est rarement défini et on n'en retrouve toujours pas la trace dans la dernière édition du fameux dictionnaire de Legendre (2005). L'objectif central de Beckers *et al.* (2003) était d'étudier les dispositifs de formation susceptibles de contribuer au développement professionnel des personnes étudiantes en formation à l'enseignement.

Dans leur recherche, Saussez et Paquay (1995) retiennent que les dispositifs de formation (ou les dispositifs pédagogiques) « consistent le plus souvent en un agencement de ressources matérielles (locaux, matériels, didactiques, etc.) informatives (documents, médias, etc.) et humaines (les formateurs, les apprenants...), de méthodes et de procédés (techniques de formation)... » (p. 9) Ils précisent aussi que « la visée d'un dispositif de formation consiste généralement dans l'acquisition par les individus de connaissances, d'habiletés, voire de compétences nouvelles » (1995, p. 9). Dans le même ordre d'idée, Wittorski (2012), insiste sur l'importance de ces dispositifs de stages qui permettent aux personnes enseignantes stagiaires de développer des façons d'agir sur le tas, dans l'immédiateté, dans l'instant de la situation (qui sont souvent des imprévus). Il est donc indispensable de réfléchir à ces dispositifs :

Qu'il s'agisse d'une formation professionnelle ou professionnalisante, les dispositifs proposés doivent réfléchir aux formats de situations qu'ils proposent en fonction des apprentissages qu'ils souhaitent développer (p. 10).

Aussi, les éclairages étymologiques de Boudjaoui et Leclercq (2014), permettent d'en saisir cette double idée d'organisation ordonnée et de libre usage (p. 25) :

Le mot dispositif vient de *disposer*, verbe issu du latin *disponere*, qui voulait dire « mettre en ordre, arranger ». L'usage évolua au XIII^e siècle et donna « disposer de » qui voulait dire « décider, utiliser à sa convenance de quelque chose ou de quelqu'un ».

Ces auteurs précisent aussi que ce concept est « un ensemble de moyens qui permet la réalisation d'une gouvernance » (Agamben 2007, cité par Boudjaoui et Leclercq, 2014). En ce sens, les dispositifs mis en œuvre pour permettre la réalisation de stages pratiques à l'étranger font écho à cette définition. Plus précisément, Boudjaoui et Leclercq (2014) définissent les dispositifs comme :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit [...] le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments (p. 25).

Cette dernière définition démontre à quel point cette notion de dispositif est large et holistique.

À l'instar de Saussez et Paquet (1950), Boudjaoui et Leclercq (2014) posent aussi le postulat que « la conception d'un dispositif de formation potentialise des fonctions éducatives, mais s'actualise à travers les usages » (p. 24). Une étude des usages est donc tout à fait pertinente et influence notre choix méthodologique de l'étude de cas, qui sera exposé dans le troisième chapitre.

En effet, pour répondre à notre objectif de recherche (*analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation à l'enseignement incluant les stages pratiques à l'étranger dans une perspective d'ouverture sur le monde*), nous portons une attention particulière aux différents éléments qui le composent basés le modèle de Saussez et Paquay (1995). Si la littérature a déjà brossé un tableau du potentiel de ces stages pratiques à l'étranger pour les personnes étudiantes en sciences de l'éducation, les dispositifs qui les soutiennent en tant que tels n'ont pas été étudiés. Nous porterons donc une attention particulière aux objets, acteurs, structures et objectifs de formation de ces stages.

Enfin, la clarification de ces concepts jumelée à l'analyse des recherches antérieures nous a permis de préciser aussi nos objectifs spécifiques, qui seront exposés à la fin de ce chapitre.

2.3 CADRE THÉORIQUE

2.3.1 Modèle théorique de grille analytique développée par Saussez et Paquay

Pour créer notre propre cadre de référence, nous avons utilisé le modèle théorique de Saussez et Paquay (1995) développé spécifiquement à la suite d'une recherche-action avec différents acteurs des institutions de formation initiale à l'enseignement en Belgique. Le but de cette recherche était justement de décrire des dispositifs de formation initiale à l'enseignement. Ces auteurs partaient du constat que les milieux de formation sont des milieux innovants, de mise en œuvre d'expérimentation et de pratiques, riches en savoirs d'expérience :

On sait comment s'y prendre; mais on ne prend pas le temps de dire ce que l'on fait, ni comment on le fait, on ne prend même pas toujours le temps de systématiser les dispositifs qui sous-tendent les pratiques que l'on sait efficaces (Saussez et Paquay, 1995, p. 82).

En Belgique, la formation initiale à l'enseignement est principalement assurée par des Hautes Écoles pédagogiques qui disposent de certaines directives communes quant aux formats et contenus à enseigner, mais qui disposent toutefois une grande liberté pédagogique. Or, ces chercheurs avaient identifié, que d'une institution à une autre, des innovations étaient mises en place, innovations issues de constats de terrain, mais qu'elles n'étaient pas documentées et que les autres institutions ne pouvaient donc pas en bénéficier. Un projet de recherche collaborative entre responsables de programmes de ces diverses institutions a ainsi été mis en œuvre. Après plusieurs mois de travail collaboratif, le modèle théorique de grille analytique a été construit pour permettre aux différents responsables des institutions de formation de décrire leurs dispositifs. En effet, avant de pouvoir déterminer quels dispositifs pouvaient contribuer au développement professionnel des futurs enseignants, Saussez et Paquay (1995) ont commencé par répertorier et décrire ces dispositifs. Le modèle qu'ils ont développé est donc le résultat d'un travail collaboratif avec divers responsables de formations de diverses institutions. Il a retenu notre attention, car il permet de décrire des dispositifs différents tout en conservant une trame commune. Ce modèle s'inscrit dans une démarche systémique et s'articule en huit dimension. La première concerne le contexte et cadre de la pratique (quelle est l'origine et que vise-t-on?). La deuxième s'intéresse aux objectifs et enjeux de la formation (quels sont les objectifs de la formation et les enjeux de la pratique, quels sont les critères d'évaluation et les perspectives d'évolution). La troisième se concentre sur les acteurs impliqués et concernés par le dispositif. La quatrième s'attarde aux activités mises en œuvre (quels sont les activités organisées, les contenus traités?) dans le cadre du dispositif. La cinquième concerne les composantes temporelles, spatiales et collaboratives (quand l'expérience de SPÉ a-t-elle lieu, où?). La sixième aborde

les outils (quelles sont les ressources didactiques, humaines utilisées?). La septième examine les critères d'évaluation de la pratique (Comment le dispositif et les apprentissages sont-ils évalués?). Enfin, la huitième se penche sur les perspectives d'évolution du dispositif (Vers quelles perspectives le dispositif pourrait-il évoluer?). À partir des textes de Saussez et Paquay (1995), nous avons donc schématisé ce modèle, à la Figure 3, qui servira de canevas à notre recherche. Si la recherche dont il est issu n'a seulement fait l'objet que d'un article professionnel, il nous a semblé toutefois très adéquat pour appréhender de manière holistique la description d'un dispositif de formation.



Figure 3. Grille de description de dispositifs de formation (Saussez et Paquay, 1995)

Ce modèle va donc nous servir de matrice pour répondre à notre objectif général : *analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation à l'enseignement incluant les stages pratiques à l'étranger*. Ainsi, nous avons appréhendé notre objet d'étude en le divisant en ces huit dimensions. Cet exercice nous a permis d'identifier où et comment collecter l'information requise pour répondre à notre objectif de recherche. Nous reviendrons sur cet élément dans le chapitre dédié à notre méthodologie de recherche.

À partir de cette grille, et en juxtaposant les concepts sensibilisateurs que nous avons identifiés, nous avons construit le cadre théorique qui soutient cette recherche. Ce modèle de Saussez et Paquet (1995) va donc nous servir de matrice pour répondre à notre objectif général : *analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation à l'enseignement incluant les stages pratiques à l'étranger*. Ainsi, nous avons appréhendé notre objet d'étude en le divisant en ces huit dimensions. Cet exercice nous a permis d'identifier où et comment collecter l'information requise pour répondre à notre objectif de recherche. Nous reviendrons sur cet élément dans le chapitre dédié à notre méthodologie de recherche.

Concernant l'éducation dans une perspective planétaire, ce sont essentiellement ces valeurs qui nous ont guidée pour justement analyser certaines dimensions des dispositifs de formation qui intègrent le SPÉ (Figure 4). Elles concernent particulièrement l'analyse des objectifs et enjeux des SPÉ et leur évaluation.



Figure 4. Cadre théorique pour analyser des dispositifs de formation à l'enseignement intégrant les SPÉ dans une perspective d'ouverture sur le monde

2.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Rappelons que notre objectif général s'intéresse à *analyser des dispositifs de formation développés par les institutions de formation à l'enseignement incluant les stages pratiques à l'étranger dans une perspective d'ouverture sur le monde*, perspective soutenue par le concept d'éducation planétaire.

Ainsi, l'analyse de la recension des écrits sur le sujet se rapportant aux concepts significatifs présentés précédemment a permis de définir trois objectifs spécifiques :

1. Décrire trois dispositifs de formation issus de divers contextes témoignant d'une institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement en utilisant le modèle de Saussez et Paquay (1995).

Pour chaque dispositif, il sera donc porté une attention au contexte de chaque dispositif, à leurs objectifs, aux acteurs impliqués, aux activités et modalités mises en œuvre, aux ressources disponibles, et à l'évaluation et évolution potentielle de ces dispositifs envisagés dans le temps.

2. Évaluer la cohérence interne de ces dispositifs, notamment en portant une attention particulière aux objectifs de ces stages, à leurs modalités et aux activités d'enseignement mises en œuvre à travers chaque dispositif, et ce, dans une perspective d'éducation planétaire.

Cet objectif nous permettra de dégager pour chacun des cas, une analyse plus approfondie des dimensions objectifs, activités et modalités en utilisant le cadre de Saussez et Paquay (1995), avec en toile de fond l'intégration de la perspective d'éducation planétaire, pour être en mesure d'émettre des pistes de réflexion et d'éventuelles recommandations à travers notre troisième objectif spécifique.

3. Émettre des pistes de réflexion et recommandations permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement dans une perspective d'éducation planétaire.

Dans le prochain chapitre dédié à la méthodologie, nous mettrons en lumière le devis mis en place pour atteindre ces objectifs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.

Paulo Freire (1968)

Les deux chapitres précédents ont été consacrés à la problématique et au cadre théorique. L'approche méthodologique adoptée pour cette recherche découle de nos orientations paradigmatiques et de nos objectifs de recherche, précisés au chapitre précédent. Dans les pages qui suivent, nous présenterons en première section les assises méthodologiques en lien avec notre objet de recherche. Nous exposerons dans cette même section les raisons qui ont motivé notre choix de mener une étude multicas et l'influence de la méthode de théorisation engrainée (MTE) comme méthodologie d'analyse inductive qui nous guidera tout au long de notre recherche. La deuxième section présente le devis méthodologique en s'attardant particulièrement sur la manière dont nous allons sélectionner les différents cas, collecter les données et les analyser. La troisième section sera consacrée aux critères de scientifcité, mais aussi aux limites anticipées de notre étude. À la fin du chapitre, la démarche déontologique et éthique entreprise sera discutée.

3.1 ASSISES MÉTHODOLOGIQUES

Notre démarche de recherche est issue du courant qualitatif/interprétatif. Telle que définie par Savoie-Zajc (2011), la recherche interprétative est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Dans cette recherche, nous cherchons à analyser les dispositifs de formation mis en œuvre dans des institutions de formation initiale pour permettre aux personnes étudiantes de réaliser un stage pratique à l'étranger dans le cadre de leur formation pratique. Nous nous basons essentiellement sur l'expérience des acteurs qui les ont initiées, développées, faites évoluer c'est pourquoi nous verrons dans la section dédiée au devis méthodologique qu'ils seront une source de données fondamentale dans notre recherche. Aussi, notre posture épistémologique telle qu'elle a été présentée dans le chapitre précédent favorise une approche holistique de notre sujet d'étude et dans laquelle les personnes participantes partagent leurs savoirs d'expérience. Notre démarche est donc empreinte d'une approche inductive forte et nos analyses ont été largement inspirées par la méthodologie des études comparatives et de la théorisation engrainée (MTE). Ainsi, nous avons opté pour collecter nos données à travers des

« cas » d'institutions ayant mis en place le stage pratique à l'étranger dans le cadre de la formation de futur personnel enseignant. Les deux prochaines sous-sections justifient en quoi le choix d'étude de cas et plus spécifiquement d'étude multicas est pertinent au regard de notre problématique, la troisième sous-section précise l'apport de la MTE dans notre démarche et, enfin, la quatrième sous-section précise l'opérationnalisation de l'approche comparée présentée dans notre cadre théorique.

3.1.1 Caractéristiques de l'étude de cas en lien avec notre recherche

Selon Roy (2003) :

L'étude de cas comme une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (p. 166).

Cette définition rend compte de la stratégie de recherche que nous avons retenue pour notre thèse puisque notre objectif général est d'enquêter sur le phénomène des SPÉ en formation initiale à l'enseignement à travers l'analyse de dispositifs mis en œuvre. Toutefois, il existe plusieurs types d'étude de cas qui se distinguent en particulier par les positions épistémologiques de leurs protagonistes et nous avons adopté l'approche de Merriam (1998), qui se situe dans une perspective interprétative. En effet, cette approche vise une compréhension en profondeur d'une situation donnée et des significations que les acteurs impliqués lui accordent. Elle s'intéresse au processus plutôt qu'aux résultats, au contexte plutôt qu'à une variable spécifique, à la découverte plutôt qu'à la confirmation. Cette auteure caractérise l'étude de cas qualitative de quatre manières. Premièrement, elle est « particulariste » (Merriam, 1998, p. 29-30), c'est-à-dire qu'elle se focalise sur une situation bien déterminée ou un programme spécifique. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit bien d'étudier spécifiquement les dispositifs mis en place pour permettre aux personnes étudiantes en formation initiale de réaliser leur stage pratique à l'étranger

Deuxièmement, elle est descriptive (Merriam, 1998). En effet, elle vise à décrire profondément le phénomène à l'étude. À cet égard, un des objectifs spécifiques de l'étude étant d'analyser ces dispositifs, il nous semble intéressant de décrire l'évolution des processus de mise en œuvre de ces stages en utilisant le modèle développé par Saussez et Paquay (1995) d'une part et la perspective d'enseignement dans une perspective planétaire d'autre part.

Troisièmement, l'étude de cas est euristique, c'est-à-dire qu'elle donne un éclairage nouveau sur la compréhension du phénomène et favorise la découverte de nouvelles significations et confirme ce que l'on sait (Merriam, 1998). En effet, ces recherches indiquent qu'une préparation prédépart est primordiale. Par contre, étant donné que les dispositifs mis en place sont méconnus, il est très pertinent de les décrire pour mieux comprendre les éléments de ces dispositifs qui sont requis, leurs impacts possibles et, éventuellement, leur mise en place. Notre étude est euristique dans la mesure où elle s'attarde à comprendre les éléments du dispositif en collectant des informations auprès de divers acteurs.

Enfin, Merriam (1998) qualifie l'étude de cas d'inductive, puisqu'elle favorise l'émergence de concepts, d'hypothèses ou de généralisations sur un phénomène. Effectivement, les écrits recensés ne se contredisent pas, ils se complètent, mais des travaux supplémentaires permettraient de dégager certains éléments. Cette perspective est fertile à l'idée d'émettre un certain nombre de recommandations quant à la mise en place de stages à l'étranger dans le cadre de la formation pratique.

3.1.2 Caractéristiques et modalités de l'étude multicas

Comme le fait remarquer Yin (1994), l'étude de cas peut impliquer un ou plusieurs cas ainsi que plusieurs degrés d'analyse et permet de comprendre, tout comme l'annonçait Roy (2003), un phénomène en profondeur à l'intérieur même de son contexte, d'autant plus lorsque les limites entre le phénomène lui-même et le contexte ne sont pas clairement évidentes. C'est pourquoi il nous semble important de cerner les contours de plusieurs cas pour être en mesure d'émettre des propositions et pistes de réflexion permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement et répondre ainsi à notre troisième objectif spécifique. Ces auteurs insistent également sur le fait que l'étude multicas est appropriée quand les questions de recherche s'intéressent au « comment » et au « pourquoi », lorsque le chercheur a peu de contrôle sur les évènements et que la recherche porte sur un phénomène contemporain étudié dans son milieu naturel (Anderson, 1998; Yin, 1994).

Dans un autre ordre d'idées, Stake (1994) souligne que les études multicas peuvent prendre deux formes : celle avec des entretiens de plusieurs individus et celle « des études collectives de cas » (p. 242). Au regard de nos objectifs de recherche et de notre posture, nous nous inscrivons plutôt dans le type « d'étude collective de cas ». En effet, notre finalité est de contribuer à enrichir le champ théorique et pratique de la formation pratique à l'égard de l'ouverture sur le monde via la mise en place de stage pratique à

l'étranger. Pour ce faire, notre premier objectif vise à décrire des dispositifs mis en place. À l'instar de Pires (1997, p. 72), nous n'avons pas la prétention de donner une « vue complète ou exhaustive du sujet ». Au contraire, pour être en mesure d'émettre des pistes de réflexion pour institutionnaliser les SPÉ, il nous semble important de disposer de différents cas pour en dégager des constantes. Il nous faut donc circonscrire ce que nous entendons par « cas » dans l'étude des dispositifs de formation. En effet, comme l'indique Hamel (1995), il réside une certaine ambiguïté entre « objet d'étude » et « objet de recherche » et il importe d'en faire la distinction. Dans notre recherche, chaque cas est donc chaque dispositif de formation dans sa globalité mis en place dans une institution donnée. Chaque dispositif est un ensemble complexe qui sera décrit à partir du modèle théorique inspiré des travaux de Saussez et Paquay (1995). Notre « objet de recherche » est donc la description des dispositifs de formation en formation initiale à l'enseignement et nos « objets d'études » sont les informateurs (humains et matériels) en lien avec ces dispositifs de formation. Particulièrement, cette recherche s'appuie sur la méthodologie de l'étude multicas définie par Pires (1997) comme étant une « étude collective de cas » avec un échantillon de type « approfondissement-contraste ». Selon cet auteur, ce type de choix méthodologique est particulièrement adapté à une recherche s'intéressant au fonctionnement d'une institution ou à l'expérience d'acteurs (Pires, 1997). Il considère que ce type d'étude « se situe dans une zone grise entre le cas unique et le multicas » (p. 73) et est comparable à des études de cas uniques réalisées de façon à se compléter.

3.1.3 Influence de la théorisation enracinée

Aussi, cette réflexion sur « objet d'étude » et « objet de recherche » jumelée à l'étude des travaux de Saussez et Paquet nous a amenée à nous intéresser à la MTE.

Le terme théorisation ancrée est la traduction française de l'expression initialement usitée en anglais « grounded theory » (Glaser et Strauss, 1967). Cette traduction a été inventée et utilisée pour la première fois par Pierre Paillé (1994). Cette méthode trouve ses fondements dans la sociologie américaine des années soixante. Par la suite, elle a été utilisée dans d'autres disciplines, comme en médecine, en marketing ou en éducation. Présentée pour la première fois par Glaser et Strauss, sociologues issus respectivement des Universités de Colombia et de Chicago, elle est issue de leurs travaux de recherche dont l'objectif principal était d'explorer le processus de « mourir à l'hôpital » publié en 1965 sous le titre de *Awareness of Dying*.

On pourrait définir cette approche comme étant la génération systématique d'une théorie à partir de données, d'une manière inductive et en usant d'étapes prédefinies. En fait, Paillé (1994) nous précise que même si c'est une approche qui permet par son potentiel de conceptualisation d'obtenir parfois une théorie issue de données, elle permet avant tout de rendre explicites et compréhensibles de grands thèmes ou catégories dégagés par l'analyse de données. Elle permet aussi de comprendre les interrelations entre ces thèmes. Or, la grille de Saussez et Paquet a été justement construite dans cette perspective. Elle est le résultat théorique des acteurs/chercheurs impliqués dans le projet de « caractériser des dispositifs innovants ». Aussi, il est important de préciser que la MTE est à la fois considérée comme une approche de recherche, mais aussi comme une méthode d'analyse de données qui auraient pu être collectées avec une autre perspective de recherche (Anadon, 2006). Les écrits scientifiques sur la question la définissent plutôt sur un continuum de l'approche de recherche à une méthode d'analyse. Nombreux auteurs (Dionne, 2009; Luckerhoff et Guillemette, 2012; Roberts, 2002) dénoncent aussi les fréquents conflits qu'elle soulève entre les exigences institutionnelles, notamment ceux reliés à un projet doctoral et les exigences méthodologiques intrinsèques à la MTE. Luckerhoff et Guillemette (2012, p56), reprochent même qu'elle soit même considérée par certains comités scientifiques comme une absence méthodologique. À l'instar de Bryant (2002, p.30), pour remédier à ce piège, tout en conservant notre démarche inductive, nous souhaitons préciser notre démarche méthodologique pour assoir la validité de notre recherche. À ce stade-ci, sans préjuger ce que le terrain d'étude fera émerger, nous allons expliciter la manière dont nous comptons sélectionner nos cas, le matériel que nous comptons analyser et les procédures qui nous allons mettre en place. Notons que, comme l'indique Paillé (1994, p. 160), l'aspect « énigmatique » de la MTE est une des caractéristiques typiques de la MTE et rares sont les analyses par MTE qui ne font pas bifurquer la recherche; il serait même inquiétant dans la mesure où la recherche est bien menée, qu'elle en reste à son cadre théorique initial (Paillé, 1994).

Luckerhoof et Guillemette (2012) qui militent activement depuis quelques années à vulgariser et démocratiser la MTE, nous indiquent également que :

La MTE est une façon de faire de la recherche. Sa spécificité se trouve davantage sur le plan épistémologique que sur le plan méthodologique. [...] L'important, si l'on veut faire de la MTE, est d'adopter une posture épistémologique qui renverse la logique de l'ordre habituel des étapes de la recherche. Il s'agit de passer de la logique hypothéticodéductive à la logique inductive de l'ouverture à ce qui émerge des données (Guillemette et Luckerhoff, 2012, p. 4).

Cette façon de faire de la recherche est tout à fait en accord avec notre perspective épistémologique et renvoie aussi à cette idée d'ouverture, ouverture sur le monde, ouverture à poser des regards différents, ouverture à s'ancrer dans un terrain local spécifique aux phénomènes que l'on veut étudier.

3.1.4 Analyse comparative épousée

Comme nous l'avions évoqué dans notre cadre théorique, nous avons opté pour une analyse comparative de plusieurs dispositifs “pour ouvrir une réflexion sur de nouveaux possibles” (Delhaxhe et Crahay, 2007, p.47). En ce sens, chaque cas de dispositif étudié l'est indépendamment, mais le même cadre est utilisé pour chaque cas. Ensuite, il est possible de comparer les différents « possibles» pour chacun de ces cas, et ce pour chaque dimension du modèle de Saussez et Paquay (1995). En ce sens, le modèle de Bray et Thomas (1995) que nous avons présenté dans le chapitre précédent a pu être opérationnalisé pour répondre à notre objectif général de recherche et nous a aidée à établir les critères de sélections des différents cas que nous évoquerons dans la prochaine sous-section.

Pour analyser des dispositifs de formation développés par des institutions de formation à l'enseignement intégrant la possibilité de faire des stages pratiques à l'étranger, nous avons utilisé le modèle de Bray et Thomas (1995) pour nous aider à opérationnaliser les éléments à analyser. Ce modèle propose trois catégories d'information à savoir, les aspects géographiques, les aspects démographiques et les aspects plus généraux de l'éducation et de la société.

Pour la dimension géographique, Le premier niveau concerne un continent différent pour chaque cas sélectionné. Puisque la littérature scientifique nous a montré que différents programmes régionaux soutenaient la mobilité internationale étudiante, le contraste sera plus fort si les dispositifs étudiés émanent d'espaces différents. Le deuxième niveau, toujours dans le même esprit que le premier, consiste à sélectionner un pays/région ou une région différente. Le troisième niveau vise à choisir une institution qui forme les futures personnes enseignantes, enfin le dernier niveau concerne un programme de formation dans chaque institution qui permet de réaliser un SPÉ.

Pour l'aspect démographique sont ciblés différents acteurs impliqués dans les SPÉ à l'intérieur de l'institution impliqués aux différents niveaux hiérarchiques du programme qui permet de réaliser un SPÉ.

Enfin, pour les aspects plus généraux de l'éducation et de la société, nous avons pu retenir, en accord avec les concepts sensibilisateurs évoqués au deuxième chapitre, des indicateurs tels que des éléments relatifs à la gestion de l'éducation sur le territoire du cas sélectionné, la part du budget de l'État consacrée à l'éducation, la période de scolarité obligatoire en vigueur, des éléments relatifs à la diversité culturelle dans les écoles et au sein du personnel enseignant, ainsi que les niveaux de mobilité étudiante (Figure 5).

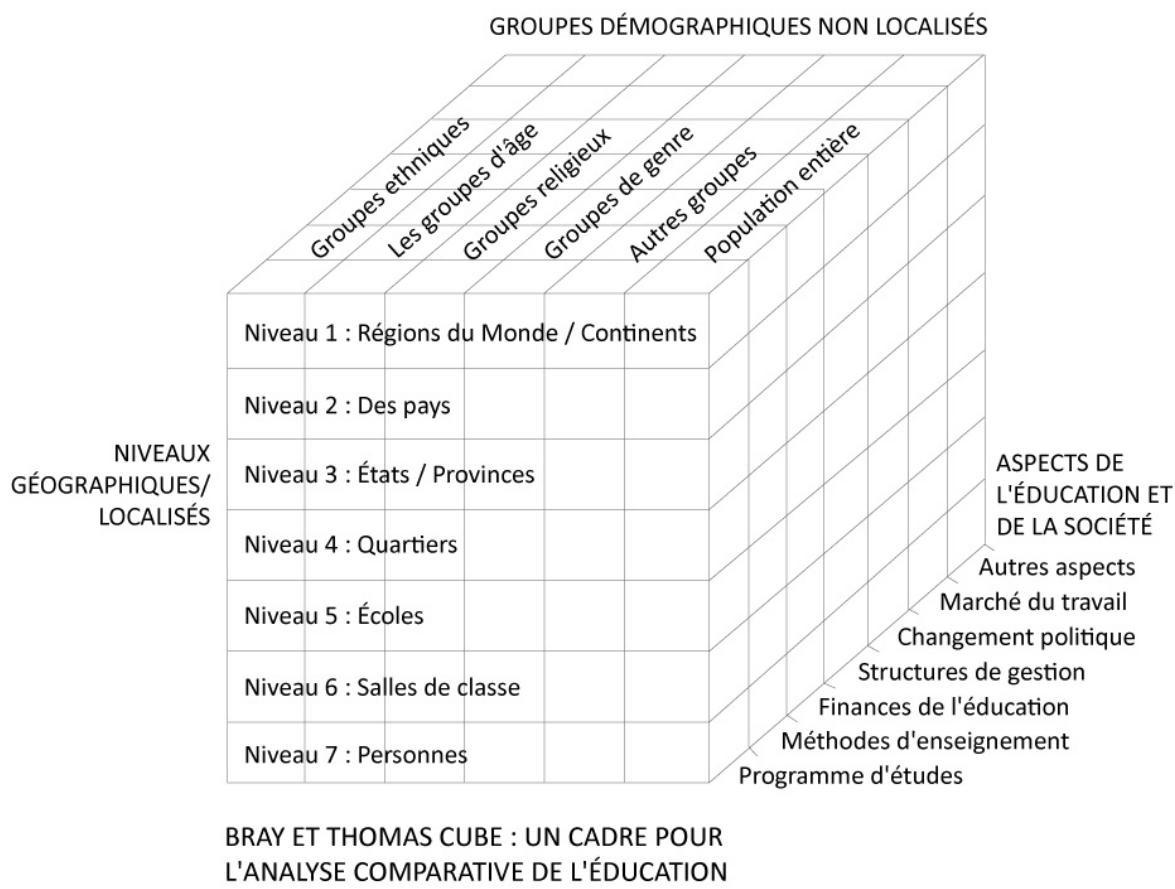


Figure 5. Cadre de référence pour les analyses comparatives en éducation selon le modèle de Bray et Thomas (1995)

3.2 DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Le devis méthodologique est défini par Legendre (2005) comme étant l'évaluation détaillée d'un projet et des opérations à exécuter ainsi que les ressources humaines et matérielles requises dans le cadre d'un calendrier déterminé. Pour établir le devis de notre recherche, nous avons orienté notre réflexion sur

quatre éléments : quelles sont les données que nous allons collecter, comment allons-nous les collecter, comment allons-nous les analyser et enfin quand allons-nous mener ces opérations?

Pour opérationnaliser notre recherche, nous avons utilisé le modèle de Saussez et Paquay (1995) pour structurer notre réflexion quant aux données requises pour répondre à notre objectif général. Rappelons que les huit éléments du modèle de Saussez et Paquay (1995) concernent le contexte, les enjeux, les acteurs, les activités, les modalités, les ressources, l'évaluation et l'évolution de chaque dispositif. Ainsi, pour chacune de ces dimensions, nous nous sommes questionnés sur la source de données qui pourraient nous renseigner pour caractériser chacun de ces éléments. Enfin, nous avons réfléchi à la manière de collecter ces informations, soit aux instruments qui seraient requis.

De manière inductive, nous considérons que les sources d'informations pouvaient être des documents institutionnels au niveau du pays de l'institution, de l'institution elle-même, du programme, des personnes ressources telles que les personnes administratrices dans l'institution ou formatrices dans le programme et, évidemment, les personnes étudiantes participantes au SPÉ. Toutefois, si nous avions envisagé que l'administrateur du programme devrait être une riche source d'information, une fois sur le terrain, ce même administrateur nous aiguillée vers d'autres sources d'informations pertinentes que nous n'avons pas nécessairement envisagées au moment de l'établissement du devis méthodologique. En effet, ce constat est relativement fréquent dans un contexte d'études comparatives, où dans des contextes culturels et politiques différents d'un pays à une autre, d'une culture à une autre, les sources d'informations peuvent sensiblement varier pour le même type d'information recherchée. Par exemple, les documents institutionnels ou plans de cours sont plus ou moins formels d'un contexte à un autre. Aussi, s'il est fréquent qu'en Amérique du Nord les institutions et gouvernements rendent disponibles sur leur site internet un certain nombre de documents officiels, cela n'est pas toujours le cas sur d'autres territoires. Dans le même ordre d'idée, les organisations internes des institutions de formation initiale à l'enseignement étant très différentes d'un territoire à un autre, voire d'une institution à une autre, il a été important de s'adapter à la source d'information capable de nous informer pour une dimension précise.

Également, le modèle de Bray et Thomas (1995), que nous avons présenté dans chapitre précédent, a pu être opérationnalisé pour répondre à notre objectif de recherche (Figure 6) et nous a aidée à établir les critères de sélections de nos différents cas, que nous évoquerons dans la prochaine section.

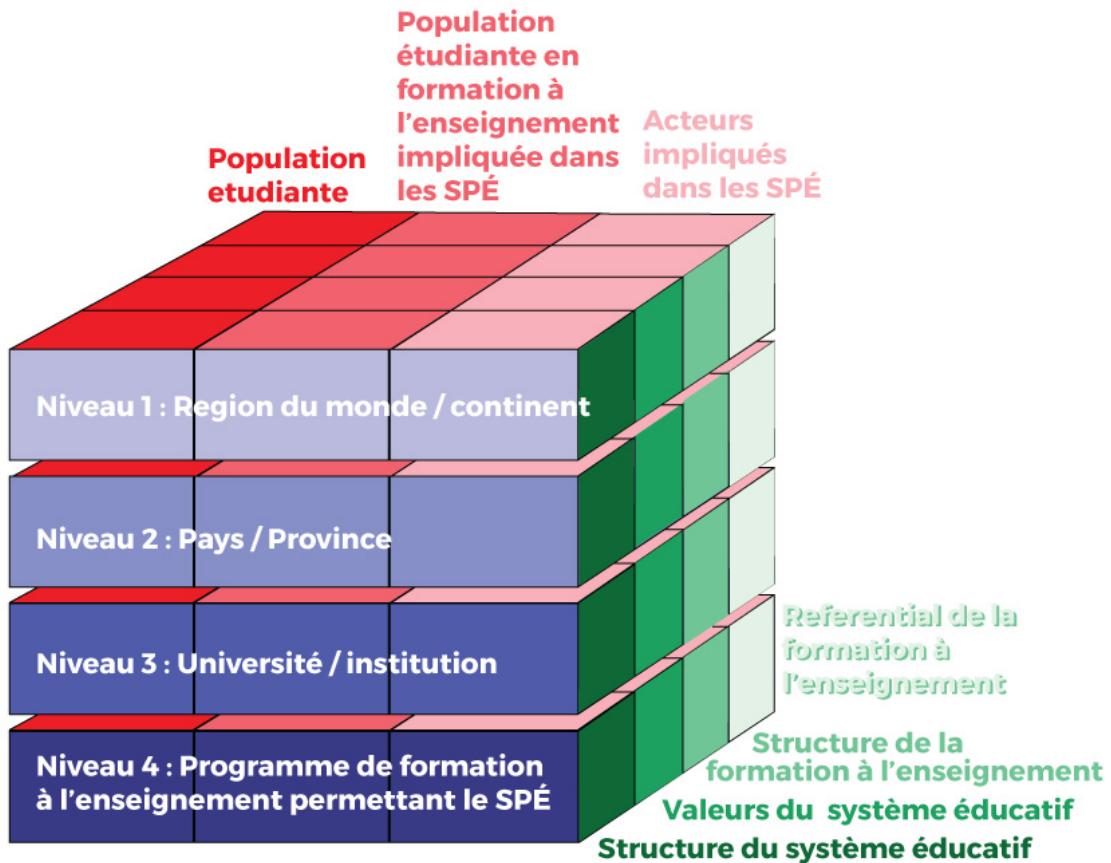


Figure 6. Schéma pour les unités à comparer dans le contexte des SPÉ, adapté du modèle de Bray et Thomas (1995)

Ainsi, nous avons identifié que nos sources informationnelles sont les personnes impliquées dans les SPÉ telles que des personnes administratrices (des doyens, personnes responsables ou à la direction de programmes), du personnel de formation (des professeurs ou chargés d'enseignements impliqués dans les dispositifs de stages pratiques à l'étranger), les personnes étudiantes ayant réalisé le SPÉ pour chaque cas étudié et des documents officiels (les sites internet des institutions ou des ministères de l'Éducation dont elles dépendent, des politiques, des cadres de références, des plans de cours). Rappelons que, comme l'avait mentionné Marshall (2015), il est essentiel que « nous écutions toutes les voix qui n'ont pas été consultées jusqu'à présent » telles que les pédagogues internationaux, les fonctionnaires et les personnes étudiantes. Marshall (2015) a également soulevé l'importance de faire des recherches dans divers contextes éducatifs. En ce sens, au-delà des fondements méthodologiques précédemment exposés

en ce qui concerne le choix des cas et des sources de données, ces déclarations renforcent notre posture et nos choix méthodologiques.

Pour les personnes administratrices, nous avons privilégié la direction de la faculté ou du département ou de l'institution et la direction de programme ayant intégré le SPÉ crédité dans son programme de formation à l'enseignement. Au sein de l'UQAM, cela représentait trois personnes, tout comme à l'INSPÉ et 6 à l'UFSB. Rappelons que cette université dispose de trois campus. Pour les personnes formatrices, nous avons ciblé la ou les personnes les plus impliquées dans le dispositif de formation en direct avec les personnes étudiantes qui réalisent le SPÉ. Au sein de l'UQAM cela a impliqué 2 personnes, à l'INSPÉ, 4 personnes, et à l'UFSB 6 personnes.

Ce premier exercice nous a donc permis, dans le cadre de notre recherche, de préciser les quatre prochaines sous-sections, dédiées à la sélection des cas, au mode de collecte de données incluant les instruments et procédures que nous avons mis en place, à la façon d'analyser les données collectées et à notre échéancier de réalisation.

3.2.1 Sélection des cas

Comme nous l'avons justifié dans la sous-section 3.1.2, dédiée aux caractéristiques de l'étude multicas, le fait de sélectionner des dispositifs de formation intégrant le stage pratique à l'étranger dans diverses institutions nous permettra d'avoir une compréhension plus riche du phénomène. Cependant, il nous semble important à cette étape-ci de préciser comment nous avons sélectionné et traité ces différents cas. David (2005) rapporte un type de cas qu'il qualifie de cas « inédit » ou « exemplaire » permettant d'étudier des phénomènes rares ou inconnus ou des situations particulièrement innovantes. Pour cet auteur ce type de cas constitue potentiellement une référence pour d'autres organisations et est un type de cas pour lesquels la découverte peut devenir une référence. Les termes « exemplaires », « innovants », « signifiants » sont lourds de sens et attisent les controverses. Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas adopté de qualificatif à juxtaposer aux cas sélectionnés. La mise en place de dispositifs pour accompagner le stage pratique à l'étranger dans le cadre des formations initiales des enseignants étant relativement nouveau et peu documenté, il est difficile de déterminer des critères de sélection de cas justifiant le qualitatif choisi. Ceci dit, nous souscrivons à cette notion de dispositifs innovants (Saussez et Paquay, 1995). L'existence même de dispositifs permettant la réalisation de stages pratiques à l'étranger dans le cadre de la formation initiale de futurs enseignants est un élément innovant.

Concernant la sélection des cas, deux questions nous ont guidée, à savoir :

1. Quels sont les critères qui permettent de sélectionner un cas (dispositif de formation ayant intégré un SPÉ)?
2. Combien de cas faut-il recruter? Bien au-delà de l'importante quantité d'informations qui peut être recueillie, il semble raisonnable de penser que la diversité même des dispositifs pourrait être importante. En effet, notre recension d'écrits sur le sujet permet d'affirmer que les stages pratiques se déroulent dans des contextes très différents. Par exemple, ils peuvent se réaliser en groupe (la cohorte entière d'une promotion de futurs enseignants part réaliser un stage pratique à l'étranger, encadré par leur chargé d'enseignement) ou individuellement le milieu d'accueil du stagiaire peut être connu, voire choisi au préalable par l'institution à laquelle l'étudiant appartient, ou au contraire être un milieu que l'étudiant aura lui-même identifié.

Concernant la première question relative aux critères de sélection des cas, il nous paraît important de considérer différents éléments qui émanent de notre revue de littérature telle que la langue dans laquelle se déroule ce stage, l'espace socioéconomique, les modalités de ces SPÉ. Concernant la notion d'espace socioéconomique différent, notre perspective comparative renforce aussi la nécessité de sélectionner des cas dans des pays/espaces socioéconomiques différents. Pour que les cas soient contrastés (et donc la description des dispositifs plus riche), il convient de non seulement sélectionner des cas dans des pays différents, mais certainement également sur des continents différents puisque les accords socioéconomiques y sont souvent reliés (par exemple, le programme ERASMUS évoqué dans la problématique concerne toute l'Europe).

En ce qui concerne la langue, le SPÉ peut être dans la langue maternelle de la personne étudiante ou dans une langue seconde. Le type d'environnement dans lequel le SPÉ se passe est aussi important : pays industrialisé ou un pays en développement, milieu urbain ou milieu rural semble aussi être à considérer. Aussi, les dispositifs mis en place sont souvent fonction des modalités de ces stages et sont très variés. Par exemple, certains combinent cours de langue seconde et cours d'éducation interculturelle, d'autres encore sont plus axés sur des activités de réflexivité pendant et parfois après le stage (Bagnall, 2012; Dolly et Villanueva, 2006; Malewski, Sharma et Phillion, 2012; Quezada, 2004; Roberts, 2003; Santoro et Major, 2012; Wessel, 2007). Ainsi, il n'est pas envisageable de déterminer la taille de l'échantillon par le principe de saturation des données recommandées par de nombreux méthodologues (Berg, 2001; Glaser et Strauss,

1967; Rubin et Rubin, 1995; Savoie-Zajc, 2011) qui rappellent que le point de saturation théorique des données apparaît au moment où le chercheur fait le constat rigoureux que les données déjà inventoriées continuent à se répéter de manière systématique et qu'aucune nouvelle information pertinente pour l'étude n'émerge. La poursuite de la cueillette de données supplémentaires devient alors superflue (Merriam, 1998; Miles et Huberman, 2003; Mucchielli, 1996; Paillé, 1994; Rubin et Rubin, 1995).

La diversité des dispositifs étant très large, le principe de saturation des données ne serait atteint qu'après une sélection importante du nombre de cas. Puisque cette étude se déroule dans le cadre d'un projet doctoral, avec des contraintes d'ordre temporel et matériel, il est donc indispensable d'en limiter le nombre de cas. D'ailleurs dans son ouvrage intitulé *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, Pires (1997) nous indique à propos de l'étude « collective de cas » que :

La décision de mettre fin à la collecte des données s'applique alors à chaque cas (événement) séparément, c'est-à-dire aux données verticales (analyse en profondeur) et non aux données horizontales (accumulation de cas), et est semblable à la décision qu'on prend dans une étude de cas unique. Si le chercheur décide d'utiliser la notion de saturation, c'est dans le sens d'atteindre l'exhaustivité de chaque univers de travail : elle ne concerne pas l'accumulation extensive des données pour généraliser au niveau empirique à la population correspondante, mais bien une accumulation intensive et complète. La notion de saturation ou, mieux encore, d'exhaustivité ne conserve ici que sa fonction opérationnelle : elle nous dit quand arrêter la collecte verticale, en suggérant qu'on a « fait le tour » du cas concret (all-around study) (p. 74).

Ainsi, en lien avec nos objectifs spécifiques, soit 1) analyser les dispositifs et 2) émettre des pistes de réflexion, en lien avec notre revue de littérature et notre cadre théorique – spécifiquement l'approche en éducation comparée – et à la lumière des propos de Pires (1997), nous avons élaboré des critères de sélection de cas pour optimiser la diversité ou le contraste des cas entre eux tout en assurant des points communs afin d'établir des comparaisons. Concernant la notion de comparaison, Pires (1997) précise qu'elle est caractérisée par trois idées directrices desquelles nous tiendrons compte pour sélectionner les cas :

1. La comparaison entre un certain nombre de cas (d'ordinaire réduit);
2. Chaque cas a un certain volume de matériel empirique et fait l'objet d'une description en profondeur; et

3. Chaque cas est exposé d'une façon relativement autonome, même si le fait de juxtaposer tous les cas dans un même ouvrage permet d'ajouter des informations, d'établir des comparaisons ou de donner une meilleure vue d'ensemble du problème. L'image dominante est celle de diverses pièces d'une mosaïque ou d'une constellation de cas sur une problématique déterminée (p. 73).

Pour des raisons de faisabilité, nous avons décidé de sélectionner trois cas. Aussi, en considérant à la fois les éléments du cadre théorique de notre recherche (Miles et Humberman, 2003; Van der Maren, 1996), les présupposés théoriques et les fondements méthodologiques exposés précédemment, nous avons déterminé les critères de sélections suivants :

1. Les dispositifs sélectionnés sont issus d'institutions publiques préparant du personnel enseignant pour les niveaux primaire ou secondaire avec au moins une cible d'âge d'élèves commune²⁸ (pour permettre une base de comparaison);
2. Les dispositifs sélectionnés permettent la réalisation d'un stage pratique à l'étranger intégré au programme de formation initiale, donc crédité;
3. Les dispositifs sélectionnés comprennent un encadrement spécifique en vue du stage à l'étranger, tel qu'une préparation prédépart, postretour ou autre activité (pour éviter l'étude de cas isolés et renforcer l'idée d'étudier des cas d'institutionnalisation signifiante de cette pratique);
4. Les dispositifs sélectionnés assurent une diversité des cas et des points de vue, en les sélectionnant sur différents continents (Asie, Europe, Amérique du Nord, Amérique du Sud, pour nous assurer d'éviter d'avoir une vision seulement occidentale).

Aussi, pour nous procurer un échantillon « contraste-approfondissement » (Pires, 1997, p. 160), nous avons tenté de prendre certaines précautions (par exemple, éviter de ne sélectionner que des dispositifs

²⁸ Nous avons décidé de ne sélectionner que des dispositifs concernant des niveaux de formation équivalents pour être en mesure d'effectuer des divergences et convergences. En effet, il est important de considérer que, selon les pays, la formation à l'enseignement n'est pas nécessairement découpée seulement deux cycles primaire et secondaire équivalents. Nous nous sommes toutefois assurés dans la sélection de nos cas qu'à terme de leur formation, les personnes étudiantes des cas sélectionnés puissent enseigner au moins à un groupe d'âge d'élèves commun.

de pays du Nord qui permettent la réalisation d'un stage dans un pays du Sud ou encore d'éviter de sélectionner seulement des dispositifs permettant la réalisation du stage dans sa langue maternelle).

La caractérisation précise des cas que nous avons sélectionnés (OS1) fait partie intégrante du prochain chapitre dédié aux résultats. Toutefois, à cette étape-ci il convient de faire une description sommaire des trois cas sélectionnés pour non seulement s'assurer de la cohérence méthodologique de nos choix de cas avec les éléments précédemment évoqués, mais également pour mieux guider la lecture du prochain chapitre.

3.2.1.1 Le cas au Québec : le dispositif du SPÉ du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) à l'UQAM

À l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui prépare une partie du futur personnel enseignant au Québec au travers de son programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, il est possible pour les personnes étudiantes de ce programme de réaliser leur troisième stage pratique à l'étranger. Ce dispositif a été mis en œuvre il y a plus d'une vingtaine d'années et a évolué pour s'institutionnaliser. Il est aujourd'hui encadré par un cours de préparation obligatoire crédité et un cours de retour du stage, cours qui est également crédité. Le stage est évalué et si les personnes étudiantes peuvent choisir dans quel pays elles le font, elles doivent tout de même choisir une école française du réseau de l'Agence française pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) qui est présente dans 135 pays à travers le monde.

La population étudiante ciblée dans ce programme est relativement homogène, et essentiellement d'origine québécoise. Le parcours réalisé avec un stage à l'étranger est généralement composé d'une population étudiante relativement jeune et se destinant à travailler dans le Grand Montréal, dans un milieu scolaire où la diversité culturelle est un enjeu. En plus de répondre à nos critères de sélection, a également motivé notre intérêt en raison de notre proximité avec l'institution puisque cette recherche doctorale est faite à l'UQAM. Ainsi, nous disposons d'une aisance à y collecter des données.

De plus, de par son ancrage historique, la création de l'UQAM en 1969 résulte directement du rapport Parent (Recommandation 126 du tome II) avec cette volonté de démocratiser et de faciliter l'accès aux études universitaires pour les francophones. Dans le cadre de notre étude, cet aspect représente un élément intéressant, car nous pourrions penser que la stratégie d'internationalisation de l'UQAM s'apparente à une « stratégie d'éducation » telle que définie par Cosnefroy *et al.* (2020, p. 34). Le cas de

l’UQAM est d’autant plus pertinent que la création de cette université résulte aussi du regroupement de ressources qui étaient déjà disponibles notamment en formation à l’enseignement à l’époque appelée formation des maîtres et assurée par les écoles normales à l’enseignement. Cette université joue d’ailleurs, encore aujourd’hui, un rôle majeur dans la formation du personnel enseignant puisqu’elle forme 30 % du personnel enseignant au Québec et 70 % de ceux du grand Montréal (UQAM, 2022).

3.2.1.2 Le cas en France : le dispositif du SPÉ du Master Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (MEEF) à l’Université de Toulouse Jean Jaurès

En France, le futur personnel enseignant est formé dans des institutions dédiées appelées instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation (INSPÉ). Ces INSPÉ sont rattachés par région académique à des universités publiques. Il en existe trente-deux sur le territoire français. Elles offrent sensiblement le même programme validé nationalement. Celui de Toulouse est rattaché à l’Université Toulouse Jean Jaurès. Il représente un cas pertinent, notamment de par sa population très cosmopolite²⁹, diversité que l’on retrouve également dans la population étudiante y compris à l’INSPÉ. D’autre part, cette INSPÉ offre diverses options de parcours à sa population étudiante en Master Professeur des écoles, comme la possibilité de suivre un « enseignement bilingue occitan³⁰ français » pour ultérieurement enseigner dans des écoles bilingues, ou encore, de suivre un cours optionnel intitulé *Enseigner à l’étranger*. Même si la proportion de la population étudiante choisissant ces options est limitée, cet élément caractérise la diversité culturelle et la mobilité de la population.

La population du Master professeur des écoles a plusieurs stages pratiques à réaliser durant son cursus de deux ans et il est possible qu’elle réalise un de ces stages à l’étranger, dans une école en français ou dans une langue seconde que la personne étudiante maîtrise. Ces stages peuvent être réalisés dans trente-et-un pays, essentiellement de l’Union européenne ou quelques autres limitrophes. Ils se font sur une base

²⁹ La population toulousaine représente une forte diversité, avec de nombreux immigrés notamment d’Europe du Nord, d’Europe du Sud, d’Afrique et des Caraïbes, estimée à plus de 13 % selon l’INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques en 2018) et près de 18 % de la population est soit étrangère soit née à l’étranger comparativement à 11,9 % sur l’ensemble du territoire (INSEE, 2019).

³⁰ L’occitan, également appelée langue d’oc est une langue romane encore usitée dans le sud de la France, en Italie (Piemont, Ligurie, Clabre), en Espagne (Catalogne) et à Monaco. Selon une étude de l’Office Publique pour la Langue Occitane (2020), 7 % de la population du sud de la France serait locutrice.

volontaire depuis la création du programme Erasmus et doivent seulement respecter les conditions d'admissibilité au programme sans autres critères de sélection imposés par l'institution. Concernant l'encadrement de ce dispositif, la personne étudiante qui opte pour cette alternative de stage pratique à l'étranger doit suivre un séminaire avant son départ, faire une recherche qui sera partie intégrante de son rapport de stage pendant son stage et en faire un exposé à son retour.

Enfin, comme nous l'abordons ultérieurement dans la sous-section 3.2.4, dédiée aux procédures de recrutement, nous avions les informateurs relais au sein de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées pour nous faciliter l'accès au terrain via un confrère de notre cohorte en double diplomation et dont la codirectrice de thèse est chercheuse à l'INSPÉ.

3.2.1.3 Le cas au Brésil : le dispositif de SPÉ pour les licences interdisciplinaires en éducation de l'Université Fédérale du Sud de Bahia

La récente Université Fédérale du Sud de Bahia (UFSB) a vu le jour en 2014 alors que c'est le parti des travailleurs (PT) qui gouvernait le pays. En effet, lorsque le PT était au pouvoir, il a mis en œuvre d'importants moyens pour contrer l'élitisme des universités fédérales en doublant leur capacité d'accueil et en créant 18 nouvelles universités, notamment dans des zones plus rurales. C'est d'ailleurs le cas des trois campus de l'UFSB situés à Porto Seguro, Itabuna et Teixeira de Freitas, région peuplée de plus de 70 % de personnes afrodescendantes. L'UFSB s'est également développée autour de huit collèges universitaires répartis dans toute la région du sud, sorte de collèges intégrés à l'université favorisant ainsi les collaborations avec le milieu scolaire tant pour la recherche que pour la pratique. Dans ses fondements, l'UFSB se déclare comme une université populaire qui souhaite favoriser la présence active des groupes minorisés en son sein tout en revitalisant les cultures et les identités de ces groupes. Son modèle de gestion est très démocratique et le développement de pédagogies actives et de l'interdisciplinarité sont mis de l'avant (Bicalho Gonçalves et Borri-Anadon, 2021). D'ailleurs, l'UFSB forme des personnes enseignantes à travers son programme de Licence interdisciplinaire en éducation d'une durée de trois ans. Tout comme au Québec et en France, la population étudiante ayant choisi ce programme doit réaliser plusieurs stages pratiques et pour la première fois en 2018, certaines de ces personnes ont pu réaliser l'un d'eux à l'étranger, plus spécifiquement dans des écoles publiques en Uruguay. Notre étude de ce cas a donc débuté lors de la première édition, ce qui en fait un cas contrasté par rapport aux deux autres qui ont un historique beaucoup moins récent en matière de stage à l'étranger intégré à leur curriculum.

D'autre part, ce cas a également retenu notre attention, car il a été opéré en mode collectif³¹ en impliquant une population étudiante de diverses options de licences en éducation, soit en arts et technologies, sciences de la nature, sciences humaines et sociales et technologies, langues et technologies, ou encore mathématiques informatiques et technologies. Ce mode collectif consistait à intégrer dans l'expérience à l'étranger non seulement une population étudiante, mais également une communauté éducative plus large. Par exemple, des professeurs qui enseignent à la population étudiante participante à l'UFSB, et ce à divers moments de leur cursus, mais également des personnes enseignantes titulaires de classe en écoles et accueillant cette population étudiante dans leur classe à un moment de leur cheminement, une conseillère pédagogique responsable de la formation pratique de la population étudiante, des responsables des services techniques et administratifs en éducation y ont également pris part. Diverses activités collectives et individuelles ont eu lieu avant, pendant et après le stage. Concernant le SPÉ, la population étudiante a été répartie dans diverses écoles uruguayennes selon leur option, individuellement ou collectivement. Une recherche en éducation devait être menée et présentée au retour de l'expérience pour évaluation.

Là encore, tout comme le cas français, la sélection de ce cas a été rendue possible par une informatrice relais, codirectrice de notre thèse qui a été en mesure de nous partager son réseau. De plus, deux des chercheurs de ce réseau parlant parfaitement français et ayant réalisé leur doctorat ou postdoctorat au Québec il y a quelques années nous assuraient un accompagnement culturel, linguistique et logistique indispensable à l'étude de ce cas.

3.2.1.4 Cohérence entre les critères de sélection des cas et les cas choisis

Les quatre critères de sélection de nos cas précédemment exposés, étaient les suivants 1) des institutions qui prépare du personnel enseignant à enseigner aux niveaux primaire et/ou secondaire, 2) des SPÉ intégrés au curriculum donc crédité, 3) des SPÉ qui font partie d'un dispositif d'accompagnement avant/pendant/après et enfin 4) une diversité de cas, donc situés sur des territoires différents. Parmi ces derniers, le quatrième critère est primordial pour assurer le contraste entre les différents cas et ainsi

³¹ Plus de détails seront exposés à cet égard dans le chapitre dédié aux résultats. Retenons à ce stade-ci que le mode collectif signifie que non seulement les personnes étudiantes de la cohorte partent ensemble à l'étranger dans un même lieu, mais sont aussi accompagnées de divers responsables éducatifs.

retenir une diversité dans l'analyse de ces dispositifs, qui reste l'objectif central de cette recherche. Ainsi, le Tableau 12 résume ces principaux éléments de contraste qui ont pu être identifiés avant l'étude précise de chacun des cas qui sera exposé au chapitre 4.

Tableau 12. Contraste entre les critères de sélection des cas et les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

Critères	Cas UQAM	Cas INSPÉ	Cas UFSB
Territoires	Amérique du Nord	Europe	Amérique latine
Institution de formation de futurs enseignants	Université du Québec à Montréal, programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Toulouse Occitanie-Pyrénées, programme de Master métiers de l'éducation et de la formation	Université du Sud de Bahià, programme de licence interdisciplinaire en éducation
Milieu	Urbain	Urbain	Rural
Existence du stage pratique à l'étranger crédité dans la formation initiale à l'enseignement	Historique de plus de deux décennies	Historique de plus de trois décennies	Historique récent, première édition
Participation des personnes étudiantes stagiaires	Volontaire, mais sur critères de sélection	Volontaire et automatique sans critères de sélection	Volontaire et critère de sélection sur la seule motivation
Choix du lieu de stages	Dans une école au choix de la personne étudiante, mais appartenant au réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) dans 135 pays dans le monde	Dans une école au choix de la personne étudiante, mais appartenant à l'un des 25 pays membre de l'Union européenne plus l'Islande, le Liechtenstein, La Norvège, la Turquie, la Macédoine du Nord, et la Serbie	Dans une des 10 écoles désignées par l'équipe projet en Uruguay
Type encadrement spécifique du SPÉ	Un cours obligatoire avant et un cours obligatoire après le stage	Séminaire obligatoire avant et présentation du rapport de stage après	Séminaires obligatoires avant, pendant et après le stage
Stage individuel ou collectif	Individuel	Individuel	Collectif

3.2.2 Instruments de collecte

La collecte de données a été réalisée en lien avec les éléments émergents de notre cadre de référence. Les éléments de chacune de ces huit dimensions thématiques ont été déclinés en question et ont fait l'objet d'un mode de collecte spécifique selon les sources de données existantes. L'exercice que nous

avons mené à partir du modèle de Saussez et Paquay (1995) nous a ainsi permis d'envisager les différents acteurs impliqués dans les dispositifs des SPÉ. En ce sens, quatre sources de données ont naturellement émergé. La première concerne les plus hauts responsables au sein des institutions de formation. Selon les pays, la formation à l'enseignement est dispensée par des facultés d'éducation au sein des universités ou par des instituts de formation dédiés à la formation des enseignants. Ce sont donc des doyens de facultés ou des direction de grandes écoles. Souvent, ces institutions disposent de différents programmes chapeautés par des directions de programmes. Ces personnes sont impliquées dans la globalité du ou des programmes. Nous avons regroupé ces personnes sous le terme générique de « personnes administratrices de programmes ». La deuxième source de données provient des professeurs ou chargés d'enseignement impliqués dans les dispositifs de stage à l'étranger. Ceux-ci sont impliqués directement auprès des personnes étudiantes. La troisième source de données concerne les personnes étudiantes elles-mêmes qui participent au SPÉ. Enfin, la quatrième source de données provient de divers documents produits par les universités, tels que des plans de cours ou des politiques institutionnelles. Nous reviendrons sur les différents types de documents ultérieurement dans ce chapitre (Tableau 15).

Pour chacune de ces sources d'information, nous avons mis en place des instruments et une procédure de collecte spécifique. La collecte auprès des personnes administratrices de programmes et professeurs ou chargés d'enseignements a été faite par un entretien semi-dirigé, la collecte auprès des personnes étudiantes sous forme de questionnaire, et enfin, une grille de sélection documentaire a été élaborée (voir le Tableau 15, dans la sous-section suivante).

Le Tableau 13, intitulé *Construction du devis méthodologique*, présente donc pour chacune de ces huit dimensions ce qui a été observé (quoi), les sources qui nous ont renseignées (qui), et l'instrument nous ayant permis de collecter ces données (comment).

Tableau 13. Construction du devis méthodologique à partir du modèle de Saussez et Paquay (1995)

QUOI observer	QUI renseigne	COMBIEN collecter	COMMENT
DIMENSIONS	Source des données	Échantillon sélectionné	Instrument utilisé
CONTEXTE	Administrateurs	- personnes administratrices (ADM) (doyen de faculté, personne responsable des SPÉ et/ou à la direction de programme)	- canevas d'entretien semi-dirigé
	Professeurs	UQAM : 3 (ADMQ)	
	Documents	INSPE : 3 (ADMF)	
OBJECTIFS ET ENJEUX	Administrateurs		
	Professeurs		

	Documents	UFSB : 6 (ADMB)	
ACTEURS	Administrateurs	<ul style="list-style-type: none"> - personnes formatrices (PF) (professeur. e ou chargé. e de cours directement en lien avec le SPÉ, peut aussi jumeler ce statut avec celui de personne administratrice) 	<ul style="list-style-type: none"> - canevas d'entretien semi-dirigé
	Professeurs		
	Personnes étudiantes		
ACTIVITÉS	Professeurs	<p>UQAM : 2 (PFQ)</p> <p>INSPE : 4 (PFF)</p> <p>UFSB : 6 (PFB)</p>	
	Personnes étudiantes		
	Documents		
MODALITÉS	Administrateurs	<ul style="list-style-type: none"> - personnes étudiantes (PÉ) (toutes les personnes étudiantes futures enseignantes qui sont parties en stages à l'étranger) 	<ul style="list-style-type: none"> - questionnaire semi-ouvert, avant et après le SPÉ
	Professeurs		
	Personnes étudiantes		
RESSOURCES	Professeurs	<p>UQAM : 29 (PÉQ)</p> <p>INSPE : 12 (PÉF)</p> <p>UFSB : 18 (PÉB)</p>	
	Documents		
ÉVALUATION	Professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - des documents institutionnels (Voir le Tableau 15 <i>Grille de sélection de documents</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - grille de sélection de documents
	Personnes étudiantes		
	Documents		
ÉVOLUTION	Administrateurs		
	Professeurs		
	Personnes étudiantes		

Ainsi, pour chacun des cas, 3 à 6 personnes administratrices ou responsables de programme ont été interrogées, 2 à 6 pour les personnes formatrices impliquées dans l'encadrement du SPÉ, et enfin 12 à 29 personnes étudiantes ayant réalisé le SPÉ. Le Tableau 14 résume le nombre de personnes répondantes par cas. Afin de faciliter ultérieurement la présentation des résultats tout en les anonymisant, chacune des sources a été identifiée par un code suivi du numéro du répondant. Les codes d'anonymisation permettant d'identifier la nature des données ont été construits comme tel : ADM pour personnes administratives, suivi de Q pour celles du Québec, F pour celles de France, et B pour celles du Brésil avec # et le numéro d'identifiant de la personne répondante. La même logique a été appliquée pour les personnes formatrices (PFQ, PFF, PFB) et pour les personnes étudiantes (PÉQ, PÉF, PÉB).

Tableau 14. Liste des personnes répondantes

Catégorie de répondants	Titre ou statut	UQAM	INSPÉ	UFSB
-------------------------	-----------------	------	-------	------

Personnes administratrices	Doyens, responsables des SPÉ ou directions de programme	ADMQ#1 ADMQ#2 ADMQ#3	ADMF#1 ADMF#2 ADMF#3	ADMB#1 ADMB#2 ADMB#3 ADMB#4 ADMB#5 ADMB#6
Personnes formatrices	Professeurs ou chargés de cours directement en lien avec le SPÉ (statut qui peut aussi être jumelé avec celui de personne administratrice)	PFQ#1 PFQ#2	PFF#1 PFF#2 PFF#3 PFF#4	PFB#1 PFB#2 PFB#3 PFB#4 PFB#5 PFB#6
Personnes étudiantes	Étudiants en formation à l'enseignement en cours de cursus qui ont réalisé un SPÉ crédité dans le cadre de leur programme	PÉQ#1 PÉQ#2 PÉQ#3 PÉQ#4 PÉQ#5 PÉQ#6 PÉQ#7 PÉQ#8 PÉQ#9 PÉQ#10 PÉQ#11 PÉQ#12 PÉQ#13 PÉQ#14 PÉQ#15 PÉQ#16 PÉQ#17 PÉQ#18 PÉQ#19 PÉQ#20 PÉQ#21 PÉQ#22 PÉQ#23 PÉQ#24 PÉQ#25 PÉQ#26 PÉQ#27 PÉQ#28	PÉF#1 PÉF#2 PÉF#3 PÉF#4 PÉF#5 PÉF#6 PÉF#7 PÉF#8 PÉF#9 PÉF#10 PÉF#11 PÉF#12	PÉB#1 PÉB#2 PÉB#3 PÉB#4 PÉB#5 PÉB#6 PÉB#7 PÉB#8 PÉB#9 PÉB#10 PÉB#11 PÉB#12 PÉB#13 PÉB#14 PÉB#15 PÉB#16 PÉB#17 PÉB#18

3.2.2.1 Entretien semi-dirigé

La source d'information principale pour chaque cas a été le responsable de programme et/ou le chargé d'enseignement du cours ou séminaire en lien avec le SPÉ. D'une institution à l'autre, cette personne peut être la même ou peut être différente, dépendamment de la taille de l'institution et de son organisation. Pour cette source d'information, l'instrument de collecte de données le plus approprié est donc l'entretien

qualitatif. En effet, comme l'indique Deslauriers (1991) ou Savoie-Zajc (2003), seul l'entretien permet de comprendre une expérience particulière via le récit des individus impliqués dans le phénomène à l'étude pour lequel divers éléments ne sont pas directement observables. Dans le même ordre d'idées, pour leurs travaux de description de dispositifs de formation, Saussez et Paquay (1995) identifiaient qu'un élément majeur était de faire décrire les dispositifs par les acteurs les ayant mis en place, détenteurs du « savoir d'expérience ». Ceci dit, pour leurs travaux, Saussez et Paquay (1995) s'étaient vus légitimés par les instances supérieures des institutions participantes à cette étude et les initiateurs de ces dispositifs avaient obtenu du temps de travail spécifiquement dédié à ce projet. Dans le cadre de notre thèse, il ne sera pas possible d'obtenir de telles conditions et c'est pourquoi nous avons opté pour l'entretien afin de bénéficier des savoirs d'expérience de ces investigateurs tout en minimisant leur temps d'implication. Ainsi, plusieurs informateurs (responsable de programme, chargés de cours ou de séminaires en lien avec le stage pratique, personnes étudiantes, responsables de formation pratique, etc.) risquent de contribuer, de manière émergente, d'un cas à l'autre, à décrire les dispositifs de formations de leur institution.

De plus, pour être en mesure de couvrir le maximum d'éléments de chaque section de la grille de description de ces dispositifs tout en nous assurant des comparaisons possibles entre les différents dispositifs, il semble que des entretiens semi-dirigés soient l'instrument le plus approprié. L'Appendice A présente, à partir du modèle de Saussez et Paquay (1995) que nous avons adapté, la grille que nous avons utilisée pour décrire les dispositifs de formations sélectionnés. Les canevas d'entretien semi-dirigés ont été également construits à partir de cette grille et traduits et adaptés à chaque pays de collecte.

3.2.2.2 Sélection documentaire

De plus, des documents produits par les gouvernements/ministère de l'Éducation des territoires des institutions sélectionnées ont également permis de nous informer sur les dispositifs de formation liés aux stages pratiques à l'étranger. Tout en gardant à l'esprit la flexibilité démontrée sur le terrain, nous avons établi une liste, non exhaustive, de documents pertinents à sélectionner. Certains sont du domaine public et facilement accessibles, ils ont donc été classés dans la catégorie des données invoquées. Les documents remis par les acteurs rencontrés ont été classés dans la catégorie des données suscitées. Aussi, certains de ces documents comme des politiques d'internationalisation ou des cadres de référence en matière de formation à l'enseignement ont été publiés par des auteurs de niveau national tels que des gouvernements ou ministères de l'Éducation, tandis que d'autres ont été rédigés par les acteurs

directement impliqués dans les dispositifs tels que le matériel pédagogique comme des plans ou descriptions de cours. Nous avons résumé les documents sélectionnés dans le Tableau 15.

Tableau 15. Grille de sélection de documents

Niveau d'appartenance des auteurs des documents	Source/plateforme où potentiellement trouver les documents	Exemples types de documents	Catégorie d'appartenance de ces documents
Niveau national	Site internet gouvernemental ou ministériel	- Cadre de référence en matière de politique d'internationalisation de la formation - Grille de compétence en matière de formation à l'enseignement primaire	Données invoquées (domaine public)
Niveau de l'institution	Site internet de l'institution		
Niveau du programme	Site internet du programme	- Plan de cours	Données invoquées et/ou suscitées (domaine public et restreint aux personnes étudiantes du programme)
	Page web spécifique au dispositif (intranet, microsite, blogue, portfolio)	- Matériel pédagogique - Procédures pour les stages à l'étranger - Rapports de stages	
	Travaux dans le cadre du cours	- Blogue, portfolio	

3.2.2.3 Questionnaire

Bien que nous n'identifiions pas les personnes étudiantes stagiaires comme une source de donnée prioritaire pour analyser les dispositifs de formations, ils sont tout de même des acteurs du dispositif. Nous les avons donc identifiés comme une source complémentaire de données, susceptible de trianguler les données récoltées auprès des autres sources. Ils seront également essentiels pour répondre à notre deuxième objectif et analyser la cohérence entre les visées explicites ou non explicites des stages, et obtenir un autre point de vue sur les activités d'enseignement relatives à ces stages. Pour des questions opérationnelles, nous avons opté pour un questionnaire, construit également à partir du modèle de Saussez et Paquay (1995). Nous leur avons adressé essentiellement des questions en lien avec les activités, les modalités et l'évaluation des dispositifs

3.2.3 Analyse des données

Que ce soit pour l'analyse des plans de cours en lien avec les dispositifs, l'analyse des verbatims d'entretiens avec les directions de programmes, avec les chargés d'enseignement ou pour les réponses

aux questionnaires administrés aux personnes étudiantes, nous avons dégagé le sens de ces données recueillies grâce au logiciel d'analyse qualitative MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021). Ce choix a notamment reposé sur le fait que cet outil dispose de fonctionnalités particulièrement adaptées aux contextes de recherches multicas. De plus, il dispose d'une architecture de documents à la fois PDF, vidéo, audio, photo, Word et Excel.

Nous avons aussi utilisé l'application SurveyMonkey (Momentive Inc, 2018), plus spécifiquement pour les données récoltées par questionnaire auprès des personnes étudiantes avant et après le SPÉ. Pour chacun des cas, ces questionnaires sont présentés en Appendice B (avant le SPÉ) et C (après le SPÉ).

Concernant l'analyse des données récoltées, elle a été faite en trois temps, à l'image de nos trois objectifs spécifiques.

Concernant le premier objectif (*décrire trois dispositifs de formation issus de divers contextes témoignant d'une institutionnalisation des SPÉ pendant la formation initiale à l'enseignement*), nous avons catégorisé les données recueillies en utilisant le modèle de Saussez et Paquay (1995) et ses huit dimensions comme premier niveau de codage. Ensuite, nous avons réalisé un codage inductif guidé par les trois étapes définies par Thomas (2006). Dans un premier temps, il a été question de résumer et de condenser les données; d'où la pertinence d'avoir choisi un logiciel tel que Max QDA Miner qui donne une grande flexibilité pour identifier toutes sources de données telles que des résumés, prises de notes. En effet, étant donné le nombre de documents réunis et de personnes interviewées, il était important de faire ce premier travail de résumé. Nous avons ainsi eu recours à l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2021, p. 270), qui précisent qu'elle a « deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation ». Certaines données nécessitaient aussi plus de triangulation que d'autres pour une interprétation plus juste. Ça a été le cas par exemple pour les objectifs des SPÉ dont l'analyse résulte de toutes sources de données. Par contre, lorsqu'il était question de modalités de stages et notamment de la durée du SPÉ à l'étranger, il n'était pas nécessaire de trianguler cette information avec plusieurs sources. Dans un deuxième temps, nous avons fait des liens entre les catégories conçues à partir des résumés et des différentes lectures émanant des données et le premier objectif de la recherche. Enfin, dans un troisième temps, nous avons été en mesure, à partir de ces catégories émergentes, de bonifier le cadre théorique utilisé (celui de Saussez et Paquay, 1995). Paillé et Mucchielli (2021) mentionne aussi que ce type d'analyse permet de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions, des divergences,

des complémentarités, etc. entre les thèmes pour construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser. » (p. 271) En plus de repérer des thèmes, nous avons pu, comme stipulé par les auteurs, vérifier si ces thèmes « sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent, se complémentent » (p. 271) Concernant les matériaux et les types de documents analysés, rappelons que nous les avons listés dans la sous-section précédente, dédiée aux instruments de collecte.

Concernant le deuxième objectif (*analyser la cohérence interne de ces dispositifs*), nous avons été en mesure de le faire en utilisant les résultats du premier objectif, et ce de manière indépendante pour chaque cas. En effet, rappelons que nous avions énoncé que nous faisons une analyse de manière autonome de chaque cas selon Pires (1997). Pour ce faire, nous avons donc identifié pour chaque cas les cohérences et incohérences pour les différentes dimensions. Aussi, nous avons spécifiquement étudié les réponses des personnes étudiantes au questionnaire qui leur avait été adressé avant et après le SPÉ. Pour catégoriser les réponses, nous avons utilisé les catégories de l'éducation dans une perspective planétaire exposée dans le deuxième chapitre et plus spécifiquement dans la section 2.2 sur les concepts sensibilisateurs.

Concernant spécifiquement le concept d'enseignement dans une perspective planétaire, à notre connaissance, le seul instrument permettant de l'apprécier dans la littérature scientifique et qui a été testé empiriquement s'appelle la *Global Learning VALUE Rubric* (Association of American Colleges and Universities, 2014). Cet instrument consiste à mesurer le niveau d'EPP – préalablement défini au deuxième chapitre – développé par les personnes étudiantes en milieu universitaire, et est composé des six éléments suivants :

1. Conscience de soi mondialisée (« Global Self Awareness ») : dans le cadre de l'EPP, il s'agit du continuum par lequel les personnes étudiantes développent une identité mature et intégrée avec une compréhension systémique des interrelations entre soi, les communautés locales, mondiales et le monde naturel et physique.
2. Changements de perspectives (« Perspective Taking ») : la capacité à s'engager et à apprendre à partir de perspectives et d'expériences différentes des siennes et à comprendre comment la place que l'on occupe dans le monde informe et limite ses connaissances. L'objectif est de développer la capacité à comprendre les interrelations entre de multiples perspectives, telles que les

perspectives personnelles, sociales, culturelles, disciplinaires, environnementales, locales et mondiales.

3. Diversité culturelle (« Cultural Diversity ») : la capacité à reconnaître les origines et les influences de son propre patrimoine culturel ainsi que ses limites. Cela inclut la curiosité d'apprendre respectueusement la diversité culturelle d'autrui et, au niveau individuel, de traverser les frontières culturelles pour surmonter les différences et atteindre des objectifs communs en collaboration. Au niveau des systèmes, cela consiste à analyser de manière comparative la façon dont les cultures peuvent être marquées et se voir attribuer une place dans les structures de pouvoir qui déterminent les hiérarchies, les inégalités et les opportunités et qui peuvent varier dans le temps et l'espace. Cela peut inclure, sans s'y limiter, la compréhension des questions liées à l'ethnicité, au genre, à l'appartenance à une nation, à l'adhésion à une religion et à la classe sociale.
4. Responsabilité personnelle et sociale (« Personal and Social Responsibility ») : la capacité à reconnaître ses responsabilités envers la société aux niveaux local, national et mondial et à développer une perspective sur les relations éthiques et de pouvoir, à la fois dans le monde et au sein des sociétés individuelles. Cela implique le développement de compétences en raisonnement et en action éthique et morale.
5. Systèmes mondiaux (« Global Systems ») : les systèmes mondiaux complexes et imbriqués, y compris les systèmes naturels (tels que les sciences biologiques, chimiques et physiques) et les systèmes humains (tels que les systèmes culturels, économiques, politiques et construits), qui fonctionnent selon des modèles observables et sont souvent affectés par ou résultent de la conception ou de la perturbation humaine. Ces systèmes influencent la façon dont la vie est vécue et les options qui s'offrent à chacun. Les élèves doivent comprendre comment ces systèmes 1) sont influencés et/ou construits, 2) fonctionnent avec des conséquences différentes, 3) affectent le monde humain et naturel, et 4) peuvent être modifiés.
6. Application des connaissances (« Knowledge Application ») : dans le cadre du global learning, l'application d'une compréhension intégrée et systémique des interrelations entre les défis contemporains et passés auxquels sont confrontés les cultures, les sociétés et le monde naturel (c'est-à-dire les contextes) aux niveaux local et global. Une capacité à appliquer les connaissances

et les compétences acquises dans le cadre de l'enseignement supérieur à la résolution de vrais problèmes, seuls ou en groupes.

Chacun de ces six éléments comporte quatre niveaux, allant d'un niveau superficiel à un niveau plus approfondi révélant une maîtrise accrue du sujet (Tableau 3.4).

Nous avons donc utilisé la *Global Learning VALUE Rubric* en tant que grille de lecture pour construire notre propre outil d'évaluation de l'enseignement dans une perspective planétaire. Elle a été utilisée avec les réponses des personnes étudiantes québécoises, françaises et brésiliennes aux questionnaires donnés avant et après leur SPÉ. Plus particulièrement, nous nous sommes penchés sur les réponses correspondant aux questions 9 « Comment définiriez-vous l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif » et 10 « Comment définiriez-vous la ou les compétence(s) internationale(s) chez un enseignant », car elles font spécifiquement appel au concept de l'enseignement dans une perspective planétaire.

Toutefois, étant donné que ces questions touchent à tous les éléments de l'EPP, et qu'il est par conséquent impossible de coder une réponse selon ces six éléments, nous avons décidé de les regrouper au sein d'une même rubrique unique, propre à nos cas d'études afin d'opérationnaliser le codage.

Cette analyse a permis la création d'une rubrique unique d'enseignement dans une perspective planétaire à trois niveaux progressifs.

Pour le premier niveau, celui que nous pourrions qualifier de novice, la personne étudiante a compris qu'il existe des différences entre les élèves qu'elle encadre et qu'il faut les respecter. Elle a la volonté de découvrir d'autres façons de faire, mais cela reste limité à une curiosité avec peu de réflexion. Pour le deuxième niveau, que nous avons qualifié d'intermédiaire, la personne étudiante comprend d'où viennent les différences observées entre les élèves qu'elle encadre, elle a la volonté de transmettre un message aux élèves et d'adapter ses pratiques enseignantes, mais il y a peu de remise en question de son identité personnelle ou professionnelle, de ses pratiques enseignantes ou du système éducatif global. Enfin, pour le troisième niveau que nous avons qualifié d'avancé, la personne étudiante a une claire volonté d'avoir un impact de transformation; ses pratiques enseignantes changent en fonction des cultures, son identité professionnelle aussi se transforme au contact des expériences menées à l'étranger, sa compréhension du ou des systèmes et de ses injustices est accrue.

Les réponses aux questionnaires ont donc été codées en fonction de cette rubrique unique. Chaque réponse reçoit un score de 1 à 3 ce qui permet par la suite de comparer les niveaux d'enseignement dans une perspective globale avant et après les SPÉ pour chaque cas d'étude.

En se sens, ces trois niveaux sont résumés dans le Tableau 16 :

Tableau 16. Les trois niveaux de l'éducation dans une perspective planétaire

Niveau de l'enseignement dans une perspective planétaire (EPP)	Définition de la catégorie de niveau
Niveau 1 de l'EPP Novice	a compris qu'il existe des différences entre les élèves respecte ces différences volonté de découvrir d'autres façons de faire curiosité, mais peu de réflexivité
Niveau 2 de l'EPP Intermédiaire	a compris d'où viennent les différences observées entre les élèves volonté de transmettre un message aux élèves et d'adapter ses pratiques enseignantes curiosité, mais peu de remise en question de son identité personnelle ou professionnelle, de ses pratiques ou du système
Niveau 3 de l'EPP Avancé	a une claire volonté d'avoir un impact et de transformer le système de pratiques enseignantes adaptées en fonction des cultures identité d'enseignant se transforme au contact des expériences menées à l'étranger meilleure compréhension du système et de ses injustices

Notons que, puisque nous étions dans une démarche qualitative interprétative, nous ne disposions pas de catégories fermées pour coder les données récoltées et avons eu recours à l'induction analytique (Deslauriers, 1991). Seules les catégories de premier niveau en lien avec la grille de Saussez et Paquay (1995) correspondant aux huit dimensions des dispositifs de SPÉ ont été prédéterminées. Cette façon de procéder épouse tout à fait le cadre méthodologique général de notre recherche puisque, comme le dit Deslauriers (1991) :

Pour ce faire, il faut étudier de façon approfondie un petit nombre de cas, décrire leurs caractéristiques essentielles, retracer les causes des phénomènes et voir comment elles interagissent pour produire un certain résultat. En fin de course, le chercheur devrait être capable d'énoncer des propositions s'appliquant à tous les cas examinées et de donner une explication icaisale de la question étudiée (p. 295).

Enfin, cette idée d'énoncer des propositions résonne avec notre troisième objectif qui consiste à émettre des pistes de réflexion et recommandations permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement dans une perspective d'ouverture sur le

monde. Il a pu être concrétisé à partir de l'analyse des deux premiers objectifs et de la mise en lien de nos résultats avec la littérature.

Pour l'analyse des données issues des entretiens ou des questionnaires, nous avons employé le principe de codage de verbatim selon la perspective de Glaser et Strauss (1967) et Strauss et Corbin (1998) c'est-à-dire sans grille d'analyse préalablement définie, ce qui implique l'utilisation d'un codage émergent. Notre second niveau de grille a donc été élaboré donc au fur et à mesure de cette phase de codage ouvert. Dans les paragraphes qui suivent, une description des différentes étapes de codage est présentée.

La première étape a été un codage émergent. À partir du guide d'entretien, nous avons effectué un travail d'analyse catégorielle, tel que défini par Bardin (2007). Pour ce faire, nous avons effectué un découpage des verbatims en unités que nous avons classées en catégories et sous-catégories thématiques. Les catégories font écho à des significations manifestes et simples tandis que les sous-catégories font référence à des caractéristiques singulières de thèmes plus généraux (Lebrument et de la Robertie, 2012).

La deuxième étape a consisté en un codage axial. Pour ce faire, nous avons réalisé effectivement un deuxième codage dont l'objectif était de regrouper et comparer les sous-catégories qui avaient émergées du codage émergent. Selon Strauss et Corbin (1998, p. 123), cette phase est considérée comme un travail d'identification et de mise en lumière des relations qui existent entre une sous-catégorie et une catégorie. C'est ainsi que nous avons pu déterminer les noms des catégories (deuxième niveau) d'acteurs des SPÉ.

Enfin, la troisième étape a été faite sous forme de codage sélectif. Ce codage avait pour but de conceptualiser et confronter les principaux concepts issus des deux premiers codages précédents. Il a permis d'établir la catégorie centrale (Strauss et Corbin, 1990) autour de laquelle la construction théorique a pris forme. Ce codage a permis de répondre à notre deuxième objectif spécifique qui consiste à évaluer la cohérence interne des dispositifs des SPÉ en s'attardant à leurs spécificités.

3.2.4 Procédures de recrutement des cas et périodes de collecte

Cette sous-section présente les procédures ayant permis de recruter les cas sur différents territoires et explique la manière dont les données ont été collectées.

Puisque peu d'écrits scientifiques traitent de la mise en place de stages pratiques à l'étranger dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire, il nous a fallu trouver d'autres moyens que celui de s'appuyer sur une littérature riche pour trouver des institutions ayant mis en place ces stages. Pour trouver des cas signifiants, nous nous sommes inspirés des travaux de Berryman (2007), qui avait rencontré le même genre de défi alors qu'il voulait comprendre les enjeux de l'institutionnalisation forte de l'éducation relative à l'environnement dans la formation à l'enseignement primaire. Non seulement ce chercheur a eu recours à l'étude multicas sur une thématique à l'époque peu explorée, mais son terrain d'étude était également dans un contexte international. Il a en effet recruté ses cas sur divers continents et il nous a semblé pertinent, au-delà des critères de sélection de cas qui lui étaient propres, de nous inspirer de la notion d'informateurs-relais (Berryman, 2007, p. 107) pour le recrutement de nos propres cas. Nous avons donc également fait appel à des informateurs-relais via différents réseaux internationaux et colloques, via notre réseau de contacts personnel et via celui de notre comité scientifique. Les modèles de messages dans diverses langues présentés à l'Appendice D sont la base du premier contact que nous avons diffusé dans notre réseau de contacts de chercheurs, incluant diverses universités de formation à l'enseignement. Une fois le premier contact établi, il a également fallu valider les critères de sélection de chaque cas avant de planifier une collecte de données sur le terrain pour chacun des cas, en plus de considérer les contraintes de disponibilités des acteurs, les périodes de SPÉ et de vacances. Certaines données ont pu être collectées avant de se rendre sur le terrain, notamment les données du type « collecte documentaire ». D'autres ont nécessité la collaboration des personnes formatrices, notamment l'administration du questionnaire auprès des personnes étudiantes avant leur départ en SPÉ. Enfin, d'autres données, telles que les entretiens, ont été collectées exclusivement sur le terrain. Le Tableau 17 présente les durées des périodes de collecte pour chaque cas en fonction des périodes de SPÉ.

Tableau 17. Périodes de collecte pour chaque cas étudié et de validation par les acteurs

Année	UQAM			INSPÉ			UFSB		
	Collecte	SPÉ	Validation résultats	Collecte	SPÉ	Validation résultats	Collecte	SPÉ	Validation résultats
2014	février								
		mai juin							
				décembre					
2015	janvier								
					avril mai				
				septembre					

2016									
2017									
2018						janvier			
2019							avril mai		
2020							septembre		
2021									
		décembre			octobre				
2022			février			janvier			
							aout		
								septembre	

Sans prétendre avoir eu recours à une approche ethnographique au sens strict du terme (Arnould et Wallendorf, 1994), nous avons toutefois participé de manière « étendue dans un contexte culturel spécifique » (p. 485). Rappelons que notre passé en recherche marketing a certainement influencé notre approche. En effet, pour chaque « groupe social (= cas) » étudié, nous nous sommes intéressés à la sous-culture ou au territoire de ce groupe et nous nous sommes immergés, de façon plus ou moins profonde, dans le quotidien des individus qui y vivent. Nous avons donc résidé en milieu étudiant plusieurs mois à Toulouse et à Porto Seguro, en prenant toutefois soin de ne pas être en colocation directe avec des personnes participantes à l'étude. Notre objectif était plutôt de nous imprégner de la culture globale dans laquelle nous ne vivons pas, contrairement au Québec.

3.3 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Les quatre critères de scientificité sur lesquels repose cette étude de multicas sont ceux traditionnellement admis dans une approche qualitative et interprétative (Lincoln et Guba, 1985).

Le premier, critère de crédibilité, a pour objectif de s'assurer que le sens attribué au phénomène étudié est crédible. Dans le cadre de notre étude, une des sources de données qui a été primordiale est l'entretien qualitatif avec les professeurs ou chargés d'enseignement qui jouent un rôle majeur dans les dispositifs de formation spécifiquement mis en place pour la préparation, l'encadrement et l'évaluation des stages à l'étranger. Or, puisqu'une partie fondamentale de nos données sont des entretiens, il est probable que les informateurs omettent des détails, par oubli ou par méconnaissance de l'historique.

C'est pourquoi nous avons opté pour une stratégie de triangulation en collectant des données auprès de diverses sources (des informations provenant d'entretiens qualitatifs avec les responsables, de plans de cours ou de séminaires en lien avec les stages pratiques à l'étranger et de questionnaires auprès des personnes étudiantes. Avec cette considération, nous répondons au critère de transférabilité en ayant opté pour une étude multicas.

Le troisième critère, appelé critère de fiabilité, consiste à s'assurer de la cohérence entre le but de la recherche et le déroulement et l'évolution de celle-ci. C'est pourquoi, comme il a été présenté dans le tableau précédent (Tableau 17) dédié aux périodes de collectes, pour chaque cas, nous avons passé des périodes sur le terrain, périodes allant de trois à quatre mois, tout en nous souciant de résider chez des personnes étudiantes appartenant à l'institution étudiée, mais qui n'ont pas participé au SPÉ. Ce choix nous semblait important (en dehors du cas de l'UQAM) pour nous familiariser avec le contexte culturel et historique de la formation à l'enseignement que nous maîtrisions plus ou moins. Cela a permis aussi d'adapter les outils de collectes en les testant, notamment en ajustant le vocabulaire utilisé selon le milieu.

Enfin, le quatrième critère est le critère de confirmation, portant sur l'objectivité des données produites par la recherche. En ce sens, des opérations de contrecodage et de codage inverse ont été réalisées par des personnes étudiantes issues des différents milieux en France, au Québec et au Brésil dans un souci de compréhension contextuelle et linguistique. Également, des entretiens réalisés à l'aide de la plateforme Zoom ont eu lieu avec des personnes issues des trois institutions pour valider l'interprétation des données que nous avions faites. Cette étape nous a semblé d'autant plus importante que les données ont été

collectées dans différentes langues, dont certaines sont des langues secondes pour la chercheuse principale.

Le contrecodage permet de révéler les nuances cachées dans les données, offrant une perspective qui enrichit la compréhension des significations sous-jacentes que la chercheuse principale a pu faire. Lors de cette opération, les codes et leurs unités de sens (citations, élément du discours des personnes étudiantes en particulier dans les questions ouvertes) ont été séparés. Dès lors, les personnes étudiantes non impliquées dans le projet à titre de répondantes, mais issues des trois pays, ont utilisé la liste des concepts pour coder les unités de sens repérées. Cette phase a permis deux choses : valider ou invalider certaines unités de sens qui avaient été identifiées par la chercheuse principale d'une part, et identifier de nouvelles unités de sens pour un concept que la chercheuse principale n'avait parfois pas identifié. Ensuite, la chercheuse principale et la personne étudiante chercheuse ont confronté leur travail et vérifient les discordances. Les différences sont discutées et codées en fonction des résultats de leurs discussions pour que les résultats soient stabilisés. La chercheuse principale a mené ces discussions de travail en binôme avec chaque personne étudiante affectée à chacun des trois pays.

Précisons qu'étant donné le volume colossal de données collectées, les opérations de contrecodage ont été spécifiquement ciblées sur les questionnaires envoyés aux personnes étudiantes avant et après leur SPÉ, notamment sur les questions traitant d'enseignement dans une perspective planétaire. Cette opération a permis de renforcer la validation des données présentées dans le chapitre dédié aux résultats, notamment en lien avec notre deuxième objectif spécifique. Rappelons que cet objectif vise à évaluer la cohérence interne des dispositifs de SPÉ, notamment en portant une attention particulière aux objectifs de ces stages, à leurs modalités et aux activités d'enseignement mises en œuvre à travers chaque dispositif, et ce dans une perspective d'éducation planétaire. Les données ayant fait l'objet d'un codage inversé sont, par exemple, des questions sondant les personnes étudiantes sur leur définition de l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif, ou traitant des compétences professionnelles qu'ils visent à développer via le SPÉ puis qu'ils ont réellement développées, sur leur identité professionnelle et leur sentiment d'appartenance avant et après le SPÉ.

Le détail des questions concernées est présenté dans le chapitre dédié aux résultats, et le questionnaire au complet, en appendice. Il est évident que l'interprétation des réponses faites par les personnes étudiantes est fondamentale. Les taux de codage inversé ont oscillé entre 89 % pour les répondants du cas

de l'UQAM, 86 % pour celui de l'ESPE et de 75 % pour ceux de l'UFSB. Après quelques séances de travail entre la chercheuse principale et la personne collaboratrice lusophone et francophone, le taux de l'UFSB est remonté à 85 %.

Également, concernant l'interprétation des données émanant des entretiens et des documents propres à chaque institution, des entretiens réalisés à l'aide de la plateforme Zoom ont eu lieu avec des personnes issues des trois institutions pour valider l'interprétation des données que nous avions faites. Contrairement aux personnes étudiantes qui ont collaboré au contre codage, ces opérations de validation d'interprétation ont été menées avec des personnes impliquées dans les SPÉ qui pour la plupart étaient répondantes. Les éléments qui ont été discutés étaient essentiellement des éléments factuels en lien avec les modalités, activités, financement des SPÉ. Également, des entretiens réalisés à l'aide de la plateforme Zoom ont eu lieu avec des personnes issues des trois institutions pour valider l'interprétation des données que nous avions faites.

Cette étape nous a semblé d'autant plus importante que les données ont été collectées dans différentes langues, dont certaines sont des langues secondes pour la chercheuse principale. Comme leur collecte s'est étalée sur une assez longue durée et que leur analyse a été itérative d'un cas à l'autre, ces entretiens de confirmation ont permis de renforcer la confirmation des interprétations faites ou de préciser des éléments parfois manquants ou parcellaires lors des entretiens initiaux pour certains cas et dont les lacunes ont émergé au moment des comparaisons et de l'analyse des résultats.

Ces étapes nous ont semblé d'autant plus importantes que les données ont été collectées dans différentes langues, dont certaines sont des langues secondes pour la chercheuse principale.

3.4 DÉONTOLOGIE ET ÉTHIQUE

Étant donné que notre projet de recherche faisait appel à des sujets humains, il a été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de nous assurer de la conformité de nos démarches sur le plan déontologique. Les deux formulaires de consentements; l'un à l'attention des personnes étudiantes (Appendice E), l'autre à l'attention du personnel universitaire (Appendice F) ont été validés par le Comité pour l'évaluation des projets des personnes étudiantes impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal qui nous a émis notre certificat de conformité présenté

à l'Appendice G. Cela dit, au-delà des informations et formations qui nous sont offertes, des règlementations et pratiques en vigueur dans notre communauté scientifique, nous nous sommes aussi renseignés sur les codes déontologiques et les cadres légaux en vigueur dans les différents pays où nous avons recueilli de l'information afin de respecter également les codes en place, notamment traduisant ces consentements, selon la langue usitée dans les pays des cas collectés.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Laissez-vous convaincre; c'est en faisant méthodiquement et sans défaillance l'éducation de la liberté que vous élèverez des êtres libres.

Pauline Kergomard (1879)

Ce quatrième chapitre est dédié aux résultats de notre recherche qui, en lien avec nos choix théoriques et méthodologiques, sont présentés en huit sections qui épousent les huit dimensions de la grille de description de pratiques et de dispositifs de formation, proposée par Saussez et Paquay (1995) et précédemment décrite dans le deuxième chapitre. Ces sections sont les suivantes : les contextes des SPÉ, les acteurs des SPÉ, les objectifs et les enjeux des SPÉ, les modalités des SPÉ, les activités pédagogiques relatives au SPÉ, les ressources des SPÉ, l'évaluation des SPÉ, les perspectives d'évolution de ces dispositifs puis, finalement, les cohérences et incohérences entre les institutions.

Ces résultats permettent de répondre à nos deux premiers objectifs spécifiques, qui consistent à *décrire trois dispositifs de formation initiale à l'enseignement ayant intégré le SPÉ dans leur curriculum* (OS1) et à *analyser la cohérence des dispositifs des SPÉ en s'attardant à leurs spécificités* (OS2). Pour chacune de ces dimensions, les trois cas étudiés au sein de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB sont décrits toujours dans le même ordre afin d'en faciliter la lecture. Le choix de présenter ces résultats directement dans une perspective comparative permet de « faire parler » les cas entre eux, d'identifier des convergences et des spécificités au fur et à mesure de la présentation de ces résultats tout en évitant les redondances. Une brève synthèse est faite à la fin de chaque section, accompagnée de schémas ou de tableaux de synthèse lorsque cela est pertinent. Ainsi, ces résultats deviendront, pour le prochain chapitre, sources d'éléments de discussion et de pistes de réflexion pour répondre à notre troisième objectif, qui consiste à *émettre des propositions et pistes de réflexion permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement dans une perspective de cohérence curriculaire* (OS3).

4.1 LES CONTEXTES DES SPÉ À L'UQAM, À L'INSPÉ ET À L'UFSB

La première dimension de la grille analytique de Saussez et Paquay (1995) s'intéresse au contexte et au cadre de la pratique des dispositifs mis en œuvre. Plus spécifiquement, les auteurs précisent que cette dimension s'exprime à travers le questionnement suivant : « Quelle est l'origine et que vise-t-on? » (p. 82).

Dans cette perspective, nous aurions pu opter pour seulement décrire le contexte de mise en œuvre des SPÉ dans les trois institutions étudiées. Toutefois, en lien avec notre positionnement épistémologique et notre volonté holistique d'aborder le phénomène à l'étude présentée au troisième chapitre, il nous a semblé indispensable de prendre de la hauteur sur le sujet à l'étude et de fractionner cette dimension en sous-dimensions. En effet, comme le déclare Lenoir (2008), « chaque société fait appel, sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sont propres, qui relèvent de sa trajectoire sociohistorique, et qui influencent grandement les finalités éducatives retenues » (p. 39). Ainsi, pour aborder les contextes spécifiques des dispositifs de formation à l'enseignement ayant intégré les SPÉ au Québec, en France et au Brésil, il nous a semblé important de brosser quelques généralités sur ces trois pays pour évoquer leurs contextes éducatifs. Ensuite, nous porterons un regard plus spécifique sur la structure du système éducatif et la formation initiale à l'enseignement dans ces trois pays. Enfin, nous nous intéresserons au contexte plus rapproché de notre objet d'étude en présentant les milieux d'où sont issus les cas à l'étude, soit le contexte de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB.

4.1.1 Contextes éducatifs au Québec, en France et au Brésil

Cette sous-section, dédiée aux contextes éducatifs des trois cas à l'étude ayant intégré le SPÉ en formation à l'enseignement, permet de sommairement situer ces cas au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB en abordant que très sommairement les principaux éléments relatifs à l'espace et au temps. Comme nous l'avons déjà abordé dans le chapitre relatif à la méthodologie de notre recherche, nous nous sommes inspirés du modèle proposé par Bray et Thomas (1995, p. 475) pour déterminer les éléments à exposer dans une perspective comparative pour les études en éducation. Nous avons également été influencés par le modèle intégral de Bouchard (2000) utilisé en histoire comparative en abordant aussi quelques fondements historiques des systèmes éducatifs situés sur les trois territoires étudiés. Ainsi, pour décrire les contextes éducatifs de chaque cas, nous avons mis l'accent sur le contexte économique et politique de leur pays ou territoire, sur les principaux indicateurs en éducation utilisés par la communauté internationale, sur quelques fondements historiques de leurs systèmes éducatifs et enfin, sur les principales réformes sous-jacentes à leur organisation éducative actuelle qui sera présentée dans la sous-section suivante.

4.1.1.1 Le contexte éducatif au Québec

Le Québec est une province du Canada, qui est une monarchie constitutionnelle fédérale parlementaire dont la constitution garantit un partage des compétences législatives entre le Parlement et les législatures

provinciales. En ce sens, l'éducation est une juridiction exclusive aux provinces. L'école laïque y est gratuite et obligatoire de 6 ans à 16 ans.

Bien que son statut soit celui de province, son identité propre est forte, sa langue officielle³² est le français, contrairement au reste du pays, dont les deux langues officielles sont le français et l'anglais. Son économie, fortement intégrée à celles du reste du Canada et des États-Unis, est une économie de marché et positionne la province au 33^e rang mondial selon son PIB par habitant (Institut de la Statistique du Québec, 2021). L'État consacre 7,2 % de son PIB au budget de l'éducation ce qui le place au-dessus de la moyenne de l'OCDE de 6 % (Institut de la Statistique du Québec, 2007), ce qui est considéré comme un budget relativement prioritaire. Le niveau de vie y est élevé et le taux net de scolarisation pour le groupe d'âge de scolarisation obligatoire a atteint 99,68 %³³ selon les données de l'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU, 2018).

Un autre indicateur est celui de l'équité scolaire issu des enquêtes internationales PISA (OCDE, 2019) dont l'objectif est faire une corrélation entre les résultats scolaires des élèves et leur milieu social; le Canada se qualifie comme un système plutôt équitable dans lequel l'écart en matière d'inégalité est relativement faible; les 10 % des élèves issus des milieux les plus favorisés sur le plan socioéconomique ont surclassé de 68 points les 10 % issus des milieux les plus défavorisés. À titre de référence, l'écart moyen est de 89 points dans les pays de l'OCDE. Cet indicateur reste toutefois très polémique; en effet des études telles que celles de Kamanzi (2019) dénoncent notamment qu'au Québec, des écarts importants entre les chances d'accéder à l'Université pour les élèves issus des écoles privées ou des écoles publiques disposant de programmes enrichis versus ceux issus d'écoles publiques régulières. Notre objectif en présentant cet indicateur n'est d'aucune manière de gommer ces disparités internes, mais essentiellement de situer l'équité du système éducatif dans une perspective internationale globale tout en reconnaissant les limites.

Le dernier recensement de 2021 (Statistique Canada, 2021) estimait à plus de 33,4 % la proportion d'immigrants à Montréal. Plus de 67 % des jeunes inscrits au secteur public dans les écoles montréalaises

³² Mise à jour loi 101 avec projet de loi 96 (2021).

³³ Donnée canadienne puisque celle du Québec seul n'est pas disponible.

sont issus de l'immigration avec certains secteurs du territoire pouvant dépasser les 75 %. Toutefois, si la diversité culturelle est très forte parmi la population et les élèves, cette diversité reste faible parmi le personnel enseignant, qui, selon la commission des droits de la personne, se situe entre 0 et 7 %. Cet élément corrobore les déclarations de certains acteurs éducatifs interrogés dans cette étude; sans disposer de chiffres en la matière propres au cas étudié au Québec, il nous a effectivement été indiqué que la diversité culturelle parmi la population étudiante en formation initiale à l'enseignement était très faible, voire inexistante.

Bien que la mobilité étudiante entrante³⁴ soit relativement élevée au Québec, avec un taux de 14,7 % (Frenette, Choi et Doreleyers, 2018), elle ne touche absolument pas les étudiants au premier cycle en éducation, mais seulement quelques étudiants aux cycles supérieurs dans ce domaine. Quant à la mobilité sortante, elle est plutôt faible avec un taux de 2,5 % (Roulot-Ganzmann, 2018), qui là encore, touche très peu d'étudiants en formation initiale à l'enseignement. Ces constats renforcent la nécessité de permettre la mise en œuvre de SPÉ pendant la formation initiale à l'enseignement pour que le futur personnel enseignant développe des compétences incidentes en la matière. Notons également que la population étudiante québécoise est légèrement moins mobile que le reste du Canada dont la mobilité sortante est à 2,95 % (ISU, 2019).

Historiquement, l'éducation au Québec était laissée au secteur privé, essentiellement religieux. C'est seulement en 1964 qu'est fondé le ministère de l'Éducation du Québec qui prend en charge l'ensemble des niveaux d'enseignements à la suite de la publication du Rapport Parent (1963-1964). Ce rapport recommande, entre autres, une formation plus conséquente et structurée des enseignants et un accès démocratisé aux universités, notamment pour les francophones et les jeunes issus de classes sociales moins aisées. Ce rapport revêt donc un intérêt important dans la contextualisation de nos résultats, considérant qu'il soutient à la fois la formation à l'enseignement et qu'il a mené à la création de l'UQAM.

³⁴ La mobilité étudiante entrante représente le taux de personnes étudiantes internationales venant de l'étranger par rapport au nombre de personnes étudiantes nationales tandis que la mobilité sortante représente le taux de personnes étudiantes nationales se rendant à l'étranger pour une partie de leurs études par rapport à la population étudiante nationale totale.

Dans le secteur public, l'école est laïque depuis 2000, toutefois ce n'est pas toujours le cas dans le secteur privé. Même s'il est assujetti à suivre minimalement le programme du ministère, d'autres enseignements peuvent y être dispensés, notamment religieux. Selon le ministère de l'Éducation, 25 % des élèves du primaire fréquentent une école privée et presque 70 % au secondaire et les ¾ de ces écoles sont situées en région urbaine (MELS, 2014).

Les principaux éléments abordés précédemment pour brosser le portrait du contexte général et éducatif pour le territoire du Québec sont résumés dans le Tableau 18 :

Tableau 18. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif du Québec

Éléments	Caractéristiques
Statut	Une province du Canada
Organisation politique	Monarchie constitutionnelle
Gestion de l'éducation	Décentralisée au gouvernement provincial
Classement mondial selon son PIB	33 ^e rang mondial
Pourcentage du PIB consacré au budget de l'éducation	7,2 %
Période de l'école obligatoire	De 6 à 16 ans
Équité scolaire	Bonne (68)
Diversité culturelle dans les écoles	En croissance, de faible à très élevée selon les milieux, pouvant dépasser 75 % dans le Grand Montréal
Diversité culturelle dans le personnel enseignant	Entre 0 et 7 % ³⁵
Mobilité étudiante sortante	Environ 2,5 %
Mobilité étudiante entrante	14,7 %

4.1.1.2 Le contexte éducatif en France

La France est une république constitutionnelle et est membre fondatrice de l'Union européenne. Son économie, principalement de services, est considérée comme une économie sociale fondée sur un

³⁵ Estimation faite à partir du mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion et rédigé par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ, 2009, p. 11).

système capitaliste où l'État joue un rôle prépondérant et l'éducation y est très centralisée. L'école est gratuite et obligatoire entre 3 et 18 ans.

Sur le plan économique, la France est considérée comme la sixième puissance économique mondiale et consacre 5,5 % (ISU, 2018) de son PIB à l'éducation. Le niveau de vie est considéré comme élevé et les inégalités sociales sont un peu plus importantes qu'au Canada. Aussi, selon les résultats PISA, le système scolaire français est considéré comme très inéquitable avec un écart de 107 points entre les résultats des 10 % des élèves issus des milieux les plus favorisés sur le plan socioéconomique versus les 10 % issus des milieux les plus défavorisés. D'ailleurs, la scolarisation est obligatoire de 3 à 18 ans, alors qu'avant 2019, elle était obligatoire entre 6 et 18 ans et il est intéressant de noter que cette augmentation de la scolarisation obligatoire dès 3 ans et ce jusqu'à 18 ans a été instaurée seulement en 2019, avant elle commençait seulement à 6 ans et se terminait à 16. La première visée de cette nouvelle loi est « la réduction des inégalités dès le plus jeune âge³⁶ ». Il est également important de souligner que cette réforme a été mise en œuvre à la suite d'une montée de l'extrémisme violent sur le territoire français. Cet extrémisme se caractérise notamment par l'attentat du 19 mars 2012 perpétré par Mohammed Merah qui a tué 4 personnes devant une école juive de Toulouse, région de l'étude du cas de l'INSPÉ. Il y a également eu l'assassinat de 12 personnes au sein du journal de Charlie Hebdo perpétré le 7 janvier 2015 ainsi que les attentats du 13 novembre 2015 au Stade de France, au Bataclan et dans d'autres quartiers de Paris ayant causé la mort de plus de 130 personnes. Une des recommandations de l'UNESCO (2017, p. 24) en éducation à l'égard des décideurs politiques basée sur le plan d'action du Secrétaire général des Nations Unies pour la prévention de l'extrémisme violent est justement d'allonger la durée de scolarisation dès 3 ans. C'est donc en 2019, avec comme finalité affichée du gouvernement français de réduire la fracture sociale en privilégiant la scolarité précoce des enfants de milieux défavorisés souvent situés dans les ZEP où les enfants d'origine immigrés sont les plus nombreux, que la scolarité obligatoire est passée de 3 à 6 ans. Ces éléments contextuels sont importants dans le cadre de notre étude, car le secteur éducatif français a été largement interpelé par ces évènements et particulièrement l'INSPÉ de Toulouse.

La population française est essentiellement répartie en métropole et le système éducatif des Domaines d'Outre-Mer (Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion, et Mayotte) dépend également de celui de la

³⁶ La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019.

France métropolitaine et ces territoires font aussi partie de l’Union européenne. Cette spécificité française est importante, car elle marque le passif colonial fort de la France et une partie de la diversité culturelle de sa population. Aussi, l’Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) estime qu’environ 11 % de sa population est immigrée et selon Tribalat (2015), 18 à 22 % de la population totale possède un de ses grands-parents nés hors Europe. La diversité culturelle est grande, mais les statistiques sur les élèves étrangers ou d’origine étrangère ne sont pas comptabilisées. La diversité culturelle sur le sol français est donc forte.

Même s’il n’existe pas de recensement spécifiquement dédié aux milieux scolaires, cette diversité se retrouve également dans les écoles. Concernant la diversité culturelle du corps enseignant, là encore aucun recensement global n’est disponible³⁷, mais, étant donné l’ancrage historique des mouvements migratoires sur le territoire, il est fort à penser que cette diversité existe également au sein du corps enseignant de manière plus significative qu’au Québec. Une étude de Charles et Legendre (2006) et qui s’intéressait à l’intégration professionnelle de jeunes enseignants issus de l’immigration, avait identifié que dans une cohorte complète de l’IUFM³⁸ de Créteil, 20 % des futurs enseignants étaient issus de l’immigration. Même si ce pourcentage ne peut pas être transféré sur le territoire entier, il n’en reste pas moins que la présence de diversité culturelle au sein du futur corps enseignant semble plus prépondérante qu’au Québec.

Concernant la mobilité étudiante, en France, tout comme au Québec, la mobilité sortante est à 3,84 % et est plus faible que la mobilité entrante à 9,15 %, mais l’écart est tout de même moins important (ISU, 2021); la population étudiante française réalise donc plus d’expériences à l’étranger que la population étudiante québécoise pour l’ensemble du territoire.

³⁷ Le fait qu’aucune donnée ne soit disponible n’est pas un hasard, mais révèle une perspective contextuelle française; en France, contrairement au Québec, la discrimination positive ou la notion de minorité visible ne sont pas des concepts culturellement « acceptés ». Contrairement au Brésil, les quotas n’existent pas. Ces éléments seront discutés ultérieurement dans la section 4.1.2.2, dédiée aux valeurs éducatives des différents systèmes.

³⁸ Les IUFM en France ont été remplacés par les INSPÉ par la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République du 8 juillet 2013. Elles forment le futur personnel enseignant.

Sur le plan historique, ce n'est qu'à partir de la Révolution française que l'éducation devient une préoccupation étatique tout en restant sous l'égide religieuse. Il faudra attendre les lois Ferry en 1881 pour que l'éducation devienne à la fois obligatoire, gratuite et laïque pour le niveau primaire et 1933 pour le niveau secondaire.

Des réformes sont mises dans les années 1990 avec notamment, une volonté de réduire les inégalités sociales par l'école en mettant de l'avant l'égalité des chances au cœur des préoccupations scolaires. C'est aussi à cette époque que la formation du personnel enseignant connaît un virage important dans les pratiques pédagogiques. Le personnel enseignant se voit définir un rôle désormais plus axé sur l'accompagnement de l'élève et la personnalisation de son projet éducatif, inspiré par des pédagogies nouvelles.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes. Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions (République française, 2000).

Cette loi a généré de nombreuses résistances, en particulier de la part d'une partie du corps enseignant soucieux de garder sa liberté pédagogique et attaché aux valeurs républicaines (en opposition à ceux plus attachés à la pédagogie) qui considère qu'elle incarne la transformation des professeurs en animateurs socioculturels et des établissements en lieux de vie. Elle est également importante pour contextualiser notre étude puisqu'elle est à l'origine de la création des IUFM dans chaque académie³⁹ qui vont centraliser la formation à l'enseignement tous niveaux. La création des IUFM qui chapeaute tous les niveaux d'enseignement permet donc de renforcer le champ des sciences de l'éducation notamment en ce qui a trait à la pédagogie et à la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Souvent évoquée sous le

³⁹ Chaque académie en France correspond à une circonscription administrative du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche calquée sur les régions administratives. À la tête de chacune, le président de la République y nomme un recteur d'académie, souvent choisi parmi les professeurs des universités de la région.

terme de « masterisation⁴⁰ », cette réforme a pour effet d'obliger le futur personnel enseignant à obtenir un Master pour pouvoir enseigner, et ce dès le primaire. Ainsi, leur durée de formation est allongée avec notamment comme perspective d'uniformiser la formation enseignante dans l'espace européen et surtout de « susciter la mobilité des enseignants, indispensable pour accroître l'europeanisation des cursus et la mobilité étudiante ». Nous y reviendrons dans la sous-section dédiée à la formation du personnel enseignant, mais cet élément est important dans le cadre de notre étude puisqu'il permet de contextualiser le référentiel des compétences de la profession enseignante et son europeanisation ainsi que de l'internationalisation de la formation par la montée de mobilité notamment via les stages pratiques à l'étranger, essentiellement sur le territoire européen. Les principaux éléments précédemment abordés pour caractériser le contexte général et éducatif du territoire français sont résumés dans le Tableau 19.

Tableau 19. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif de la France

Éléments	Caractéristiques
Pays	France
Organisation politique	République
Gestion de l'éducation	Centralisée, nationale
Classement mondial selon son PIB	6 ^e rang mondial
Pourcentage du PIB consacré au budget de l'éducation	5,5 %
Période de l'école obligatoire	De 3 à 18 ans
Équité scolaire	Très mauvaise (107)
Diversité culturelle dans les écoles	Non disponible, relativement forte
Diversité culturelle dans le personnel enseignant	Non disponible, estimée à 20 %
Mobilité étudiante sortante	Environ 3,84 %
Mobilité étudiante entrante	9,17 %

⁴⁰ Le programme européen d'action dans le domaine de l'éducation et de *la formation tout au long de la vie* est l'instrument privilégié dont l'Europe s'est dotée en 2007 pour favoriser l'avènement d'une société de la connaissance basée sur les échanges, la coopération et la mobilité. Élément essentiel de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et moyen important de renforcer l'employabilité et la capacité d'adaptation des personnes, la mobilité des apprenants, des enseignants et des formateurs des enseignants devrait progressivement être accrue, de façon à ce que les périodes de formation à l'étranger - tant en Europe que dans le reste du monde - deviennent la règle et non l'exception. Ce changement porte la durée de leurs études postbaccauléat à cinq années et nécessite la prise en compte de trois logiques parfois concurrentes : l'initiation à/par la recherche, la préparation du concours de recrutement et la préprofessionnalisation avec les stages (MENESR, 2010).

4.1.1.3 Le contexte éducatif au Brésil

Le Brésil est une république fédérative composée de vingt-six États; c'est le gouvernement fédéral qui est chargé de légiférer les grandes orientations de l'éducation, mais, selon les niveaux d'enseignement, ce sont les états fédéraux ou les municipalités qui développent les plans éducatifs nationaux. L'éducation y est donc décentralisée, mais il existe de nombreuses tensions et ambiguïtés entre la décentralisation des pouvoirs et des obligations et la décentralisation des financements entre les différents acteurs. Il est fréquemment dénoncé que la concentration des ressources publiques reste dans les mains du palier fédéral. L'éducation est un droit universel reposant sur la Constitution brésilienne du 5 octobre 1988 et l'école est laïque et obligatoire de 6 à 14 ans.

Son territoire est très vaste puisqu'il représente le cinquième plus grand pays du monde en termes de superficie, mais la répartition de sa population reste globalement très urbaine.

Bien que son économie la place au septième rang mondial, les écarts de niveaux de vie y sont très importants selon les régions et les origines ethniques variées de sa population (essentiellement de descendance européenne, africaine et autochtone) dont la majorité est blanche (47,3 %), puis métisse (43,9 %), noire (7,6 %) et autochtone (0,3 %). Seulement 5 % de la population détient 95 % des richesses au Brésil. Même si la part du PIB consacrée à l'éducation est de 6,1 % (ISU, 2018), ce qui le place entre la Québec et la France, tout comme pour la France, selon les résultats PISA, le système scolaire brésilien est considéré comme relativement inéquitable avec un écart de 97 points entre les résultats des 10 % des élèves issus des milieux les plus favorisés sur le plan socioéconomique par rapport au 10 % d'élèves issus des milieux les plus défavorisés (OCDE, 2019).

Les ségrégations raciales et sociales y sont très fortes et les conditions de vie en favelas (les Afrodescendants et les métis) versus en villes bunkers sécurisées (blancs) sont extrêmement contrastées. D'ailleurs, en 2003, le président Lula a lancé un programme de lutte contre ces inégalités sociales, dont la « Bolsa Familia » qui permet aux familles les plus pauvres de bénéficier d'une bourse conditionnelle à la scolarisation de chaque enfant. Le taux de criminalité y est très élevé, surtout dans les favelas et à leurs abords où le crime organisé ainsi que le trafic de drogues sont omniprésents. De cette criminalité découle une violence se traduisant par des affrontements armés et es fusillades impliquant les forces policières, les milices locales et les présumés criminels.

De nombreuses manifestations ont régulièrement lieu et d'importants mouvements activistes (antiracistes, progressistes, LGBT, etc.) tentent d'occuper l'espace public. Il est important d'également noter la montée en puissance des églises évangéliques que certains considèrent à mettre de pair avec la montée du populisme. Ce retour au conservatisme sous Bolsonaro s'est accompagné de crimes haineux. Par exemple, au moment de notre collecte en 2018, il y a eu l'assassinat de Mariella Franco, femme politique noire activiste en droits humains, en particulier à l'égard de la communauté LGBT+ qui prônait également que ces enjeux de diversité soient plus intégrés à l'école, tant dans les contenus que pour une meilleure accessibilité sociale à l'éducation à travers les quotas. Ces éléments contextuels sont essentiels pour comprendre le contexte de création de l'UFSB elle-même et de l'évolution du cas des SPÉ en son sein que nous aurons l'occasion d'aborder ultérieurement.

À propos de la mobilité étudiante, la mobilité sortante est très faible avec un taux de seulement 0,9 % et la mobilité entrante l'est encore plus avec un taux de 0,25 % (ISU, 2019), ce qui est assez logique puisque l'internationalisation du curriculum au Brésil est un phénomène très récent, souvent réservé à une petite élite.

Concernant l'histoire de l'éducation au Brésil⁴¹ à l'époque coloniale, elle était essentiellement dispensée par les Jésuites avec l'objectif d'unifier la colonie portugaise. Si la population de l'époque était déjà blanche, indigène et noire (issue de l'esclavage et déplacée par les colons), la ségrégation en matière d'éducation était déjà très présente avec notamment l'interdiction d'accéder à l'école pour les personnes noires et métisses. Même si l'indépendance du Brésil est déclarée en 1822, il faudra attendre 1930 pour que soit créé le premier ministère de l'Éducation et de la Santé publique qui a pour fonction de « traiter les questions relatives à l'éducation, à la santé publique et aux soins hospitaliers » (Câmara dos deputados, 1930). En 1932, ce ministère lancera le *Manifeste des pionniers de l'éducation nouvelle*, proposant un système scolaire public, gratuit, obligatoire et laïc pour tous jusqu'à l'âge de 18 ans. La volonté était de rendre l'éducation moins élitiste et accessible à un plus grand nombre.

⁴¹ Bien que nous ayons décidé de considérer le début de *l'histoire de l'éducation* au moment où les relations entre l'État et l'éducation ont débuté, nous tenons à préciser que nous nous limitons à présenter l'histoire de l'éducation postcoloniale. Nous reconnaissons que sur le territoire brésilien, tout comme sur le territoire québécois, l'éducation, bien que très peu documentée, existait avant l'arrivée des colons et était prise en charge par les peuples autochtones.

C'est à cette époque que sont créées les premières universités brésiliennes. Il est important de souligner qu'une des caractéristiques du système éducatif brésilien est qu'en même temps qu'un système public se développe, le système privé prend également une grande ampleur. Il faut attendre 1961 pour que la première Loi des Directives et Bases de l'éducation (LDB) soit promulguée; puis 1971 pour que les pouvoirs publics élargissent leur implication dans l'éducation tout en laissant le secteur privé développer son offre pour répondre à une croissance économique et industrielle soutenue pendant la période de dictature militaire appuyée par la classe moyenne. Mais dans les années 1960, 40 % de la population brésilienne était analphabète et moins de la moitié de la population en âge de fréquenter l'école était scolarisée (Teixeira, 2015). Ces statistiques permettent de mieux comprendre les mouvements sociaux au Brésil en faveur d'une éducation pour tous et l'actuelle LDB (LDB II) qui date de seulement 1996. Basée sur le droit à l'éducation pour tous, cette nouvelle loi en matière d'éducation a marqué un changement important par rapport aux lois précédentes en particulier à l'égard de l'inclusion, de la démocratisation de l'accès et de l'intégration de la petite enfance dans le système éducatif. L'histoire de l'éducation au Brésil est donc indissociable des mouvements de démocratisation et des luttes sociales. Les principaux éléments précédemment cités pour caractériser le contexte général et éducatif du Brésil sont présentés dans le Tableau 20 :

Tableau 20. Principaux éléments caractérisant le contexte général et éducatif du Brésil

Éléments	Caractéristiques
Pays	Brésil
Organisation politique	République constitutionnelle
Gestion de l'éducation	Décentralisée
Classement mondial selon son PIB	33 ^e rang mondial
Pourcentage du PIB consacré au budget de l'éducation	7,2 %
Période de l'école obligatoire	De 6 à 16 ans
Équité scolaire	Mauvaise (97)
Diversité culturelle dans les écoles	s.o.
Diversité culturelle dans le personnel enseignant	s.o.
Mobilité étudiante sortante	Environ 0,9 %
Mobilité étudiante entrante	Environ 0,25 %

4.1.2 Structure générale et principales valeurs des systèmes éducatifs québécois, français et brésilien

Toujours dans le but de contextualiser les trois cas à l'étude, il nous semble important de contextualiser brièvement la structure générale des différents systèmes éducatifs dans lesquels sont intégrés les SPÉ pendant la formation initiale à l'enseignement. En effet, dans tous les pays, les formations initiales à

l'enseignement sont censées être la clé de voute du système éducatif, puisque c'est à travers cette formation que les futurs professionnels de l'éducation développent les compétences nécessaires à exercer leur métier futur, en accord avec les orientations des programmes éducatifs locaux. À l'échelle planétaire, tous les systèmes éducatifs sont structurés en cycles du préscolaire à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement primaire et secondaire.

Les trois systèmes éducatifs étudiés proposent chacun une formation initiale à l'enseignement structurée en cycle du préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement primaire et secondaire. Il existe quelques différences d'un système à l'autre quant à la dénomination de ces cycles, à leur durée et à l'âge typique d'accès. Aussi, la formation initiale à l'enseignement varie d'un pays à un autre avec des normes de formation officiellement reconnues qui permettent au futur personnel enseignant de pratiquer leur métier à des cycles différents. Dresser sommairement l'organisation de ces cycles permettra donc de comprendre ultérieurement comment s'insèrent les SPÉ dans les formations initiales pour chacun des cas étudiés.

Les orientations des formations initiales à l'enseignement sont intrinsèquement liées aux valeurs du système éducatif pour les élèves. En effet, « chaque société fait appel, sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sont propres et qui relèvent de sa trajectoire sociohistorique » (Lenoir, 2008, p. 39). En ce sens, pour contextualiser les cas étudiés, il est crucial de dresser les principales valeurs des systèmes éducatifs des auxquels ils appartiennent. En effet, cela nous permettra de faire des liens entre l'analyse de ces dispositifs de SPÉ pendant la formation initiale et les principales valeurs véhiculées par les systèmes éducatifs auxquels ils appartiennent.

Les deux prochaines sous-sections vont donc présenter la structure générale des trois systèmes éducatifs suivie des principales valeurs sous-jacentes à chacun de ces systèmes.

4.1.2.1 Structure générale des trois systèmes éducatifs, du préscolaire à l'universitaire

Le système éducatif au Québec comporte cinq niveaux d'enseignements soit l'enseignement préscolaire (0 à 5 ans), l'enseignement primaire (6 à 11 ans), l'enseignement secondaire (12 à 16 ans), l'enseignement collégial (17 à 19 ans) et l'enseignement universitaire. Deux ministères en ont principalement la responsabilité : le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur. Le personnel enseignant est recruté par les centres de service scolaires et réparti dans les écoles. Le programme scolaire,

régis par le ministère de l'Éducation, est globalement le même sur tout le territoire jusqu'à la fin du secondaire, à l'exception de certains aménagements pour les écoles dites à vocation qui ont une concentration supplémentaire en arts, sciences, musique ou activités sportives. Mais le tronc commun du programme reste le même pour tous les élèves.

En France, tout comme au Québec, le système éducatif est également organisé en cinq niveaux d'enseignement. On y retrouve l'enseignement préscolaire avec les écoles maternelles (de 3 à 5 ans), le primaire (6 à 11 ans), qui se divise en trois cycles : 1 année de cours préparatoire (6 à 7 ans), 2 années de cours élémentaire (7 à 9 ans) et 2 années de cours moyen (9 à 11 ans). Puis l'enseignement secondaire est composé en deux cycles qui sont dispensés dans des établissements différents : 4 ans de collège (11 à 15 ans) et 3 ans de lycée (15 à 17 ans). La fin du collège est sanctionnée par un examen appelé Brevet des collèges et la fin du lycée par le baccalauréat, indispensable pour accéder aux études supérieures. Le personnel enseignant est fonctionnaire et rémunéré directement par le ministère de l'Éducation nationale.

Au Brésil, le système éducatif est lui aussi structuré en trois niveaux avec un premier niveau appelé Éducation fondamentale (6 à 14 ans), subdivisé en deux niveaux le fondamental I (6 à 10 ans), le fondamental II (11 à 14 ans) et le second niveau appelé secondaire (15 à 18 ans), puis s'en suivent les études supérieures. La gouvernance du système éducatif est, selon les niveaux sous la responsabilité des municipalités pour le fondamental I des États pour le fondamental II et du gouvernement fédéral pour l'éducation supérieure. Contrairement au Québec et à la France, une part importante des programmes est adaptée localement; nous y reviendrons dans la sous-section dédiée aux valeurs éducatives des différents systèmes des cas à l'étude.

Une particularité du système éducatif brésilien est que l'école privée est considérée comme meilleure que l'école publique, mais pour le niveau universitaire, c'est le contraire. Ainsi, la majorité des élèves qui accèdent à l'université proviennent du secteur privé. Pour pallier cette forte inégalité, depuis 2010, l'accès aux études supérieures dépend d'un Examen National de l'Enseignement Moyen (ENEM) administré sur deux jours à la grandeur du pays. Les universités peuvent ensuite choisir leurs futures personnes étudiantes parmi deux listes classant les élèves ayant réussi cet examen; une première liste concerne les élèves issus du système public et défavorisés, souvent d'origine afrodescendante ou indigène et une seconde liste qui concerne les élèves issus des écoles privées. Seuls 15 à 20 % du nombre total de personnes inscrites à l'examen peuvent figurer sur la première liste et ils doivent prouver leurs origines.

La population étudiante dans les universités publiques (universités fédérales) d'origine défavorisée, indigène ou afrodescendante est donc très largement minoritaire, même si elle a été quasi inexiste pendant longtemps. Cet élément est fondamental pour comprendre la création de l'UFSB que nous avons choisi où la plupart des élèves sont issus des populations défavorisées, afrodescendantes et indigènes. Nous y reviendrons ultérieurement.

L'Appendice H permet de repérer les noms des différents cycles et niveaux, les âges auxquels on y accède dans un parcours typique ainsi que la gouvernance de rattachement de ces différents niveaux.⁴² Notons que les niveaux encadrés en rouge sont les niveaux d'enseignements pour lesquels les personnes étudiantes des cas étudiés se destinent à enseigner à l'issue de leur formation initiale⁴³.

4.1.2.2 Valeurs éducatives des systèmes québécois, français et brésilien

Tel que le déclare Lenoir (2008⁴⁴), les réformes des systèmes éducatifs actuels et leurs mises en œuvre depuis la dernière décennie semblent être influencées par divers facteurs, dont « l'internationalisation », ainsi qu'une « nouvelle conception de la formation centrée sur les processus de professionnalisation et de développement des compétences en vue d'accroître l'efficacité de l'enseignement » (p. 41). Leur matérialisation à travers des valeurs éducatives semble propre à chaque contexte : « chaque société fait appel, sur le plan éducatif, à des perspectives qui lui sont propres et qui relèvent de sa trajectoire sociohistorique » (Lenoir, 2008, p. 44).

Traiter de valeurs éducatives pourrait faire l'objet d'une étude en soi. Dans le cadre de notre projet, étant donné que notre objectif à travers cette première dimension consiste à contextualiser les SPÉ dans leurs systèmes respectifs, nous avons décidé de nous limiter à en identifier les valeurs à travers « un énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (Legendre, 1993, p. 612).

⁴² Étant donné notre posture, il nous semble important de respecter les dénominations des structures et niveaux utilisés localement dans chacun des systèmes; ce tableau a pour objectif de permettre aux lecteur.rice, si requis, de se repérer dans le système éducatif de chaque cas à l'étude.

⁴³ Cette information est importante puisque les formations suivies préparent à ce niveau d'enseignement, mais l'accès à la profession en tant que telle varie d'un pays à une autre notamment avec la mise en place de concours.

⁴⁴ Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants.

Nous avons donc réalisé une analyse de contenu quant aux valeurs exprimées dans les principaux documents officiels, à savoir pour le Québec la Loi de l'Instruction publique et dans le Programme de Formation à l'école québécoise (MELS, 2001), pour la France le Code de l'Éducation (République française, 2020) et le socle commun des compétences (MENESR, 2006) et pour le Brésil la Loi des directives de bases de l'éducation (LDB; Gouvernement du Brésil, 1996)⁴⁵ Nous nous sommes attardés sur la finalité de l'école, les principales valeurs explicitement véhiculées à l'égard des élèves et du personnel enseignant, des pratiques pédagogiques éventuellement proposées et les éléments traitant de diversité.

Concernant les pratiques enseignantes dans le système éducatif, nous avons aussi retenu quelques indicateurs issus des études annuellement réalisées par l'OCDE intitulées *Regards sur l'éducation; les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 2021). Bien que ces indicateurs puissent être critiquables quant à leur méthodologie d'élaboration et de collecte et à leur représentativité de l'état de la situation dans chaque pays ou territoire, notamment lorsque l'éducation n'est pas très centralisée au niveau du gouvernement étatique, ils permettent toutefois de mettre en perspective les valeurs idéologiques des systèmes éducatifs avec des données récemment collectées sur le terrain à l'échelle mondiale et par conséquent de mieux qualifier les systèmes éducatifs dans lesquels les SPÉ ont été étudiés.

Cette analyse des politiques éducatives des trois pays⁴⁶ permet d'en dégager certaines valeurs et visées de l'éducation et de mieux contextualiser le système éducatif respectif à chacun de ces pays. De plus, cela permet également de décontextualiser les visées générales de la formation initiale à l'enseignement puisque chaque pays prépare son personnel enseignant à enseigner dans son propre système.

La loi sur l'instruction publique au Québec, précise que « l'École a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à

⁴⁵ Tel qu'il a déjà été signalé, un des enjeux de la perspective comparative réside dans le choix des éléments à comparer. Nous avons retenu ces documents, car ils nous ont semblé être respectivement les plus holistiques et à la base de leurs systèmes d'éducation respectifs. Dans une perspective comparative, nous avons identifié ces documents pour identifier les valeurs véhiculées dans les trois systèmes; dans le cas du Québec, quelques valeurs émanent de la loi sur l'instruction publique, mais elles sont plus flagrantes dans les trois premiers chapitres, dédiés à la présentation du programme, aux compétences transversales que les élèves doivent développer et aux domaines généraux de formation.

⁴⁶ Bien que le Québec soit légalement une province et non un pays, il a été décidé de le traiter comme tel dans le cadre de cette étude étant donné son autonomie en matière d'éducation.

entreprendre et à réussir un parcours scolaire. » (Gouvernement du Québec, 2001). Le PFEQ stipule également que « L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (MELS, 2001, p. 32) et « vise une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde » (MELS, 2001, p. 2). Toujours dans le PFEQ, la compétitivité mondiale via « la société du savoir » est largement mise en avant et certains vocables utilisés relèvent des sciences économiques tels que « marché du savoir » ou « globalisation des économies ».

Concernant les élèves, l'école se veut un milieu rassembleur et favorable à la cohésion sociale :

... dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3).

C'est « le ministère de l'Éducation qui définit le curriculum national de base » (p. 3) avec des contenus transversaux et disciplinaires, mais chaque établissement définit son projet éducatif pour enrichir le programme de formation. Ces particularités demeurent toutefois relativement légères sauf pour certains programmes enrichis du type sport études, musique ou baccalauréat International⁴⁷. Les pratiques enseignantes prescrites misent sur « la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de

⁴⁷ Le baccalauréat International (IB) est une référence mondiale en matière d'éducation internationale, basé sur la curiosité intellectuelle, les connaissances, la confiance en soi et l'altruisme. Il repose sur cadre pédagogique transdisciplinaire qui offre des expériences d'apprentissage authentiques et est validé par des normes réglementées par l'Organisation du baccalauréat international, basé à Genève et disposant d'antennes dans de nombreux pays afin d'adapter l'agrémentation IB aux programmes locaux.

l'enseignant ». Il est perçu comme « médiateur entre l'élève et les savoirs », et le PFEQ, présenté à la Figure 7, repose sur une approche plutôt « socioconstructiviste » de l'éducation (p. 9).

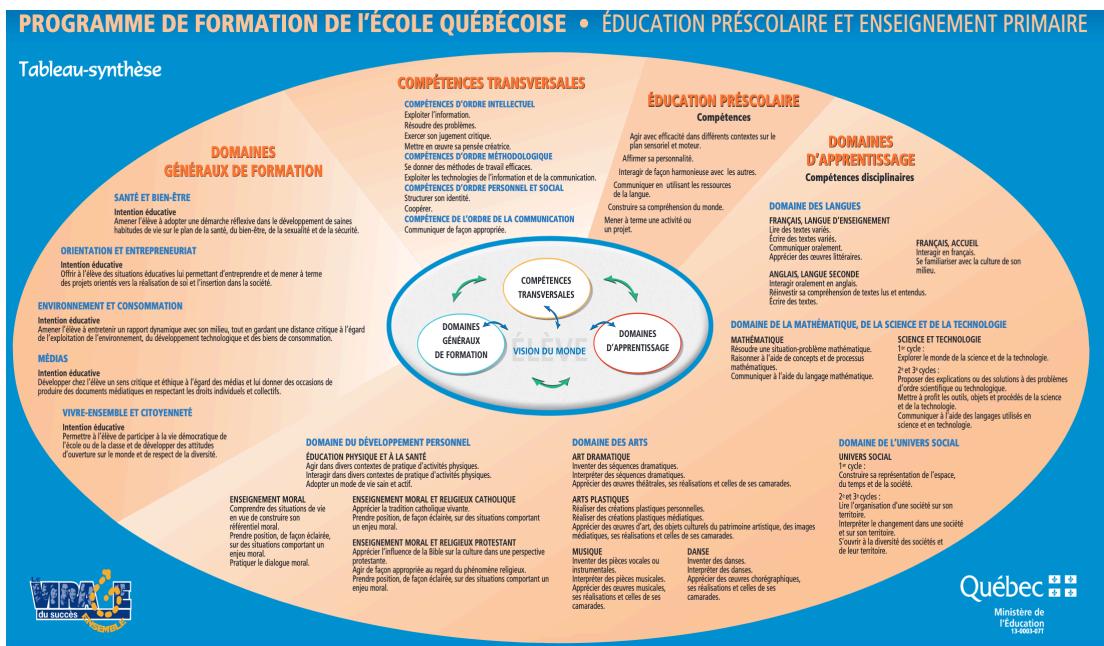


Figure 7. Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ)

Dans le Code de l'éducation en France, il est indiqué que « l'éducation est la première priorité nationale » et qu'elle doit contribuer à l'égalité des chances et à « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite éducative » (République française, 2020). Même si cette valeur « d'égalité des chances » est régulièrement remise en question par la communauté scientifique, politique et les indicateurs internationaux, il est important de souligner qu'elle fait partie intégrante de la devise de la République française « liberté, égalité, fraternité » et que ces valeurs sont clairement une priorité de l'école française :

La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est affichée de manière visible dans les locaux des mêmes écoles et établissements. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

Une autre valeur fondamentale mise de l'avant par l'école française est celle de la laïcité : « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité » (République française, 2020). Aussi, cette notion d'égalité de traitement pour tous les élèves et d'accompagnement dans la société en les qualifiant se retrouve dans la section des dispositions générales du code de l'éducation :

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

Concernant la relation des personnes enseignantes et des élèves, c'est l'exemplarité et l'autorité qui est mise de l'avant « L'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe » ainsi que la valorisation de l'éducation publique puisque le corps enseignant doit « unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation ». Au niveau des contenus, c'est la transmission des connaissances et notamment de la culture générale qui est mise de l'avant, même si l'adaptation professionnelle future des élèves reste une visée :

Les enseignements scolaires ont pour objet de dispenser les connaissances de base et les éléments d'une culture générale incluant les données scientifiques et techniques, de préparer à une qualification et de concourir à son perfectionnement et à son adaptation au cours de la vie professionnelle (République française, 2020).

Concernant les pratiques pédagogiques et le contenu prescrit, la liberté pédagogique est mise de l'avant. Le contenu des programmes est plutôt centralisé et sa mise en œuvre contrôlée : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ». L'école doit également s'assurer de s'adapter à son environnement, notamment européen et international à travers l'enseignement des langues :

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique, y compris dans l'utilisation d'internet et des services de communication au public en ligne, et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen

et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales.

La pédagogie mise en œuvre dans les écoles françaises est considérée comme traditionnelle ou explicite avec au centre, les savoirs. Concernant les adaptations territoriales, elles sont relativement faibles : l'État français a opté pour uniformiser le programme en s'assurant que les territoires d'outremers y soient inclus.

Lorsqu'une carte de France est affichée dans une salle de classe d'un établissement du premier ou du second degré, elle représente les territoires français d'outre-mer.

L'intégration des langues régionales, quant à elle, a été possible souvent grâce à la mobilisation des communautés locales. Par exemple, c'est seulement en 2004 que des adaptations en histoire et géographie ont pu être apportées dans les départements et territoires d'outremer (MENESR, 2004), et cela reste des adaptations relativement mineures.

Concernant le socle commun des compétences (Figure 8), bien qu'il se veuille un changement de paradigme vers un système plus axé sur les compétences que sur les connaissances, le système français reste toutefois encore souvent très axé, dans la pratique, sur la juxtaposition de connaissances systématiquement évaluées (Gauthier, Coquidé et Raulin, 2011) :

Une difficulté importante [...] me semble être l'absence de vision d'ensemble. Il n'y a pas de système curriculaire, mais des juxtapositions d'enseignements qui font difficulté d'abord pour les élèves, qui passent d'une classe à l'autre et qui perçoivent du coup l'école comme un lieu d'empilement de connaissances. Il y a une perte de signification : à quoi sert l'école en général? (p. 90).

LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves âgés de 6 à 16 ans. Il identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire.



Figure 8. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (France)

Au Brésil, les buts et objectifs généraux de l'Éducation nationale reposent sur la Loi des Directions fondamentales et de Bases promulguée en 1996. Cette loi établit des règles pour l'ensemble du système éducatif, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement supérieur, en plus de discipliner l'enseignement scolaire autochtone. L'article 2 précise que :

L'éducation, devoir de la famille et de l'État, inspirée des principes de liberté et des idéaux de solidarité humaine, vise le plein épanouissement de l'étudiant, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification au travail.

Quant à l'article 3, il détaille les principes selon lesquels l'enseignement doit être fait :

- I - Égalité des conditions d'accès et de permanence à l'école;
- II - Liberté d'apprendre, d'enseigner, de rechercher et de diffuser la culture, la pensée, l'art et le savoir;
- III – Pluralisme des idées et des concepts pédagogiques;
- IV – Respect de la liberté et l'appréciation de la tolérance;
- V – Coexistence d'établissements d'enseignement publics et privés;
- VI – Enseignement public gratuit dans les établissements officiels;
- VII - Valoriser le professionnel de l'enseignement scolaire;
- VIII - Gestion démocratique de l'enseignement public, sous la forme de cette loi et de la législation des systèmes éducatifs;
- IX - Garantie des normes de qualité;
- X - Valoriser l'expérience extrascolaire;
- XI - Lien entre l'enseignement scolaire, le travail et les pratiques sociales.
- XII - Prise en compte de la diversité ethnique et raciale.
- XIII - Garantie du droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Si les programmes ont une base commune à l'échelle nationale, l'adaptation régionale est vivement mise de l'avant :

Les programmes de l'éducation de la petite enfance, de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire doivent avoir une base nationale commune, à compléter, dans chaque système éducatif et dans chaque établissement scolaire, par une partie diversifiée, requise par les caractéristiques régionales et locales société, culture, économie et étudiants.

En région rurale, ces adaptations peuvent concerner les contenus des programmes, mais également les rythmes scolaires. Quant à l'introduction de la place des arts, de la culture, de l'histoire dans les curriculums, elle semble très importante et doit également être adaptée au contexte local. Par exemple, concernant les communautés autochtones, il est prescrit qu'il faut :

Fournir aux indigènes, à leurs communautés et à leurs peuples, la récupération de leurs souvenirs historiques; la réaffirmation de leur identité ethnique; l'appréciation de leurs langues...

Aussi, la promotion de la diversité ethnique et culturelle doit être faite auprès de tous les élèves. En ce sens, le Brésil diffère du Québec dont les contenus des programmes faisant écho à l'histoire, les arts et la culture ou les langues des peuples autochtones sont relativement pauvres tout comme en France où les DOM-TOM ne sont abordés que sous l'angle géographique.

Les contenus faisant référence à l'histoire et à la culture afro-brésiliennes et à celle des peuples autochtones brésiliens seront enseignés dans l'ensemble du programme scolaire (Figure 9), en particulier dans les domaines de l'éducation artistique et de la littérature et de l'histoire brésiliennes.

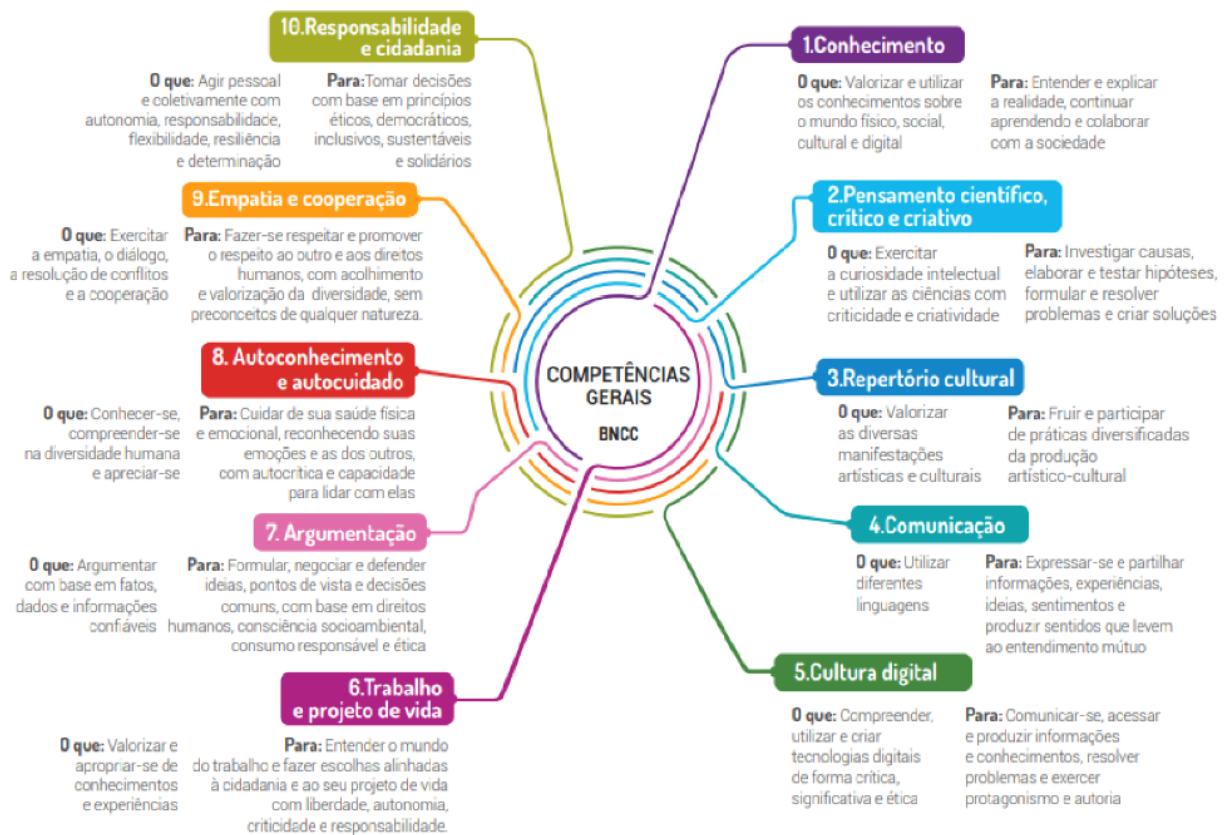


Figure 9. Dimensions et développement des compétences générales du BNCC (Brésil)

Le Tableau 21 résume les principaux éléments exposés ci-dessus concernant les politiques éducatives du Québec, de la France, et du Brésil.

Tableau 21. Principaux éléments des politiques éducatives au Québec, en France et au Brésil

Thèmes	QUÉBEC	FRANCE	BRÉSIL
Finalité de l'école	Contribuer au développement d'une société démocratique pluraliste et compétitive Éviter l'exclusion et favoriser l'équité	Transmission des connaissances et des valeurs de la République	Solidarité humaine, épanouissement, préparation à l'exercice de la citoyenneté et qualification professionnelle
Adaptation territoriale et/ou à la diversité	Curriculum national, mais projets pédagogiques adaptés par les établissements scolaires selon leur milieu	Curriculum national très centralisé avec de légères adaptations régionales	Forte prise en compte de la diversité ethnique et raciale notamment par une adaptation des contenus qui doivent refléter la réalité de

			la population de la zone à tous les niveaux du curriculum
Finalités éducatives à l'égard des élèves	Instruire Qualifier Socialiser	Transmettre les valeurs de la République Transmettre le savoir et la culture générale à tous Assurer une qualification reconnue	Respect de la liberté Développement de la tolérance Solidarité humaine
Compétences visées pour les élèves à la fin de la scolarité obligatoire	Programme de formation à l'école québécoise articulé en 3 dimensions : 1) Domaines généraux de formation (santé et bien être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté); 2) Domaines d'apprentissages : Domaine des langues (Français, anglais, langage des arts, intégration linguistique scolaire et sociale), domaine de la mathématique de la science et de la technologie, domaine de l'univers social, domaine des arts et domaine du développement de la personne; 3) Compétences transversales : compétences d'ordre intellectuel, d'ordre personnel et social, d'ordre intellectuel et d'ordre méthodologique	Socle commun des compétences et des connaissances en 5 domaines : 1) Les langages pour penser et communiquer (langue française, étrangère, langages mathématiques, sciences et informatiques, langages des arts et du corps); 2) Des méthodes et outils pour apprendre (numérique, organisation de l'information et des apprentissages, conduite de projets) 3) Formation de la personne et du citoyen 4) Systèmes naturels et techniques (démarche scientifique, curiosité, résolution de problème) 5) Représentations du monde et de l'activité humaine	Compétences générales de la BNCC (curriculum national) axées en 10 dimensions : 1) Les connaissances; 2) La pensée scientifique, critique et créative; 3) Le répertoire culturel; 4) La communication; 5) La culture numérique; 6) Le projet de vie et de travail; 7) L'argumentation; 8) La connaissance de soi et les soins personnels 9) L'empathie et la coopération; 10) La responsabilité et la citoyenneté.
Posture à l'égard du corps enseignant	Valorisation du pluralisme des idées et des approches pédagogiques Personne enseignante =Personne médiatrice	Exemplarité et autorité, valorisation du service public Personne enseignante =Personne d'autorité exemplaire	Valorisation du corps enseignant Personne enseignant=Personne praticienne, chercheuse et transformatrice
Pratiques pédagogiques	Donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire	Pédagogie explicite, savoirs au centre	Faire des liens entre enseignement scolaire, travail et pratiques sociales Mise en place d'action visant à promouvoir la culture de la paix

	Approche socioconstructiviste	Approche traditionnelle	Valorisation du pluralisme des idées et des concepts pédagogiques; Approche transformatrice et émancipatrice
Contenu prescrit	Contenu global et diversifié et apprentissages disciplinaires	Contenu diversifié, mais apprentissages très disciplinaires	Contenu diversifié, apprentissages disciplinaires, mais souvent dans une perspective multidisciplinaire; valorisation des activités parascolaires enseignement des arts et de la culture valorisés dans le curriculum
Éléments en lien avec la diversité ou l'international	Conscience et respect de la diversité, peu de contenu international	Surtout du contenu national, un peu européen puis international	Surtout du contenu national, mais incluant les réalités européennes, afrodescendantes et indigènes de la population

4.1.3 Formation du personnel enseignant dans les trois systèmes éducatifs

Si dans la plupart des pays, et ce, à l'échelle planétaire, la formation à l'enseignement est très structurée, les voies d'accès à l'enseignement varient d'un territoire à un autre. Dans la plupart des pays, il existe une formation spécifique dédiée à la profession, mais il est à noter qu'elle n'est pas toujours de niveau universitaire et que pour enseigner dans une salle de classe, selon le niveau d'enseignement, le niveau requis peut varier. Aussi la formation préalable peut se faire à l'Université ou encore dans des écoles de formation dédiée, souvent connues dans la sphère francophone sous l'appellation d'écoles normales ou d'écoles de formation des maîtres. La durée de ces formations, en lien ou pas avec le diplôme requis pour y accéder et celui qui est délivré en fin de formation, varie également d'un pays à un autre. Tout comme les programmes scolaires, la formation initiale à l'enseignement connaît de nombreuses réformes depuis les deux dernières décennies avec une tendance à la professionnalisation soutenue par des référentiels de compétences professionnelles (OCDE, 2017; UNESCO, 2018). Ainsi, il est pertinent pour contextualiser les 3 cas à l'étude, de saisir globalement quelles sont les voies d'accès respectives à la profession ainsi que les référentiels de compétences sur lesquels reposent la profession pour nous permettre de mieux contextualiser les SPÉ pendant la formation initiale à l'enseignement. Les deux prochaines sous-sections

se proposent donc de présenter les voies d'accès typiques⁴⁸ à la profession pour le Québec, la France et le Brésil puis de comparer les référentiels de compétences professionnelles du métier d'enseignant pour ces trois pays.

4.1.3.1 Voies typiques d'accès à la profession

Plusieurs voies d'accès sont possibles dans les différents pays à l'étude, mais nous avons décidé de présenter, pour chacun des pays, la voie du parcours type pour l'éducation publique.

Au Québec, pour devenir personnel enseignant tant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire, il faut avoir suivi une formation universitaire en sciences de l'éducation. Les niveaux préscolaire et primaire requièrent le même diplôme soit le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire tandis que le niveau secondaire nécessite un baccalauréat en enseignement secondaire.

Ces formations, de niveau baccalauréat, durent quatre années incluant les stages pratiques⁴⁹. Bien que la formation pratique et la formation théorique ne puissent plus être tout à fait considérées isolées l'une de l'autre tel que nous l'avons évoqué dans le cadre théorique à travers nos concepts sensibilisateurs, et plus spécifiquement celui de stage pratique, il n'en reste pas moins que les programmes de formation à l'enseignement sont divisés en cours, qui sont associés à des crédits qui doivent être complétés pour obtenir le diplôme de fin d'études. Au sein de l'UQAM, la proportion des crédits pour toute la durée de la formation attribués aux stages (formation pratique) est de 20 % et celle attribuée aux autres cours (formation théorique) est de 80 %. Quant au SPÉ, il représente 7,5 % des crédits de toute la formation. La

Figure 10 présente cette répartition :

⁴⁸ Dans le cadre de cette étude, nous avons décidé de ne présenter qu'une seule voie d'accès, la voie typique pour accéder à la profession. En effet, le mouvement de formation tout au long de la vie et notamment de réorientation de carrière a amené une grande diversité des parcours des personnes étudiantes et des parcours moins linéaires que ce que nous avons pu connaître il y a quelques décennies. Par exemple, seulement au Québec, il a été recensé de nombreuses voies d'accès à la profession : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/voies-acces-FG-tout.pdf>

⁴⁹ Au moment où cette thèse est rédigée, des voies alternatives sont en cours de mise en œuvre, notamment la maîtrise dite qualifiante qui permettrait à des personnes n'ayant pas étudié 4 ans en sciences de l'éducation de devenir une personne enseignante. Ce n'était toutefois pas le cas au moment de la collecte pour cette étude.

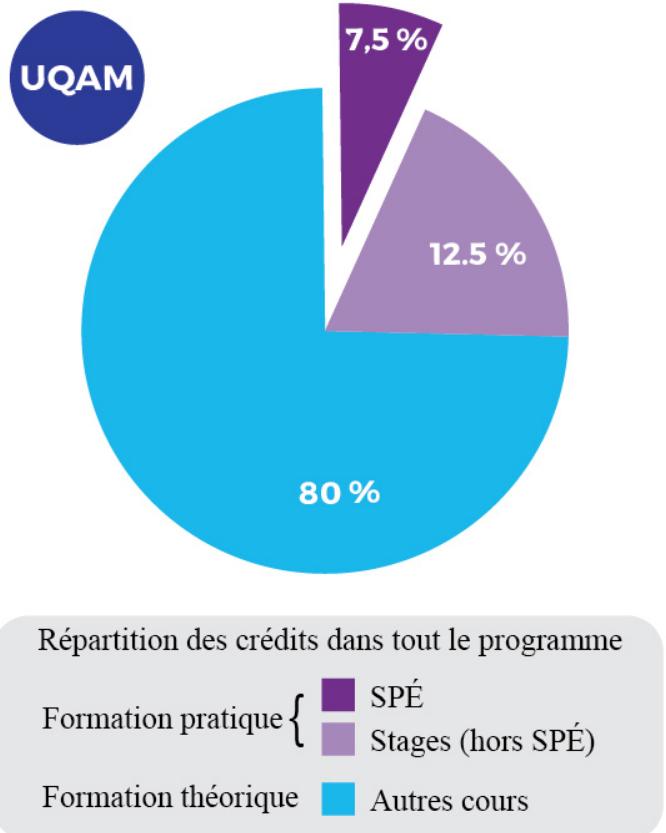


Figure 10. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'UQAM

Comme c'est un programme contingenté, les personnes étudiantes souhaitant suivre ce cursus sont sélectionnées sur dossier. À la fin de leur formation comportant 240 crédits⁵⁰, les personnes étudiantes reçoivent automatiquement un brevet d'enseignement les autorisant à pratiquer dans les écoles. Cette accréditation professionnelle n'est possible que parce que ces programmes sont agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE⁵¹). Le recrutement se fait directement

⁵⁰ Même si les documents officiels de l'UQAM déclarent que le baccalauréat en enseignement est de 120 crédits, cela correspond au double en crédits ETCS. Rappelons que pour des considérations méthodologiques, dans une perspective comparative, nous avons converti tous les crédits en ETCS.

⁵¹ Le CAPFE est devenu un organisme officiel en vertu de la Loi sur l'instruction publique en 1997, il relève du ministère de l'Éducation et est autonome et indépendant. Son rôle est de s'assurer que les programmes proposés par les différentes universités sur le territoire permettent le développement des compétences professionnelles du futur personnel enseignant et qu'ils sont conformes aux orientations et encadrements ministériels.

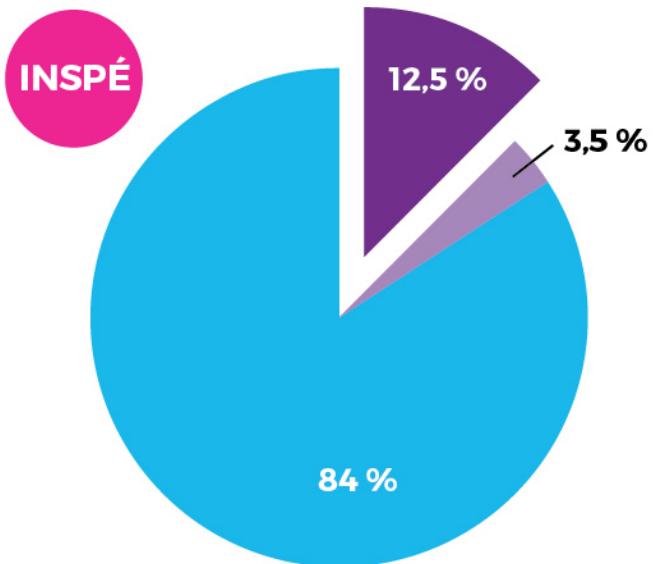
par les centres de services situés sur tout le territoire et le personnel enseignant est employé de ces centres de services.

En France, le statut du personnel enseignant est différent puisqu'il est fonctionnaire d'état, une fois titularisé. Pour devenir personne enseignante, il faut passer un concours national auquel seuls les détenteurs d'un Master⁵² 1 ou 2 peuvent s'inscrire. Contrairement au Québec, la titularisation (comparable au brevet d'enseignement) ne s'obtient donc pas à la fin de la formation. Les Masters « métier de l'enseignement » sont dispensés dans des institutions dédiées appelées Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (anciennement IUFM et encore avant écoles normales). L'accès à ces formations se fait après minimalement trois années d'études universitaires et l'obtention d'une licence, peu importe le domaine pour le préscolaire et le primaire, souvent dans un domaine relié au champ d'enseignement choisi pour le secondaire. Toutefois, les personnes étudiantes dans un autre domaine d'étude peuvent tout à fait s'inscrire aux concours permettant d'accéder à la profession puisque ce sont des concours d'État (ces concours sont dispensés par académie au niveau du préscolaire et primaire et sont centralisés nationalement au niveau du secondaire).

Il est également important de noter que la formation à l'enseignement en France a subi de nombreuses réformes structurelles comme nous l'avons évoqué précédemment. À l'heure où nous écrivons ces lignes, et au moment où nous avons fait notre collecte, il était possible de réussir le concours sans réussir son Master 2 et donc de devenir enseignant stagiaire avec seulement un Master 1. La nouvelle réforme en cours ne permettra plus de s'inscrire au concours sans détenir minimalement un Master 2. Nous présentons toutefois dans cette sous-section la réalité qui était en vigueur au moment de la collecte, mais il est important de mentionner cette réforme, car le fait de préparer le concours dès la première année du Master 1 a été identifié comme un défi à favoriser les SPÉ; nous y reviendrons. Concernant la formation pratique, versus la formation théorique, la part des crédits attribués aux stages est assez proche de celle de l'UQAM avec 16 % de la totalité des crédits pour la formation pratique. Toutefois, la part attribuée au

⁵² Le Master est un diplôme national de l'enseignement supérieur en France correspondant à 5 années d'études universitaires soit 300 crédits (ECTS) cumulatifs depuis la mise en place du système LMD. Le Master 1 constitue la première année du Master (constitué de 2 années au total), il ne permet pas d'obtenir un diplôme, mais correspond à un grade donnant accès à diverses voies de poursuites d'études.

SPÉ est plus importante avec 12,5 % des crédits contre seulement 7,5 % à l'UQAM. La Figure 11 illustre cette répartition :



Répartition des crédits dans tout le programme

- Formation pratique {
 - SPÉ
 - Stages (hors SPÉ)
- Formation théorique ■ Autres cours

Figure 11. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'INSPÉ

Au Brésil, depuis 2001, pour accéder à la profession enseignante, le Conseil national de l'éducation impose de détenir une licence de niveau universitaire (Bastos, 2009) pour enseigner soit 180 crédits⁵³. Cette formation a une durée de 3 ans et est dispensée essentiellement dans les universités. Toutefois, un certain nombre de personnes enseignantes, souvent non titulaires, ne possèdent pas le niveau requis, et de nombreuses formations créditées sont proposées de soir ou pendant les vacances pour mettre à niveau le personnel enseignant. Tout comme en France, pour accéder à la titularisation, il faut passer un concours

⁵³ Dans le cas de l'UFSB, le nombre total de crédits accordés aux LI sont de 213 crédits locaux. Comme précisé précédemment pour des fins de comparabilité, tous les crédits de chaque pays ont été convertis en crédits ECTS.

d'État décentralisé au niveau des municipalités pour jusqu'à la fin du fondamental I et au niveau des états fédéraux pour le fondamental II et le secondaire. Quant à la proportion de formation pratique versus théorique, la formation pratique représente 13 % des crédits, avec seulement 2 % des crédits pour le SPÉ, comme l'illustre la Figure 12.

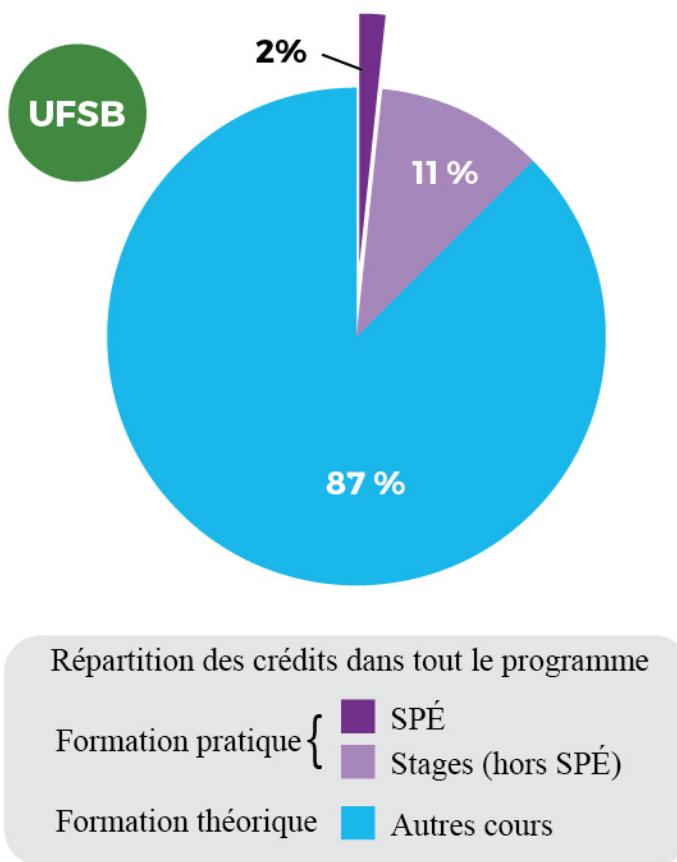


Figure 12. Proportion de la formation pratique et du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement du cas étudié à l'UFSB

Le SPÉ occupe donc une part plus ou moins importante dans chacune des institutions étudiées; et c'est à l'INSPÉ que le SPÉ occupe une place prépondérante. La Figure 13 permet de mieux visualiser la place du SPÉ dans la formation initiale à l'enseignement dans chacun des cas étudiés. Elle est suivie d'un tableau (Tableau 22) résumant les principales voies d'accès à la profession enseignante au Québec, en France et au Brésil.

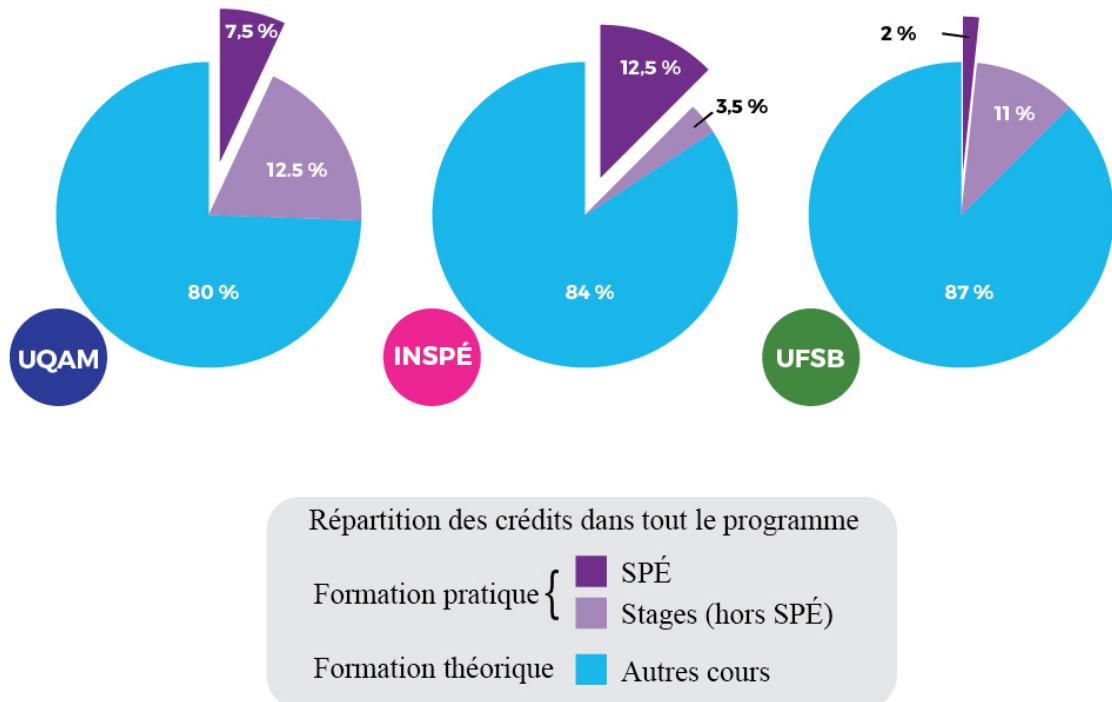


Figure 13. Synthèse comparative de la répartition de la formation pratique versus théorique dans la formation initiale à l'enseignement pour les trois cas étudiés à l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

Tableau 22. Principales voies d'accès à la profession enseignante au Québec, en France et au Brésil

Critères	QUÉBEC	FRANCE	BRÉSIL
Type d'institution de formation	Programmes spécifiques dans les facultés des sciences de l'éducation des universités	École de métier, appelée Institut national supérieur de l'éducation et du professorat, rattaché à une université	Programmes en éducation dans des universités
Niveau de diplôme requis pour entrer dans l'institution/faculté	Diplôme d'études collégiales	Licence (3 années universitaires)	Diplôme d'études d'enseignement moyen (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM)
Durée de la formation dédiée à l'éducation	4 ans	1 ou 2 ans ⁵⁴	4 ans
Durée totale de la formation universitaire à la sortie	4 ans	4 ou 5 ans ⁵⁵	4 ans

⁵⁴ Sera nécessairement 2 ans à compter de la rentrée 2022.

⁵⁵ Sera nécessairement 5 ans à compter de la rentrée 2022.

Niveau de diplôme à la sortie	baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Master 1 ou 2 ⁵⁶ Métiers de l'enseignement	Licence Multidisciplinaire
Nombre de crédits ETCS cumulés à la sortie	240	240 si M1 330 si M2	180
Accès à la profession	Recrutement par les centres de service à l'obtention du diplôme	Concours d'État	Concours d'État

4.1.3.2 Référentiels de compétences professionnelles en enseignement à travers les cas

Dans les trois pays où les SPÉ ont été étudiés, la formation initiale à l'enseignement repose sur un référentiel de compétences qui lui est propre, d'ordre national⁵⁷. Ces référentiels sont disponibles via les Appendices I, J et K (Gouvernement du Québec, 2020; MENESR, 2006; Secretaria de Educação Fundamental, 1998). Nous en avons fait l'analyse thématique afin de dégager les similitudes et les particularités de ces référentiels pour les trois pays. Non seulement cet exercice nous permet de contextualiser les SPÉ en appréhendant le profil de sortie attendu à la fin de la formation initiale à l'enseignement pour chacun des cas, mais cela permettra également ultérieurement de traiter notre deuxième objectif spécifique qui propose d'analyser la cohérence entre les objectifs de ces stages, leurs modalités et les activités d'enseignement mises en œuvre à travers les dispositifs.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que pour les trois pays, une même typologie de compétences à développer se dégage. Inspirées du vocabulaire des trois référentiels, nous les avons regroupées en quatre catégories : 1) les compétences fondatrices, 2) les compétences métier, 3) les compétences collaboratives et 4) les compétences de développement professionnel. Ces catégories sont résumées dans le Tableau 23.

1. Les compétences fondatrices

Pour la première catégorie des compétences, nous entendons par « compétences fondatrices » les compétences auxquelles sont subordonnées et dont dérivent toutes les autres et sans lesquelles « ni l'école ni l'enseignement n'existeraient » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 47). Elles touchent, pour

⁵⁶ À partir de la rentrée 2022, seul le niveau Master 2 sera requis pour passer le concours.

⁵⁷ Nous avons considéré celui du Québec de niveau national puisque l'éducation dans son ensemble est décentralisée au niveau provincial.

les trois pays, deux dimensions : une dimension culturelle, d'ouverture et en lien avec la diversité et une dimension éthique de la profession.

Dans la dimension culturelle, contrairement au référentiel québécois, le référentiel français précise qu'il faut « prendre en compte la diversité des élèves » tandis qu'au Québec, il est précisé de « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves ». D'ailleurs, l'UQAM a décidé d'ajouter une treizième compétence au référentiel qui traite de la diversité pluriethnique de la société québécoise et de compétence interculturelle. Le référentiel brésilien traite également de diversité culturelle dans ses compétences fondatrices et précise en plus la nature de cette diversité qui peut être « ethnoraciale, de genre, générationnelle, religieuse, de besoins spéciaux et de diversité sexuelle, entre autres. ». L'accent est également mis sur la lutte contre les discriminations.

Concernant la dimension « éthique de la profession » des compétences fondatrices, un autre élément propre au référentiel brésilien est l'idée que le personnel enseignant doit « réaliser des recherches qui permettent d'acquérir des connaissances sur les élèves » ou sur les processus d'apprentissage, les pratiques pédagogiques notamment. Cette notion de « praticien-chercheur » se retrouve également dans la catégorie de compétences relative au développement professionnel. Le Brésil est également le seul à nommer explicitement le rôle du personnel enseignant dans la contribution à « surmonter les exclusions sociales, ethnoraciales, économiques, culturelles, religieuses, politiques, de genre, sexuelles et autres ».

2. Les compétences Métier

La deuxième catégorie de compétences que nous avons nommées les « compétences Métier » touche cinq dimensions : la langue d'enseignement, les pratiques enseignantes, l'évaluation, la réussite des élèves et la persévérance ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). Seul le Brésil n'a aucune compétence faisant écho à la langue d'enseignement ou aux TIC. Concernant l'évaluation, seule la France n'a aucune compétence y faisant référence. Quant au Québec, il est seulement stipulé d'« évaluer les apprentissages » des élèves alors qu'au Brésil, le personnel enseignant doit également « évaluer les politiques, projets et programmes éducatifs. Il est intéressant de noter que cette notion d'évaluation se retrouve également dans la catégorie de compétences collaboratives. Si les trois pays ont des compétences en lien avec la réussite des élèves, seul le Québec souligne la notion de « plaisir d'apprendre ».

3. Les compétences collaboratives

La troisième catégorie de compétences que nous avons nommées compétences collaboratives implique une seule dimension pour les 3 pays : l'implication avec la communauté et les familles. Bien que formulées différemment, les visées sont relativement similaires pour le Québec, la France et le Brésil.

4. Les compétences de développement professionnel

Enfin, la quatrième catégorie de compétences s'intéresse à la formation continue et au développement professionnel du personnel enseignant. Tout comme nous l'avons constaté dans les compétences fondatrices, le Brésil se différencie du Québec et de la France avec la notion de praticien-chercheur, qui est de nouveau évoquée à travers la formulation :

Utiliser des instruments de recherche appropriés pour la construction de connaissances pédagogiques et scientifiques, visant à réfléchir sur leur propre pratique et à discuter et diffuser ces connaissances (Secretaria de Educação Fundamental, p. 2, 1998).

Le Tableau 23 présente une synthèse des compétences à développer dans les trois pays étudiés, catégorisées en quatre catégories de compétences qui viennent d'être présentées.

Tableau 23. Typologie des référentiels de compétences de la profession enseignante au Québec, en France et au Brésil

		QUÉBEC	FRANCE	BRÉSIL
compétences fondatrices	Dimension culturelle, ouverture et diversité	Respect de la diversité	Respect de la diversité	Respect de la diversité
			Connaissance de diverses cultures	Connaissance de diverses cultures et lutte contre la discrimination
				Promotion de la diversité et des cultures locales
		Passeur culturel	Transmission de la culture et de valeurs définies	Passeur culturel
Dimension éthique et de la profession		Respect de l'éthique de la profession	Respect de l'éthique de la profession	Respect de l'éthique de la profession
			Respect et application des règlements de la profession	Agir avec éthique pour construire une société plus juste
				Interprétation critique des règlements

Compétences Métier	Langue d'enseignement	Maitriser la langue d'enseignement	Maitriser la langue d'enseignement	
	Pratiques enseignantes	Planification et mise en œuvre de situations d'apprentissage en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves	Planification et mise en œuvre de situations d'apprentissages en prenant en compte la diversité des élèves	Planification et mise en œuvre de situations d'apprentissages contextualisées en prenant en compte la diversité des élèves
		Gestion de classe favorisant la socialisation des élèves	Gestion de classe favorisant la socialisation des élèves	
			Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	Maitriser les savoirs dans une perspective interdisciplinaire
	Évaluation	Évaluer les apprentissages des élèves		Évaluer les apprentissages des élèves
				Évaluer les politiques, projets et programmes éducatifs
				Évaluer les projets pédagogiques
	Réussite des élèves	Soutenir le plaisir d'apprendre	Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Promouvoir l'apprentissage
	TIC	Mobiliser le numérique	Intégrer les éléments de la culture numérique	
Compétences collaboratives	Implication avec la communauté et les familles	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
		Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	Collaborer et faciliter les relations avec la famille et les partenaires de la communauté
Compétences développement professionnel	Formation continue et développement professionnel	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel dans une perspective réflexive et en mobilisant une démarche de recherche

			Réaliser des recherches permettant d'acquérir des connaissances dans le champ de l'éducation
--	--	--	--

4.2 ACTEURS DES SPÉ À L'UQAM, À L'INSPÉ ET À L'UFSB

La deuxième dimension du cadre de Saussez et Paquay (1995) traite des acteurs impliqués dans le dispositif étudié et le rôle qu'ils y jouent. Évidemment, les acteurs sont différents d'une institution à une autre, leur implication dans les SPÉ également, mais nous pouvons classer ces acteurs dans cinq catégories, soit les acteurs étatiques, les acteurs institutionnels, les acteurs formateurs dans l'institution d'appartenance des personnes étudiantes, les acteurs pédagogiques à l'étranger et les personnes étudiantes participantes. Cette section a donc été construite selon ces cinq catégories.

4.2.1 Acteurs étatiques, moteurs des politiques d'internationalisation

Comme il a déjà été identifié dans la problématique, l'internationalisation du curriculum en éducation supérieure se matérialise notamment par les programmes de mobilité d'étude dans le monde. Le plus connu est le programme Erasmus⁵⁸ créé en 1987, dont près de 9 millions de personnes étudiantes ont bénéficié en trente ans et impliquant 34 pays de l'Union européenne et de l'Espace économique européen. Les personnes étudiantes de l'INSPÉ ont pu réaliser leur stage à l'étranger en bénéficiant de ce programme. Concernant l'espace sud-américain, l'Organisation des États libéro-américains a mis en place différents programmes de mobilité sur le même modèle tels que MARCA, ESCALA ou Paulo Freire. Ce dernier impliquant 21 pays et les personnes étudiantes de l'UFSB a bénéficié du programme Paulo Freire lancé en 2014 et spécifiquement dédié aux personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement. Au Québec, certaines personnes étudiantes de l'UQAM ont pu bénéficier du programme de mobilité étudiante des Offices Internationaux du Québec (LOJIQ), financé par le Secrétariat à la jeunesse du Québec et le ministère des Relations internationales et de la Francophonie du Québec. Si tous ces programmes ont permis aux personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement des trois institutions étudiées de réaliser un stage pratique à l'étranger, les spectres de ces programmes sont toutefois bien différents.

⁵⁸ En 2014, le programme Erasmus devient Erasmus+ en regroupant d'autres programmes de mobilité et en élargissant son nombre de pays membres.

Notre analyse s'est concentrée sur le type de programme et le type de mobilité visée, les pays concernés par les programmes (tant les pays participants à la mobilité sortante que les pays admissibles à la mobilité entrante), le montant du support financier et la durée de la mobilité admissible, les critères des personnes participantes admissibles et enfin si le fait d'obtenir des crédits à travers cette mobilité est un prérequis ou pas pour bénéficier du programme.

Tout d'abord, si tous ces programmes ciblent des sessions d'études, des stages et des projets de personnes étudiantes à l'étranger, seul le programme du Québec vise également l'insertion professionnelle des personnes étudiantes. Aussi, seul le programme Paulo Freire est spécifiquement dédié aux personnes étudiantes en éducation et vise également la formation continue du personnel éducatif.

Concernant les durées de la mobilité requise pour bénéficier du programme, Erasmus et LOJIQ sont très flexibles tandis que Paulo Freire exige une durée minimale d'un mois. Un autre élément intéressant à soulever concerne les destinations visées; tandis qu'au Québec, le programme permet une mobilité dans le monde entier, les deux autres programmes ne l'autorisent que sur les territoires des pays participants. En effet, LOJIQ est le seul des trois programmes sans réciprocité, tandis que les deux autres programmes sont transnationaux. Concernant le support financier offert, il est assez variable selon les durées et les lieux, mais il semble que le programme Paulo Freire est un peu plus généreux que les autres programmes considérant le niveau de vie des espaces concernés. Le programme LOJIQ semble être le moins conséquent en termes de couverture financière et exige une participation financière personnelle minimale des personnes étudiantes à hauteur de 35 % du cout du projet. Enfin, seul le projet Paulo Freire n'exige pas des crédits rattachés au programme d'études des personnes participantes à l'expérience de mobilité, bien qu'il le recommande fortement. Le Tableau 24 résume ces principaux éléments.

Tableau 24. Principaux programmes étatiques et transétatiques impliqués dans les SPÉ réalisés par les personnes étudiantes à l'UQAM, à l'INSPÉ et à l'UFSB

	Québec	France	Brésil
Nom du programme	Mobilité étudiante LOJIQ	Erasmus+	Paulo Freire
Type de mobilité visée	Session d'études, stages, projets de personnes étudiantes, projet d'insertion professionnelle	Session d'études, stages et projets de personnes étudiantes	Session d'études, stages, projets de personnes étudiantes et projets de formation continue
Pays participants	Québec (ministère des Relations internationales et de la francophonie et Secrétariat à la jeunesse	Pays membres de l'Union européenne (Allemagne, Belgique, Autriche, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne,	Argentine, Bolivie, Brésil, Cuba, Chili, Colombie, Costa Rica, Équateur, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua,

		Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande., Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Tchéquie, Roumanie, Slovaquie, Slovénie. Suède) ainsi qu'Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie, Macédoine du Nord, Serbie.	Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Salvador, Uruguay, Venezuela, Espagne, Portugal, Andorre et Guinée équatoriale.
Pays vers lesquels la mobilité est possible	Monde	Tous les pays membres	Tous les pays membres
Durée de la mobilité	Aucune exigence	1 jour à 1 an	De 1 à 3 mois
Montant de la bourse	65 % maximum du cout du billet d'avion et variable selon les destinations avec un forfait de 350 à 1350 \$ peu importe la durée du stage.	Variable selon les projets et destinations De 100 à 500 euros par participant + 25 à 120 euros par jour d'activité	Variable selon les projets et destinations; dans le cas UFSB, forfait de 2000 USD par personne participante (étudiante ou personnel enseignant)
Personnes participantes visées	Jeunes de 18 à 35 ans	Personnes étudiantes, apprentis/alternants, jeunes actifs, enseignants et formateurs, les jeunes; les professionnels et décideurs du secteur de la jeunesse; les professionnels, aux volontaires et bénévoles dans le domaine du sport, aux athlètes et entraîneurs	Personnes étudiantes en éducation, personnel universitaire, personnel enseignant
Nécessité que la mobilité donne des crédits	Pour être éligible, le stage d'étude doit être crédité par le programme de la personne participante	Pour être éligible, le stage d'étude doit être crédité par le programme de la personne participante	Pour être éligible, il n'est pas indispensable que le stage d'étude soit crédité par le programme de la personne participante

4.2.2 Acteurs institutionnels, leurs rôles et implication dans le SPÉ

Dans les trois institutions des cas étudiés, toutes disposent dans leur organisation respective de ressources humaines responsables du volet international et impliquées dans le dispositif des SPÉ. Nous nous sommes donc intéressés à ces acteurs en identifiant leur lien avec le plus haut niveau hiérarchique dont dépend la formation à l'enseignement. Pour les trois institutions, ces acteurs sont impliqués dans le stage pratique à l'étranger, mais leur niveau d'implication est différent.

Ainsi, nous avons retenu sept dimensions pour analyser le rôle de ces acteurs à savoir 1) quelle est l'équipe chargée de ce volet : est-elle un service dédié ou est-ce une équipe disposant d'autres responsabilités ou rôles dans l'institution; 2) quelle position cette équipe ou ce service occupe dans l'organigramme général de l'institution; 3) quel est le profil de la personne responsable de cette équipe ou service; 4) quel rôle ce service ou équipe a joué dans la genèse de la mise en place de ces stages à l'étranger; 5) quel rôle cette équipe joue auprès des personnes étudiantes participant au stage pratique à l'étranger en matière de sélection des candidatures; 6) quel rôle cette équipe ou ce service joue auprès des personnes étudiantes participant au stage pratique à l'étranger joue en matière de financement de leur stage; 7) quel rôle cette équipe ou ce service joue dans l'accompagnement pédagogique et académique des personnes étudiantes?

À l'UQAM, c'est le service des relations internationales et diplomatiques qui a le mandat « d'accompagner et de soutenir les facultés, écoles, départements, programmes, centre de recherches ainsi que le comité-conseil pour le développement de fonctions universitaires » (UQAM, 2023a). Ce service est rattaché au Vice-rectorat à la vie académique, lui-même directement rattaché au rectorat. Le profil de la direction de ce service est plutôt de type gestionnaire que chercheur. Une de ses prérogatives est donc de faire la promotion de la mobilité étudiante sortante, incluant la possibilité de faire des stages pratiques à l'étranger, tous programmes confondus.

Toutefois, l'analyse des questionnaires adressés aux personnes étudiantes ayant fait un SPÉ ainsi que l'analyse des entretiens menés avec les différents acteurs tend à signaler que ces possibilités de stages à l'étranger sont d'abord communiquées aux personnes étudiantes par leur direction de programme ou par les autres personnes étudiantes de la cohorte de l'année précédente. Le service des relations internationales joue essentiellement un rôle en matière de financement du projet des personnes étudiantes via une offre de bourses dédiée aux stages à l'étranger dont ils font la promotion sur le site internet de l'UQAM et lors de différents événements sur le campus. Concernant plus spécifiquement le SPÉ en formation initiale à l'enseignement, il n'a pas été impliqué dans sa genèse, car la création du stage est bien antérieure à celui du service. Son rôle est essentiellement administratif dans l'accompagnement du stage.

À l'Université Toulouse Jean Jaurès, le service des relations internationales est l'acteur responsable chargé du volet des SPÉ. Il est essentiellement un service administratif ayant pour mission de « contribuer à la mise en œuvre des orientations définies par le Conseil d'administration en mettant à disposition des

enseignants, des chercheurs, des personnes étudiantes de l'université ou des universités partenaires des services [...] d'appui » (Université Toulouse Jean Jaurès, 2023). Concernant plus précisément la formation initiale à l'enseignement, étant donné qu'elle est gérée directement dans une composante dédiée, l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, il nous a semblé plus pertinent d'analyser le volet relations internationales de cette structure étant donné son autonomie de gouvernance et son implication dans les SPÉ. En effet, L'INSPÉ dispose de sa propre direction générale et de son service de relations internationales. Bien qu'elle ait adopté la politique d'internationalisation de l'Université, elle développe de manière autonome ses propres relations internationales à l'INSPÉ. Le chargé de mission des relations internationales de l'INSPÉ est directement relié à la direction de l'INSPÉ et en plus du volet international, il est directement impliqué dans la formation des personnes étudiantes à titre de formateur et de responsable de formation et responsable des SPÉ.

À l'UFSB, une équipe dédiée au projet Paulo Freire a été mise sur pied et a été directement rattachée au rectorat général de l'institution et plus spécifiquement au responsable du volet international de l'institution. Ce responsable est également enseignant-chercheur et a collaboré au projet sans en prendre le leadership pédagogique et opérationnel. Son rôle a essentiellement été d'ordre administratif et financier et de représentation auprès d'autres institutions dans le but de conclure des ententes de partenariats pour favoriser l'internationalisation de l'UFSB. Il est intéressant de noter que, tout comme à l'INSPÉ de Toulouse et contrairement à l'UQAM, son profil est celui d'un chercheur et que la majorité de ses responsabilités quotidiennes sont l'enseignement et la recherche. Aussi, plus précisément dans le projet Paulo Freire, premier projet majeur en matière de mobilité étudiante au sein de l'UFSB, le rectorat a joué un rôle majeur pour sa mise en place, mais il nous a été signalé qu'à l'avenir, c'est ce service qui prendrait le relai : Assessoria de Relações Internacionais (ARI).

Les acteurs institutionnels des SPÉ des trois cas étudiés sont donc assez différemment positionnés dans les organigrammes respectifs de leur institution avec un lien plus ou moins direct avec le rectorat. Leur profil est soit plutôt gestionnaire (UQAM) soit plutôt enseignant-chercheur (INSPÉ, UFSB) et il semble que leur rôle dans le SPÉ soit plus impliquant tant dans son origine que dans sa mise en œuvre lorsque leur profil n'est pas exclusivement gestionnaire. Le Tableau 25 résume ces différents constats :

Tableau 25. Résumé des principaux rôles et dimensions de l'implication des acteurs institutionnels dans les SPÉ au sein de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB

	UQAM	INSPÉ	UFSB
--	------	-------	------

Titre	Direction des relations internationales	Chargé de mission des relations internationales	Conseil des relations internationales
Position dans l'organigramme de l'institution	Rattaché au Vice-rectorat à la vie académique dans un service nommé « Service des relations internationales et diplomatiques »	Décentralisé dans l'institution dédiée à la formation des enseignants, peu de lien avec la direction des Relations Internationales de l'Université	Directement rattaché au rectorat général
Service ou équipe	Service dédié exclusivement aux affaires internationales	Équipe responsable des affaires internationales, mais pas uniquement dédiée à ce volet	Équipe responsable des affaires internationales, mais pas uniquement dédiée à ce volet
Profil de la direction	Gestionnaire	Enseignant-chercheur	Enseignant-chercheur
Rôle dans la genèse du projet de stage à l'étranger	Inexistant	Initiateur	Initiateur Collaborateur
Rôle dans le financement du projet	Mise en place d'un programme de bourses de soutien générique à la mobilité étudiante en plus de la diffusion de financement existant	Mise en place d'un programme de bourses de soutien dédié en plus de la diffusion de financements internationaux existants	Mise en place d'un programme complet de financement dédié en plus du financement international existant
Rôle dans la sélection des participants	Impliqué seulement pour le volet financement (souvent automatique)	Impliqué en mode cas par cas	Impliqué sur un comité de sélection
Rôle pédagogique dans l'accompagnement et académique dans le programme	Faible. Présentation prédépart générique Aucun Administratif	Fort Oui en autonomie Administratif Pédagogique	Aucun Administratif et pédagogique

4.2.3 Acteurs formateurs pendant la formation initiale

Une autre catégorie d'acteurs impliqués est celle que nous avons qualifiée de « personnes formatrices de la formation initiale ». Ce sont les personnes impliquées dans la formation initiale des personnes étudiantes notamment dans l'encadrement des SPÉ⁵⁹. La plupart sont chargés de cours, formateurs ou professeurs d'université. Leur rôle principal est d'intervenir pendant la formation initiale et notamment

⁵⁹ Nous reviendrons sur l'encadrement des SPÉ à travers la dimension des activités traitées en 4,5, mais il s'agit essentiellement de la préparation prédépart, de l'encadrement du stage et de l'encadrement, lorsqu'il y en a un, au retour du SPÉ.

dans les activités du dispositif de SPÉ, plus spécifiquement durant la préparation prédépart pour le SPÉ, l’encadrement du SPÉ et l’évaluation au retour.

Au sein de l’UQAM, deux types d’acteurs de cette catégorie sont impliqués dans les SPÉ. Le premier acteur est un professeur invité ou chargé de cours, dont la profession initiale est d’être personnel enseignant au primaire. Il est exclusivement impliqué dans la préparation, l’encadrement et l’évaluation des SPÉ⁶⁰. Il est détaché pour une durée déterminée d’environ deux ans, mais reste employé du centre de services scolaire pour lequel il travaille. Le second acteur est la Direction de la formation pratique, qui a également de nombreuses années d’expérience en enseignement primaire, qui dirige tout le service de la formation pratique de la faculté des sciences de l’éducation, que ce soit pour les SPÉ ou les stages réguliers. Cet acteur est une personne employée permanente au sein de l’Université. Ces deux types d’acteurs travaillent en binôme pendant toutes les activités du dispositif de SPÉ et leur rôle commence au recrutement des personnes étudiantes désireuses de réaliser un SPÉ, en passant par l’encadrement de la formation prédépart, le support à distance des personnes étudiantes pendant leur stage, et l’évaluation du stage et encadrement des personnes étudiantes lors des activités de retour.

Concernant l’INSPÉ, trois personnes sont impliquées à titre d’acteurs formateurs. Elles sont toutes des personnes formatrices employées permanentes de l’INSPÉ. Contrairement à l’UQAM, elles ne travaillent pas en binôme et interviennent séparément. L’une d’elles intervient à titre d’experte en TIC et une autre à titre de responsable didactique⁶¹ en lien avec le secteur et niveau du SPÉ choisis par la personne étudiante. Enfin, une troisième, également chargée de mission en charge des relations internationales, intervient surtout avant le SPÉ pour aider les personnes étudiantes dans leurs démarches administratives et dans leur recherche de SPÉ. Cette dernière les soutient aussi à la fin du SPÉ dans le cadre de l’évaluation du rapport de stage⁶².

⁶⁰ Nous verrons ultérieurement en détail les activités du dispositif de SPÉ dans la section 4.5, le but de la présente sous-section étant avant tout d’exposer les acteurs impliqués dans le dispositif de SPÉ.

⁶¹ S’il y a bien deux personnes impliquées par personne étudiante, il faut donc comprendre que la personne en TIC est toujours la même, mais que celle en didactique diffère selon la nature du SPÉ choisi par la personne étudiante. Nous reviendrons sur cet élément lorsque nous aborderons la dimension des activités du dispositif, que ce soit avant, pendant et après le stage et notamment les cours crédités impliqués dans le dispositif.

⁶² Les détails relatifs à l’évaluation des SPÉ seront traités dans la dimension dédiée à cet égard en section 4.7.

Au sein de l’UFSB, les personnes formatrices impliquées dans le SPÉ sont nombreuses. Ceci est notamment dû au fait que l’expérience des SPÉ a été faite de manière collective et intégrée. Les acteurs impliqués sont de quatre ordres; les responsables de programmes licences interdisciplinaires pour les quatre campus; des professeurs qui s’impliquent dans la formation initiale à l’enseignement, dont un professeur spécialisé en enseignement de la langue espagnole; les responsables pédagogiques dans des écoles intégrées où les personnes étudiantes de licence interdisciplinaires font habituellement leur formation pratique⁶³; et enfin deux conseillers pédagogiques et techniques de l’université nommés à la coordination de tout le projet Paulo Freire. C’est essentiellement cette dernière catégorie d’acteurs avec lesquels les personnes étudiantes ont été en relation plus étroite avant, pendant et après le SPÉ et avec le professeur de langue espagnole avant le départ. Les relations avec les autres acteurs ont été plus informelles.

4.2.4 Acteurs pédagogiques à l’étranger

Dans les trois cas à l’étude, les personnes étudiantes qui ont réalisé un SPÉ ont été accueillies dans des milieux scolaires, en particulier par les titulaires de classes dans lesquelles ils ont observé les pratiques enseignantes ou sont intervenus. Ces personnes enseignantes à l’étranger sont souvent les personnes qui marquent professionnellement le plus les personnes étudiantes en SPÉ, puisque c’est souvent sous leur tutelle qu’elles interviennent, de manière plus ou moins autonome ou prolongée comme nous le verrons dans la section dédiée à la dimension des activités des dispositifs du SPÉ et plus spécifiquement aux activités qui ont lieu pendant le SPÉ.

Au Québec, cette catégorie d’acteurs joue un rôle prépondérant pendant le SPÉ, car les personnes étudiantes sont attitrées à une seule classe et donc à un seul titulaire de classe. Il existe de la documentation spécifiquement développée par les personnes formatrices de l’UQAM impliquées dans les SPÉ pour ces acteurs. Cette documentation présente le programme, les modalités et les objectifs du stage. Cette personne enseignante collabore aussi à l’évaluation des personnes étudiantes en stage. Là encore nous reviendrons sur les détails de l’évaluation des SPÉ dans la section dédiée à cette dimension.

⁶³ Au sein de l’UFSB, la formation pratique (stages) est intégrée tout au long de la formation dans une école rattachée à l’université. La section 4.4 dédiée aux modalités des SPÉ explique plus en détail la façon dont se déroule la formation pratique.

En France, cette catégorie d'acteurs joue également un rôle important, mais il ne semble pas, contrairement à l'UQAM, y avoir de relations entre les personnes formatrices de l'INSPÉ et les titulaires de classes à l'étranger où sont reçues les personnes étudiantes en stage. Elles ne sont pas non plus impliquées dans l'évaluation. Il faut noter que plusieurs personnes enseignantes peuvent intervenir auprès des stagiaires, selon le niveau ou le domaine dans lequel les stagiaires interviennent.

Au sein de l'UFSB, les acteurs pédagogiques à l'étranger sont plus nombreux que dans les autres cas. D'une part, la programmation à l'étranger a permis de visiter différentes écoles et donc d'échanger avec différents titulaires de classes, mais aussi d'autres acteurs autres que les personnes enseignantes titulaires de classes ont été rencontrées telles que des membres du personnel du ministère de l'Éducation, des chercheurs en éducation et formateurs en formation initiale à l'enseignement, des personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement locales⁶⁴. Ces dernières jouent un rôle important pour les personnes étudiantes, car elles ont échangé informellement avec elles et ont pu aussi passer du temps « hors programme » pour échanger ou visiter. En effet, elles ont souvent été logées dans des centres de formation avec les personnes étudiantes locales⁶⁵.

Enfin, une autre catégorie d'acteurs à l'étranger propre à l'UFSB est les autres membres de la communauté éducative. Ceci dit, même si certaines stagiaires ont pu fréquenter des familles, des directions d'écoles ou d'autres membres du personnel éducateur, la personne avec laquelle ils ont passé le plus de temps demeure l'enseignant titulaire de la classe qu'ils ont pris en charge.

4.2.5 Acteurs centraux : les personnes étudiantes

Les acteurs au cœur du dispositif sont les personnes étudiantes qui décident de réaliser un de leur stage pratique en enseignement à l'étranger. Dans les trois dispositifs étudiés, si le stage pratique est partie intégrante de leur formation et donc obligatoire et crédité, le fait de le mener à l'étranger reste un élément

⁶⁴ Ce sera développé dans la section des modalités, mais la durée totale du SPÉ pour les personnes étudiantes brésiliennes a durée 6 semaines : 2 semaines collectives avec des visites culturelles, d'écoles et des conférences, 2 semaines en centre de formation initiale à l'enseignement puis 2 semaines dans une école par groupe de Licence.

⁶⁵ Les centres de formation en Uruguay, notamment en milieu rural, disposent d'internats et de résidences universitaires.

de choix personnel puisque dans aucun des cas, il n'était obligatoire de le réaliser à l'extérieur de leur pays⁶⁶.

Au sein de l'UQAM, elles sont nécessairement en troisième année⁶⁷ de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ou en troisième année de baccalauréat en éducation en enseignement secondaire⁶⁸.

Quant aux personnes étudiantes de l'INSPÉ de Toulouse, elles sont soit en première année de Master MEEF professeur des écoles, soit en seconde année de ce même Master avec option *Parcours enseigner à l'étranger* ou pas.

Enfin, à l'UFSB, elles sont en deuxième ou en troisième année de Licence interdisciplinaire en 1) mathématiques, informatique et ses technologies, 2) sciences de la nature et ses technologies 3) sciences humaines et sociales et leurs technologies, 4) langues et leurs technologies, 5) arts et leurs technologies.

4.2.6 Synthèse des acteurs et de leurs principaux rôles

Au sein de l'UQAM, les acteurs impliqués tout au long du processus de SPÉ sont finalement les personnes responsables des cours relatifs au stage hors Québec. Il s'agit de deux personnes. Leur rôle est continu, il commence par la sélection des personnes étudiante, en passant par leur préparation avant le départ, l'encadrement pendant le SPÉ et à l'encadrement au retour. Ce sont ces mêmes personnes qui sont aussi responsables de la promotion du SPÉ auprès des cohortes de personnes étudiantes en première et deuxième années du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ces personnes n'ont que peu de relations avec les autres personnes formatrices dans le programme.

⁶⁶ Sauf à l'INSPÉ de Toulouse pour les personnes étudiantes de deuxième année de Master en Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation qui optent pour le parcours enseigner à l'étranger. Mais le choix de ce parcours reste un choix. Nous aborderons ultérieurement dans la section modalités les différents parcours.

⁶⁷ Selon un cheminement typique à temps complet.

⁶⁸ Les données recueillies dans le cadre de cette thèse se sont concentrées sur le Baccalauréat EPEP pour respecter les critères de sélection de cas abordés au troisième chapitre; le SPÉ dans le programme de bac au secondaire étant moins institutionnalisé et le nombre de répondants du Baccalauréat EPEP étant déjà suffisamment élevé.

À l'INSPÉ, tout comme à l'UQAM, les personnes qui jouent un rôle fondamental dans la formation des personnes étudiantes restent également les personnes formatrices de l'institution. Par contre, à l'INSPÉ, plusieurs acteurs de la formation interviennent dans le SPÉ; certains tout au long du processus, d'autres à des moments spécifiques, mais tous participent à la présentation orale du rapport de fin de SPÉ⁶⁹. Même si l'équipe pédagogique semble travailler moins en silo à l'intérieur de l'institution, elle n'entretient pas de lien avec les milieux de pratique.

Enfin, à l'UFSB, il y a aussi une équipe impliquée tout au long du processus de SPÉ. Elle comprend autant des personnes en conseil pédagogique, en recherche et en enseignement (tant pour la formation plus académique que pour la formation pratique ce qui a également impliqué des personnes enseignantes associées et conseillères pédagogiques issues des écoles intégrées). Pour les trois institutions, les acteurs principaux que nous avons identifiés sont également des personnes formatrices. Après avoir résumé pour les trois cas leur rôle, nous nous proposons de les visualiser sur deux axes dans la Figure 14; un axe vertical qui représente l'interaction plus ou moins forte entre les personnes formatrices de l'institution et un axe horizontal qui représente la collaboration plus ou moins forte entre les personnes formatrices de l'institution et les milieux de pratique.

⁶⁹ Les éléments d'évaluation seront détaillés dans la section 4.7 dédiée à la huitième dimension des SPÉ concernant l'évaluation.

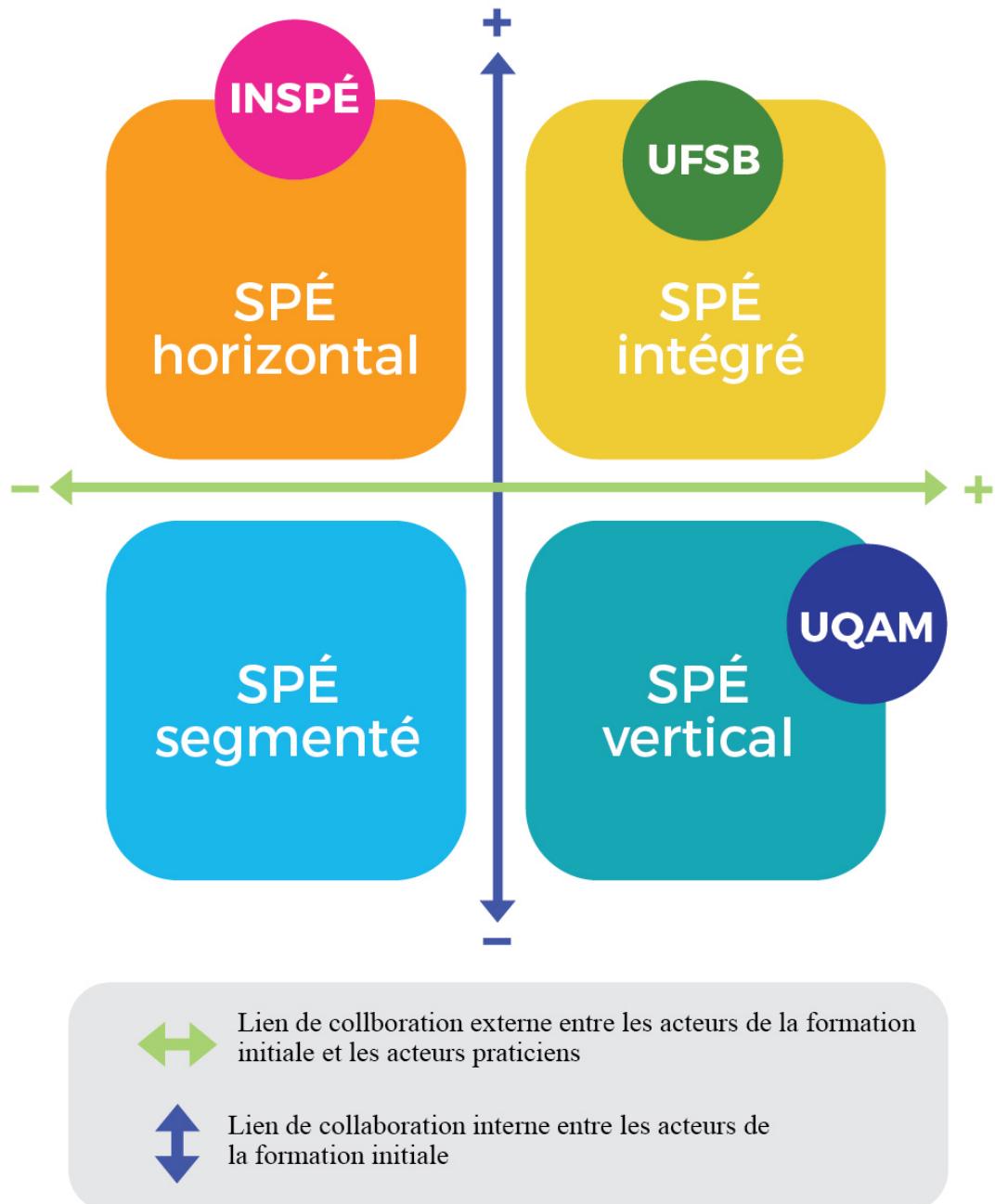


Figure 14. Typologie du rôle des acteurs « personnes formatrices » dans les SPÉ

Dans cette perspective, nous avons qualifié le cas de l'UQAM de plus vertical, celui de l'INSPÉ de plus horizontal et celui de l'UFSB de plus intégré.

Aussi, le Tableau 26 présente la synthèse de tous les acteurs impliqués dans les SPÉ.

Tableau 26. Synthèse des acteurs impliqués dans les SPÉ et de leurs principaux rôles pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

		UQAM	INSPÉ	UFSB
	Statut	1 Professeur. e invité 1 Direction de la formation pratique	1 formateur de didactique (selon la nature du stage de l'étudiant) 1 formateur en TIC 1 formateur généraliste chargé de mission des relations internationales	1 enseignant formateur (espagnol) 5 enseignants-chercheurs issus des trois campus de l'UFSB 3 représentants des facultés (un par campus aussi enseignants chercheurs) 2 conseillers pédagogiques techniques 3 conseillers pédagogiques situés dans les centres intégrés de formation ⁷⁰ 20 enseignants des écoles intégrées aux trois campus ⁷¹
Personnes formatrices nationales	Implication de ces personnes dans les activités prédépart	Dispensent le cours prédépart en binôme	Interventions séparées, en mode tête-à-tête pour la didactique et en collectif pour le blogue	
	Implication dans la recherche du SPÉ par les personnes étudiantes	Oui	Non	Non applicable
	Implication pendant le SPÉ	Oui	Oui	Oui

⁷⁰ Ces personnes ont pour rôle de faire le pont entre les responsables de la formation à l'université et le milieu de pratique. Elles sont physiquement situées dans les centres intégrés.

⁷¹ Ce personnel enseignant a fait une mission en Uruguay avant le SPÉ des personnes étudiantes. Rappelons que ces personnes sont en contact hebdomadaire avec les personnes étudiantes puisque leurs heures de stage pratique sont réparties sur toute l'année.

	Implication pendant les activités de retour du SPÉ	Dispense le cours du retour	Oui	Oui
	Participation à l'évaluation des personnes étudiantes	Oui	Oui	Non
Personnes formatrices à l'étranger	Statut	1 enseignant titulaire de classe de niveau préscolaire ou primaire ou plusieurs enseignants du niveau secondaire dans une discipline ciblée	1 enseignant titulaire de classe de niveau préscolaire ou primaire ou plusieurs enseignants du niveau secondaire dans une discipline ciblée	5 enseignants-chercheurs uruguayens 1 enseignant associé titulaire d'une classe dans un domaine relatif au programme d'appartenance de la personne étudiante
	Implication dans le SPÉ	Quotidienne pendant la durée du SPÉ	Quotidienne pendant la durée du SPÉ	
	Participation à l'évaluation des personnes étudiantes	Oui à mi-parcours du SPÉ et à la fin du SPÉ	Aucune	Aucune pour les personnes étudiantes, mais oui pour le projet
	Lien avec les personnes formatrices nationales	Fort	Aucun	Fort
	Programmes auxquels les personnes étudiantes appartiennent	3 ^e année de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP)	1 ^e année de Master Métiers de l'Enseignement, l'Éducation et la Formation (MEEF), option Professeur des écoles OU 2 ^e année MEEF avec option Parcours enseigner à l'étranger	2 ^e ou 3 ^e année de Licence interdisciplinaire de 1) Les mathématiques, l'informatique et ses technologies. 2) Les sciences de la nature et ses technologies 3) Les sciences humaines et sociales et leurs technologies., 4) Les langues et leurs technologies., 5) Les arts et leurs technologies.

4.3 OBJECTIFS ET ENJEUX

La deuxième dimension de Saussez et Paquay (1995) suggère d'aborder les objectifs et les enjeux des SPÉ. Pour comprendre ces objectifs et enjeux qui ont poussé les trois institutions à instaurer des SPÉ, nous

avons étudié différents documents et sondé les différents acteurs. Cette dimension a été traitée en six sous-sections : 1) ce qu'en dit l'analyse des documents émanant étatiques ou transétatiques; 2) ce qu'en dit l'analyse des documents institutionnels⁷²; 3) ce qu'en dit l'analyse des documents dédiés aux programmes d'études ; 4) ce qu'en disent les acteurs institutionnels ; 5) ce qu'en disent les acteurs formateurs ; et 6) ce qu'en disent les personnes étudiantes participantes. La cohérence de l'analyse qui en découle sera traitée dans la section 4.9 pour répondre à notre deuxième objectif de recherche.

4.3.1 Ce qu'en dit l'analyse des documents étatiques ou transétatiques

Dans les trois cas étudiés, peu de documents traitent directement des objectifs des stages pratiques à l'étranger et encore moins des stages pratiques à l'étranger pour le futur personnel enseignant. Pour traiter des documents à analyser, nous les avons divisés en trois niveaux soit, 1) niveau national ou transnational, 2) niveau de l'institution, 3) niveau du programme. Pour faciliter la restitution des résultats, nous allons donc présenter pour les trois cas, l'analyse de ces documents selon ces niveaux⁷³.

Au niveau national ou transnational, le Canada ne mentionne pas vraiment les objectifs de tels stages. Par exemple, dans le document intitulé *Miser sur le succès : La stratégie en matière d'éducation internationale 2019-2024* (Gouvernement du Canada, 2019) le mot « stage » n'y est pas employé et seuls quelques passages font écho aux objectifs d'une expérience de travail à l'étranger, et ce, souvent sous le grand couvercle de la mobilité, sans nécessairement différencier les expériences d'études ou de stage à l'étranger :

... notre nouvelle Stratégie en matière d'éducation internationale, déployée en collaboration avec les provinces, les territoires, les associations et les établissements, permettra d'encourager les étudiants canadiens à acquérir de nouvelles aptitudes grâce à des possibilités d'études et de travail dans des pays clés, particulièrement en Asie... (Gouvernement du Canada, 2019, p. 3).

⁷² Notons que nous entendons par *documents institutionnels*, les documents des institutions abordant les stages à l'étranger dans un cadre formatif. Ils peuvent être transversaux à toutes les formations ou dédiés à un programme par contre, nous avons exclu les plans de cours qui sont spécifiquement traités dans la cinquième dimension de notre cadre théorique dédiée aux activités du dispositif.

⁷³ Rappelons que les critères de sélection de ces documents ont été présentés dans le chapitre dédié à la méthodologie, à la sous-section 3.2.2.2, Sélection documentaire.

Concernant les nouvelles aptitudes auxquelles ces expériences à l'étranger font référence, elles ne sont pas clairement détaillées, mais il est fait allusion à la dimension interculturelle :

Lorsque les Canadiens ont la possibilité d'étudier et de travailler à l'étranger, ils peuvent acquérir des compétences polyvalentes et transférables comme l'adaptabilité, la résolution de problèmes, la résilience et les compétences interculturelles (Gouvernement du Canada, 2019, p. 4).

Quant aux documents du Gouvernement du Québec (MELS, 2005), tout comme ceux issus du Gouvernement du Canada (2019), nous n'avons trouvé aucun document récent qui cible un objectif précis via des stages pratiques à l'étranger spécifiquement dédié au futur personnel enseignant. Globalement, les SPÉ sont noyés sous le couvercle de l'internationalisation. Il est toutefois mentionné dans le document édité en 2005 par le MELS intitulé *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse* que cette internationalisation doit être au service des aspects pédagogiques :

Notre objectif : que le Québec tire pleinement parti des meilleurs aspects – pédagogiques, sans doute – de l'ère de la mondialisation qui est la nôtre (MELS, 2005, p. 3).

Ce document indique aussi que la finalité de cette stratégie « est d'accroître la portée internationale dans la formation des personnes et dans la mission des institutions » (MELS, 2005, p. 6).

À ce document est adjoint un plan de travail qui évoque bien les stages à l'étranger, mais sans en différencier ni les cibles de bénéficiaires (les élèves, les étudiants, le personnel éducatif) et sans en préciser non plus très clairement les objectifs au-delà du fait que cela doit être fait dans une perspective de formation, initiale ou continue :

Jamais il n'y a eu autant de jeunes Québécoises et Québécois qui poursuivent, à temps partiel ou à temps plein, des études et des stages à l'étranger. Les membres du personnel enseignant et professionnel des établissements sont aussi très attirés par l'internationalisation de l'éducation. De l'école primaire à l'université, en passant par les cégeps, c'est pour eux une façon de se former, de se perfectionner et de comparer leurs pratiques (MELS, 2005, p. 1).

Ce plan de travail se traduit en quatre axes dont le deuxième, intitulé *Mobilité*, a pour objectif « d'accroître la mobilité des connaissances et des personnes » (MELS, 2005, p. 10) et précise que cela peut se faire en « appuyant la poursuite à l'étranger d'études et d'activités à caractère structurant liées à l'acquisition de connaissances et à la maîtrise de compétences ». Il précise aussi que le cœur de cet axe est d'avoir :

l'occasion de bouger, de se déplacer, de vivre des expériences dépaysantes et interculturelles; faire en sorte, par le fait même, que les connaissances voyagent aussi, se heurtent à des différences, s'y enrichissent (MELS, 2005, p. 17).

Concernant la France, membre de l'Union européenne et par voie de conséquence du programme Erasmus+, un volet mobilité concernant spécifiquement les personnes étudiantes en formation initiale à l'enseignement est prévu. L'objectif général du programme reste le même pour toutes les personnes bénéficiaires :

L'objectif général du programme est de soutenir, par l'intermédiaire de l'apprentissage tout au long de la vie, le développement éducatif, professionnel et personnel des personnes dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport, en Europe et au-delà, et ainsi de contribuer à la croissance durable, à des emplois de qualité, à la cohésion sociale, à la promotion de l'innovation et au renforcement de l'identité européenne et de la citoyenneté active (Union européenne, 2018, p. 6).

Toutefois, une section spécifiquement intitulée *Mobilité des apprenants et du personnel de l'enseignement et de la formation*, stipule que ces activités de mobilité incluant les stages pratiques en formation initiale à l'enseignement « [favorisent] les occasions d'apprentissage et le développement de compétences [...] et contribue à la création de l'espace européen de l'éducation » (Union européenne, 2018, p. 83). Les visées du programme en incluant les personnes étudiantes en formation initiale et continue sont « d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle initiale » et de « renforcer la dimension européenne de l'enseignement et de l'apprentissage [...] en promouvant les valeurs d'inclusion et de diversité, de tolérance et de participation démocratique » (Union européenne, 2018, p. 84).

Concernant le Brésil, le SPÉ a été réalisé dans le cadre du programme de mobilité Paulo Freire dont les documents stipulent que l'objectif principal vise spécifiquement les acteurs de l'éducation incluant les personnes étudiantes en formation initiale :

L'objectif principal du programme PF est de promouvoir la mobilité des étudiants poursuivant des études de premier et de deuxième cycle dans des établissements du système d'enseignement supérieur menant à l'exercice de la profession d'enseignant. Les bénéficiaires et la population cible sont donc les futurs enseignants de l'enseignement initial, primaire, secondaire, spécial, du baccalauréat et de l'enseignement technique et professionnel (OEI, 2014, p. 3).

Ses valeurs visent à « renforcer et élargir la participation de la société à l'action éducative, réaliser l'égalité dans l'éducation et vaincre toutes les formes de discrimination dans l'éducation » (OEI, 2014, p. 15). L'OEI

estime que les SPÉ sont un moyen de « renforcer la profession d'enseignant, développer l'Espace Ibéroaméricain de Connaissances et renforcer la recherche scientifique » (OEI, 2014, p. 4). Leur évaluation de programme a permis d'identifier que les diverses expériences de mobilités (stages pratiques et académiques) pour les personnes enseignantes et futur personnel enseignant leur ont permis au niveau individuel de développer des compétences professionnelles, telles que :

La confiance en soi, l'autonomie, l'adaptabilité, la résolution de problèmes et le travail en équipe, l'innovation pédagogique, et de développer des compétences globales telles que les relations avec des personnes d'autres cultures, les compétences linguistiques et la promotion de la citoyenneté ibéro-américaine (OEI, 2020, p. 36).

Ce programme prévoit que cette mobilité se fasse au travers de stages académique et pratique crédités et qu'ils soient intégrés au curriculum. Il vise notamment à promouvoir « la compréhension entre les gouvernements ibéro-américains, les établissements d'enseignement supérieur et les systèmes de formation des enseignants de la région » (OEI, 2019, p. 4) pour générer « un impact sur les projets d'amélioration académique et institutionnelle avec une perspective globale » (OEI, 2019, p. 13). Il stipule clairement que ses enjeux sont :

- Amélioration du développement professionnel (compétences non techniques, indépendance, flexibilité, adaptabilité, élargissement des connaissances);
- Amélioration de la connaissance des pairs de la région dans leur domaine d'expertise, amélioration du comportement civique et social, amélioration de l'internationalisation du programme d'études (compétences linguistiques et interculturelles);
- Amélioration des liens de la coopération multidisciplinaire entre les institutions;
- Amélioration des programmes d'études, des méthodologies de travail, de l'innovation, de la recherche et de la production de connaissances;
- Amélioration de la perception de la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays;
- Amélioration du sentiment d'appartenance et de la cohésion régionale.

Pour ce faire, le programme favorise particulièrement la dimension collective des SPÉ. Il faut comprendre à travers cet adjectif « collectif » que cela ne vise pas seulement les populations étudiantes, mais également toute la communauté éducative qui les entoure, dont le personnel de recherche, le personnel de l'éducation et le personnel administratif de l'éducation, et ce, dans la mesure du possible avec des activités incluant tous ces publics ensemble.

Il précise aussi que ces activités de mobilité, qu'il nomme d'ailleurs « séjour d'apprentissage », doivent « comporter un important volet professionnel, et un programme d'apprentissage individuel doit être élaboré pour chaque participant » (OEI, 2014, p. 4).

4.3.2 Ce qu'en dit l'analyse des documents institutionnels

Concernant les trois universités, que ce soit à l'UQAM, à l'INSPÉ de Toulouse ou à l'USFB, très peu de documents abordent les objectifs des SPÉ au niveau institutionnel en éducation.

Sur le site internet de l'UQAM, dès la page d'accueil, il est possible de cliquer sur un lien *International* pour mener l'internaute sur une page dont le titre est seulement *International* suivi de la description suivante : « Le monde représente pour l'UQAM une occasion de bâtir des réseaux, de partager des savoirs et ainsi d'en faire profiter sa communauté » (UQAM, 2023b).

La dimension internationale y est abordée de manière très globale, sans différencier clairement les publics ciblés (personnes étudiantes, recherche académique, mobilité entrante, mobilité sortante). L'idée des stages à l'étranger y est mentionnée très timidement à travers le fait que : « L'Université a conclu des ententes avec plus de 400 établissements dans 60 pays. Celles-ci permettent à des milliers d'étudiants de parfaire leur formation à l'étranger, d'accueillir des étudiants internationaux et de favoriser la mobilité professorale » (UQAM, 2023b).

Il est également indiqué que l'Université propose « 40 programmes avec un volet international », avec un lien menant sur une autre page dont le titre est *Choisir l'UQAM, une idée brillante* et dont le sous-titre est : « Le monde des idées n'a pas de frontière, 44 programmes en lien avec l'international pour rapprocher la planète » (UQAM, 2023b).

Toutefois, bien que le SPÉ en sciences de l'éducation soit crédité et puisse être réalisé à l'étranger, les programmes de sciences de l'éducation n'apparaissent toujours pas sur cette page au moment de rédiger cette étude. De plus, aucune allusion à un développement de compétences ou à un objectif d'expérience à l'international n'est faite. Le discours est plutôt orienté sur le recrutement d'une population étudiante étrangère.

Concernant le site internet de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, bien qu'il y ait tout comme sur celui de l'UQAM un lien *International* dès la page d'accueil, aucun accent pédagogique n'est clairement indiqué dans les objectifs. Un second lien *Partir à l'étranger* précise que :

Par le biais des Relations internationales, l'Université de Toulouse II [Jean-Jaurès] permet chaque année à de nombreux étudiants d'effectuer un séjour à l'étranger. Qu'il soit à vocation étudiante ou professionnel, le séjour à l'étranger est une expérience enrichissante et de plus en plus valorisante dans la recherche d'emploi (Université Toulouse Jean Jaurès, 2023).

Ceci dit, il est important de noter qu'en Europe, le projet Erasmus étant très institutionnalisé dans toutes les universités et ayant un large historique, les institutions de formations se rangent souvent derrière leurs objectifs du programme européen au niveau transnational. Les orientations stratégiques de la politique internationale de l'Université de Toulouse II s'intéressent surtout à promouvoir l'Université à l'extérieur du pays et concernent la mobilité sortante. Elles se focalisent uniquement à diffuser l'information auprès de ses composantes de programmes pour les mettre en œuvre et les soutiennent pour le financement. Les séjours à l'étranger ne sont pas spécifiquement mis de l'avant et, lorsqu'ils le sont, c'est plutôt à travers la création de nouveaux programmes bilingues. Il est tout de même stipulé qu'il est souhaitable d'augmenter la mobilité sortante, mais sans précisions quant aux programmes visés ni quant aux types de séjours visés (stage pratique ou expérience d'étude) :

Amplifier l'aide aux mobilités sortantes, en développant les bourses « Mirail-Mundi » créées récemment, afin d'arriver à un plus grand nombre d'étudiants sortants par rapport aux entrants (dans le cadre d'accords Erasmus ou bilatéraux). Nous sommes passés de 250 sortants à 500 sortants en quatre ans, l'idéal serait un nouveau doublement à l'issue des cinq prochaines années pour atteindre la barre des 1000 étudiants sortants chaque année (Université Toulouse Jean Jaurès, 2019).

À l'UFSB, le volet international sur le site de l'Université est hébergé sous la dénomination du Bureau consultatif des relations internationales. Il y est précisé que faciliter « les stages professionnels » (UFSB, 2018a) font partie de la mission de ce service, mais sans détails quant aux objectifs précis de ces stages, ni

un type de programme d'étude spécifiquement visé. Étant donné la création récente de l'université, et le fait que la mise en place du projet Paulo Freire qui visait notamment la réalisation d'un SPÉ pour la population étudiante en éducation était la première expérience internationale pour toute l'institution, les objectifs se sont plutôt construits à travers les acteurs. En matière de documentation, il n'existe ni politique d'internationalisation à l'UFSB ni politique de mobilité étudiante. Nous avons tout de même trouvé, dans un document de travail interne de compte-rendu de rencontre de travail remis par l'équipe technique qui a coordonné le projet :

Une grande importance est accordée à la mobilité des étudiants par le biais de bourses distribuées individuellement, dans l'espoir de favoriser dans les études universitaires une vision culturelle et technique plus large et d'enrichir ainsi le processus d'enseignement-apprentissage, et de promouvoir la formation complète des étudiants. À cet égard, le fait de donner la priorité à l'investissement dans la mobilité des étudiants pour la formation des enseignants de l'éducation de base indiquera sans équivoque la valorisation sociopolitique et culturelle de la carrière d'enseignant (UFSB, 2017a).

4.3.3 Ce qu'en dit l'analyse des documents dédiés aux programmes d'études

Enfin, concernant l'analyse documentaire, nous avons également examiné le troisième niveau de documentation dédié aux programmes dans lesquels les SPÉ en formation initiale à l'enseignement ont été mis en œuvre.

Pour l'UQAM, le SPÉ est mentionné dès la page d'accueil du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) :

C'est un programme qui se distingue d'autres programmes universitaires sous plusieurs aspects. En effet, ce programme établit des liens entre la culture et l'éducation, accorde une grande importance au dossier professionnel et à la démarche réflexive et offre la possibilité de réaliser le stage de troisième année en participant à la rentrée scolaire des élèves au mois d'août ou encore de s'inscrire à un stage hors Québec avec une supervision à distance (UQAM, 2020b).

Si le SPÉ est évoqué, par contre, son objectif n'est pas directement mentionné. Quant au lien qui mène spécifiquement à la page dédiée à la formation pratique, le fait qu'un des stages puisse être réalisé à l'étranger n'est même pas mentionné. Il faut aller sur la grille de cheminement du programme pour découvrir que le troisième stage du cursus (communément appelé Stage III) peut être fait à l'étranger (communément appelé Stage hors Québec), ou encore, dans la section *Particularités* du site du

programme du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire où il est seulement mentionné :

Dans le cadre du stage III, un étudiant pourrait choisir de réaliser un stage à l'étranger - une option exclusive à l'UQAM. Au cours des dernières années, des stages d'enseignement ont été effectués, entre autres, en Australie, en Thaïlande, en France, en Belgique et en Espagne (UQAM, 2020b).

Là encore, aucun objectif au SPÉ n'est mentionné. En ce qui concerne le site de la faculté des sciences de l'éducation auquel le programme de baccalauréat est rattaché, il y a un onglet International (<https://education.uqam.ca/international/>) qui indique :

Une formation ouverte sur le monde.

Réaliser un stage à l'international, c'est apporter votre contribution à l'élaboration d'un monde plus juste et plus équitable, au-delà de nos frontières.

Pourtant, le ton du discours positionne le SPÉ comme un acte « charitable » avec un exemple d'étudiante d'un programme de baccalauréat en éducation au secondaire qui est partie en Afrique de l'Ouest. Il est également fait mention de bourses à la mobilité.

Il faut spécifiquement aller voir le plan de cours d'un des cours rattachés au SPÉ, soit le DDM 3510⁷⁴ qui décrit le stage à l'étranger de la façon suivante :

Ce stage vise à permettre aux étudiants une familiarisation en milieu scolaire avec la dynamique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire dans un contexte éducatif hors Québec. Certains aspects seront explorés au niveau d'une classe et d'un établissement d'enseignement étrangers et sous forme d'observation participante, de prises en charge de la classe, de rencontres avec les intervenants, la clientèle scolaire, les ressources pédagogiques et les pratiques éducatives. Ce stage vise à faire découvrir à l'étudiant l'ensemble des éléments d'organisation de la classe et de façon plus spécifique l'évaluation des apprentissages de l'enfant dans un contexte étranger. Le journal professionnel reste l'outil privilégié pour rendre compte de l'analyse réflexive de l'étudiant. Ce stage permet aux étudiants de poursuivre leur développement personnel et professionnel dans la pratique en

⁷⁴ Le cours DDM 3510 intitulé *Stage d'enseignement 3 : Intervention pédagogique et développement professionnel hors Québec* est décrit dans la sous-section 4.5.2 dédiée aux activités pédagogiques pendant le stage de formation.

classe tout en intégrant de nouveaux acquis disciplinaires, théoriques, éthiques et culturels (Faculté des sciences de l'éducation, 2018, p. 7).

À l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, la maquette de programme du Master MEEF *parcours Professeur des écoles* ne mentionne pas la possibilité de faire un SPÉ; les objectifs n'y sont donc pas présentés. Concernant le Master MEEF *parcours Enseigner à l'étranger*, le SPÉ y est abordé puisque c'est un élément fondamental pour cette option et il est précisé que le stage pratique à l'étranger a pour objectifs :

- Permettre à l'étudiant. e une plus grande ouverture à l'international en le guidant dans sa recherche et préparation de stage. Comprendre en s'impliquant dans les procédures et les démarches nécessaires à l'organisation d'un stage à l'étranger.
- Concevoir et élaborer un projet d'enseignement à l'étranger en s'appuyant sur les cours de préparation pédagogique et les échanges avec le tuteur. trice d'accueil (INSPÉ, 2017a).

À l'UFSB, les maquettes des programmes des cinq licences interdisciplinaires mettent en exergue la possibilité de réaliser une expérience à l'étranger intégré et crédité au programme sans toutefois l'exiger sous la forme d'une SPÉ dédiée au secteur de l'éducation :

La politique de cette université étant de promouvoir la mobilité interne et externe, les [comités de programme] assureront un suivi avant, pendant et après le cursus de leurs étudiants afin de tirer le meilleur parti de leurs expériences scolaires et extrascolaires (UFSB, 2016, p. 44).

Dans les documents de programmes, une section dédiée à la mobilité intitulée *Mobilité et intégration aux études* précise que toute expérience validée par le comité de programme sera créditee au cursus, sur le modèle des accords bilatéraux européens et ce, peu importe le pays dans lequel cette expérience est réalisée. Ce type d'expérience est encouragé et le seul objectif identifié est qu'il soit en lien avec le volet pratique du programme. Toutefois, ils peuvent être réalisés en contexte éducatif formel ou non étant donné la vocation transversale de ces programmes :

L'UFSB adopte un système de crédits compatible avec le système européen de transfert de crédits (ECTS), en vigueur dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, avec deux objectifs principaux : a) Accepter avec respect et flexibilité les différents types d'acquisitions de connaissances et de compétences : formels, non formels et informels, présentés par l'étudiant et dument attestés par un enseignant superviseur et par le Conseil du cours;

b) Permettre de valoriser la mobilité internationale des étudiants de l'UFSB, en favorisant la reconnaissance des diplômes et des certificats (UFSB, 2016, p. 43).

Une autre section des maquettes de programme intitulée *Diversité*, précise aussi que ces expériences sont valorisées et encouragées dans une perspective de pluralisme pédagogique :

Outre le caractère transversal de ces thèmes dans les cursus BI et LI, l'UFSB investit dans un programme de soutien aux étudiants, notamment dans sa relation directe avec l'équipe d'orientation et encourage la participation des étudiants aux échanges nationaux et internationaux et aux centres académiques (UFSB, 2016, p. 33).

Le modèle de formation de l'UFSB est basé sur le pluralisme méthodologique, incorporant différents modes d'apprentissage ajustables aux demandes concrètes du processus collectif institutionnel et compatibles avec les universités reconnues internationalement (UFSB, 2016, p. 43).

Enfin, dans un autre document, propre à l'UFSB intitulé Mobilité académique internationale pour les cours interdisciplinaires de premier cycle : Évaluation de la Recherche-Action du programme pilote du projet de mobilité académique Paulo Freire pour la formation des enseignants à l'UFSB (UFSB, 2017a), il est précisé que cette mobilité visant spécifiquement la formation des enseignants a pour objectif « l'émergence d'épistémologies » (p. 6) nouvelles en matière de pratiques pédagogiques dans une perspective d'« amélioration de la qualité des connaissances produites dans les écoles du contexte ibérico-américain » (p. 7). Ce document met également de l'avant des « principes interdisciplinaires, interculturels, interépistémiques et interprofessionnels » et vise l'ensemble des parties prenantes de la formation initiale (p. 7).

Ainsi, notre analyse documentaire nous a permis d'identifier les principaux objectifs des SPÉ dans les trois milieux qui sont résumés dans le Tableau 27 :

Tableau 27. Résumé des objectifs des SPÉ en formation initiale à l'enseignement selon les documents institutionnels

Institution	UQAM	INSPÉ	UFSB
Documents analysés	EPEP	MEEF professeur des écoles	Licences interdisciplinaires

		M1 parcours type	M2 parcours Enseigner à l'étranger	Arts et technologies	Sciences de la nature et de la technologie	Sciences humaines et sociales et leurs métiers	Langues et technologies	Mathématiques, informatique et technologies
Présence de l'information quant à la possibilité de faire un SPÉ ⁷⁵	Oui	Non	Oui	Oui				
Présence d'un objectif clairement identifié à l'égard des SPÉ	Non	Non	Non		Oui			
Objectifs identifiés	Acquisition de compétences professionnelles et interculturelles	Aucun	Acquisition de compétences professionnelles Développement de l'identité européenne Promotion des valeurs d'inclusion, de diversité, de tolérance et de participation démocratique		Acquisition de compétences professionnelles, linguistiques et interculturelles Développement de l'identité ibéro-américaine Promotion des valeurs d'inclusion, de diversité, de tolérance et de participation démocratique Valorisation de la profession enseignante			

⁷⁵ Dans les documents des niveaux institutionnel, facultaire ou programme.

4.3.4 Ce qu'en disent les acteurs institutionnels

Les entretiens menés avec les personnes institutionnelles⁷⁶ des trois institutions nous ont permis de sonder, selon eux, quels sont les objectifs des SPÉ dans une perspective pédagogique. Ces acteurs institutionnels sont identifiés AIQ, AIF et AIB, respectivement pour le Québec, la France et le Brésil. Même si la cohérence interne des objectifs de chaque cas étudié sera traitée à la fin de ce chapitre, il faut avoir en tête les rôles et responsabilités de ces répondants qui ont été exposés dans la section 4.2 pour situer leurs propos ainsi que le référentiel de compétence de la profession. Nous entendons par là que le niveau de « profondeur » de leurs propos à l'égard de la question est intimement relié à leur niveau d'implication dans le dispositif et leur appropriation du métier d'enseignant. Aussi, contrairement à la documentation analysée, les données issues de ces entretiens ont permis de soulever divers enjeux.

Au sein de l'UQAM, les propos des personnes administratrices indiquent que le SPÉ est une occasion de s'ouvrir à d'autres milieux par rapport aux stages au Québec.

L'objectif du stage pratique à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement a été insufflé et pris en charge par les directions de programmes pour élargir les horizons de nos étudiants en leur donnant une expérience dans un autre milieu. C'est une manière d'introduire une préoccupation pour la dimension internationale. ADMQ#1

Aussi, il est intéressant de s'attarder sur l'origine de la mise en place des SPÉ qui nous renseigne sur l'évolution potentielle de cette visée ou ses ancrages. Les déclarations recueillies mettent toutes l'accent sur l'initiative personnelle de professeurs ou professeurs invités :

La mobilité étudiante a été insufflée et prise en charge au niveau des programmes; je pense notamment à un professeur au début des années 2000 qui a développé la filière africaine, car il pilotait des projets pour développer la formation à l'enseignement en Afrique de l'Ouest en mettant à contribution des étudiants. ADMQ#1

À cette époque, il semble que ces initiatives n'étaient pas créditées dans la formation initiale, mais la demande des personnes étudiantes a grandi et, soutenues par plusieurs chargés de cours ou professeurs

⁷⁶ Rappelons que dans le chapitre dédié à la méthodologie, nous avions qualifié de *personnes institutionnelles* les doyens de faculté de sciences de l'éducation ou directions générales de l'institution, et les directions des relations internationales. Les titres de ces personnes varient d'une institution à l'autre selon la structure même de ces institutions, tel que détaillé dans la sous-section 4.2, portant sur les acteurs des SPÉ.

de leur programme⁷⁷, des démarches ont été entreprises pour faire reconnaître ces expériences. Et très rapidement, cela a soulevé des enjeux qui démontrent bien que la perspective du SPÉ est perçue comme un manquement à pouvoir former le futur personnel éducateur au cadre local. Le frein majeur réside dans le fait que les personnes étudiantes qui y participent ne développent pas les mêmes compétences que celles qui le réalisent localement :

Même lorsque c'était [les stages à l'étranger] bien perçu par les responsables de programme, ce qui n'était pas toujours le cas, la difficulté c'était de les faire rentrer dans le cadre. Nous avons tout de même une tradition; je dirais d'école normale; l'enseignant c'est quelqu'un qu'on forme ici dans les écoles d'ici encadré ici avec les gens d'ici. ADMQ#1

Un autre frein fréquemment soulevé est la difficulté à réaliser l'évaluation de ces stages :

La difficulté tant pour le primaire que pour le secondaire a été de s'assurer que les conditions d'encadrement et d'évaluation étaient réunies. Il ne fallait pas que ce soit un stage de type expérimentation ou découverte de l'étranger, visite dans une école, quelque part dans le monde. ADMQ#1

Personnellement, je vois ça comme une occasion de sortir des sentiers battus, de voir d'autres situations, d'autres problématiques notamment en lien avec l'enseignement en milieu défavorisé. Clairement, on ne vise pas l'internationalisation de la formation, mais l'ouverture des horizons de nos futurs enseignants, qu'ils comprennent qu'on vit des situations ici qui sont vécues ailleurs autrement, différemment, et s'ils ont l'occasion de baigner dans des..., ça développe leur sensibilité, leur créativité. ADMQ#1

Toutefois, un lien entre le fait de le faire à l'étranger versus au Québec et cette visée d'ouverture reste timide. Bien qu'il existe une treizième compétence en lien avec la dimension interculturelle dans le référentiel de compétences du futur personnel enseignant à l'UQAM, ce lien ne nous a jamais été mentionné par les acteurs institutionnels. C'est plutôt le lien avec la cinquième compétence (évaluer les apprentissages) qui est ressorti.

Au sein de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, les SPÉ ont toujours été liés à la mobilité européenne, et notamment au programme ERASMUS. La conjoncture des séjours à l'étranger (y compris des stages) est

⁷⁷ Rappelons que bien que nous nous soyons concentrés sur le programme du baccalauréat EPEP, les propos des personnes administratives englobent souvent tous les programmes en éducation, de par leur rôle dans l'organisation.

donc rattachée, et ce depuis longtemps, au territoire européen et à l'optique de développer des compétences dans une langue étrangère :

J'ai grandi en Europe et dans ma propre expérience d'élève, qui date un peu tout de même, on avait des correspondants anglais ou espagnols. J'ai naturellement adhéré à l'idée que ces stages à l'étranger sont bénéfiques, tant pour s'améliorer dans une langue vivante que pour mieux connaître une nouvelle culture, un autre cursus éducatif. ADMF#1

Les propos permettent également de percevoir cette visée d'ouverture pour le développement professionnel du futur personnel enseignant :

Ma vision du stage à l'étranger, c'est de décentrer le regard, même si bien sûr, il y a la question de l'internationalisation, de l'identité européenne, tout ça, mais, moi, je crois que le plus important c'est de décentrer le regard, de s'enrichir et je suis certain qu'ils sont meilleurs après une expérience d'enseignement à l'étranger, même pour le concours. Pour moi, c'est fondamental; je l'ai vu chez mes étudiants; ceux qui revenaient de l'étranger, ils avaient plein d'idées sur ce qu'il fallait faire en classe, les autres moins, car ils n'ont rien vu d'autre. ADMF#1

Concernant l'UFSB, les propos des acteurs institutionnels quant aux objectifs du SPÉ sont très axés sur la valorisation de la profession enseignante :

Le projet Paulo Freire vise à créer un réseau formé par les établissements d'enseignement supérieur d'Ibéro-Amérique pour la valorisation sociale et intellectuelle de la carrière d'enseignant dans l'éducation de base, en privilégiant l'éducation publique dans ses différents aspects et dimensions et l'engagement de l'université publique avec toutes les étapes de l'éducation scolaire. ADMB#1

Et ces visées ne concernent pas seulement les personnes étudiantes dans le secteur de l'éducation, mais également tout le personnel éducatif, y compris le personnel enseignant en poste dans l'école secondaire intégrée à l'UFSB et certains professeurs de l'UFSB qui interviennent dans la formation du futur personnel enseignant :

L'objectif de ce projet est de générer des impacts efficaces sur la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation de base pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants, professeurs. ADMB#2

Le Tableau 28 résume les principaux objectifs et enjeux des SPÉ en formation initiale à l'enseignement.

Tableau 28. Résumé des objectifs et enjeux des SPÉ en formation initiale à l'enseignement selon les personnes institutionnelles des différents cas

Institution	UQAM	INSPÉ	UFSB
Titre des personnes institutionnelles	Vice-recteur à la vie universitaire	Direction générale de l'INSPÉ	Vice-Doyen de l'université Direction des relations internationales
	Doyen de la faculté des sciences de l'éducation	Direction du programme MEEF	
	Directeur des relations internationales	Responsable des relations Internationales de l'INSPÉ	
Origine	Initiative personnelle d'un professeur invité	Ententes bilatérales puis Erasmus	Initiative de l'équipe fondatrice de l'UFSB via le programme OIE
Objectifs	Préparation professionnelle à des contextes de diversité et de milieux défavorisés	Préparation à des contextes européens, à des contextes de diversité et réorientation de carrière	Ouverture et collaboration à la transformation éducative pour tous
Enjeux	Harmoniser l'expérience du SPÉ à l'étranger avec celle du stage pratique au Québec Évaluation	Intégrer au curriculum un SPÉ tout en préparant le concours	Adapter la partie SPÉ de l'expérience à chaque LI

4.3.5 Ce qu'en disent les acteurs formateurs

Dans les trois institutions, nous avons également interrogé les personnes formatrices impliquées dans les programmes pédagogiques des personnes étudiantes qui ont réalisé le SPÉ. Ces personnes formatrices sont identifiées PFQ, PFF et PFB, respectivement pour le Québec, la France et le Brésil.

Au sein de l'UQAM, il est mentionné que le stage hors Québec devrait permettre le développement professionnel du futur personnel enseignant, notamment en lien avec la diversité :

Un objectif primordial du stage hors Québec est l'adaptation. Clairement, il faut qu'il y ait un réinvestissement pour que nos futurs enseignants soient capables de comprendre nos élèves étrangers, et sur le territoire de Montréal. Il y en a de plus en plus des enfants qui viennent d'ailleurs. PFQ#1

Les personnes formatrices évoquent aussi qu'un des objectifs du stage est d'internationaliser les contenus de formations :

Un étudiant qui a vécu un stage à l'étranger, c'est certain qu'il va être plus ouvert, qu'il va donner d'autres exemples à ses élèves et ne pas se contenter au seul environnement québécois, et ce à tous les niveaux d'apprentissages. PFQ#1

Aussi, les personnes formatrices soulèvent les bénéfices des SPÉ en termes d'adaptabilité, de créativité, de confiance et de débrouillardise. Le SPÉ serait également une occasion de s'approprier de nouveaux contenus pédagogiques.

Je travaille fort depuis plusieurs années pour redonner les lettres de noblesse au stage hors Québec. C'est une occasion pour les étudiants de s'approprier le système français, qui au niveau du contenu pédagogique est vraiment plus poussé, mais il est certain qu'il faut faire le deuil de l'évaluation telle qu'elle est faite au Québec. Il y a d'abord et avant tout un apport en termes de contenu, plus rigoureux, notamment en français ou en géographie par exemple. Aussi, le fait que les étudiants aient à faire toutes leurs démarches pour trouver leur milieu de stage c'est très motivant et cela les prépare aussi professionnellement, je pense. Évidemment, il y a le « avant » et le « après » le stage. Je constate que cela les rend plus débrouillards, plus créatifs, plus ouverts, plus confiants aussi pour la plupart. PFQ#2

Au sein de l'INSPÉ, l'objectif du SPÉ est essentiellement relié à l'ouverture à d'autres cultures, avec une emphase sur la découverte d'autres systèmes éducatifs et d'autres approches pédagogiques, tout en développant les compétences professionnelles des personnes étudiantes :

À l'INSPÉ, bien qu'historiquement nous ayons eu de la résistance de la part des services d'inspections et du rectorat pour la mise en place de ces stages avait pour objectif d'enrichir la pratique professionnelle des personnes participantes mais leur permettait surtout de s'enrichissement sur le plan personnel. [...] Clairement, ces stages à l'étranger visent l'ouverture, dans le cadre du métier d'enseignant, mais permettent aussi de travailler sur la comparaison des systèmes éducatifs, notamment en Europe, favorisent l'ouverture sur d'autres cultures, sur d'autres fonctionnements, sur d'autres approches pédagogiques. PFF#2

À l'UFSB, l'objectif du SPÉ est explicitement le développement professionnel et notamment de la pensée critique pour les personnes participantes :

À l'UFSB, en lien avec notre vision, on s'attend à ce que le processus formatif fournit un apprentissage cognitif et sensible, favorisant la créativité et l'esprit critique dans le processus de construction de la connaissance, dans la formulation et la mise en œuvre de projets académiques et pédagogiques, visant à cultiver chez l'étudiant une attitude de questionnement constant des faits et des phénomènes sociaux. Cela implique de situer ces faits et ces phénomènes dans leurs contextes historiques, sociaux, politiques et environnementaux. Le projet Paulo Freire s'inscrit dans cette dynamique. PFB#4

En lien avec les fondements de l’UFSB, le SPÉ devrait pouvoir contribuer à une visée transformatrice de l’éducation :

Il est vraiment important pour nous que nos futurs enseignants prennent conscience de comment les autres humains perçoivent le monde. Le but, ce n'est pas seulement de comprendre une autre culture, mais bien de transformer notre propre monde. Et cela demande des compétences, des outils auxquels une telle expérience peut contribuer. PFB#2

Dans le même esprit, les personnes formatrices insistent aussi sur la nécessité pour transformer l’éducation de former les personnes enseignantes aux politiques éducatives pour leur donner aussi la possibilité de poser un regard critique sur le système :

En tant que professeur responsable de la formation des futurs enseignants, l'objectif que je trouve le plus important est de donner l'occasion de faire une expérience significative dans un autre contexte de système éducatif. Aujourd’hui, on ne peut pas traiter les politiques éducatives sans s'intéresser à la mondialisation. Il faut comprendre le fonctionnement d'autres systèmes, en particulier pour contrer les inégalités éducatives, améliorer la justice scolaire. Ces enjeux représentent des tensions et couper les enseignants des politiques et de leurs analyses, c'est couper la réflexivité à changer le système. Cela permet de réfléchir sur le rôle de l'école. PFB#3

Il est intéressant de noter que les objectifs sont plus larges que la seule formation initiale du futur personnel enseignant. En effet, elle vise aussi la formation continue :

Ce projet est ancré sur des expériences formatives qui visent à travailler l'autonomie de chacun. Cette immersion dans une réalité éducative étrangère est une occasion d'apprendre, d'ouvrir, de transformer la formation initiale et continue, en collaboration avec toutes les parties prenantes, car cela a été mené dans une perspective participative et inclusive. PFB#4

Le discours dominant est évidemment de faire un lien entre le SPÉ et le référentiel de compétences professionnelles du futur personnel enseignant en formation.

4.3.6 Ce qu'en disent les acteurs centraux : les personnes étudiantes

Les acteurs au cœur du dispositif sont les personnes étudiantes qui décident de réaliser un de leur stage pratique en enseignement à l'étranger. Ces personnes étudiantes sont identifiées PÉQ, PÉF et PÉB, respectivement pour le Québec, la France et le Brésil.

Dans les trois dispositifs étudiés, si le stage pratique est partie intégrante de leur formation et donc obligatoire et crédité, le fait de le mener à l'étranger reste un élément de choix personnel. En effet, dans aucun des cas, il n'était pas obligatoire de le réaliser à l'extérieur de leur pays. Il faut tout de même noter que si ces dispositifs peuvent perdurer, c'est tout de même en grande partie parce qu'ils rencontrent un vif succès auprès des personnes étudiantes et que les autres acteurs cités précédemment continuent à les maintenir et à les faire évoluer. En ce sens, même si le cœur de notre étude ne porte pas directement sur le regard des personnes étudiantes sur leur expérience de stage pratique à l'étranger, nous trouvions important pour en dégager les objectifs de tout de même les questionner sur les raisons qui les ont poussés à s'engager dans une telle expérience. Les réponses des personnes étudiantes à la question « Quels sont vos objectifs en choisissant de réaliser ce stage pratique à l'étranger? » ont été traités par induction analytique (Paillé et Mucchielli, 2016), afin d'identifier les principales thématiques dans les objectifs de participation des personnes étudiantes au SPÉ. La *découverte d'une autre culture* reste une thématique quasi systématiquement mise de l'avant par les personnes étudiantes de toutes les institutions. Ces quelques extraits en témoignent :

Je souhaite découvrir d'autres façons de faire, un nouveau pays, une nouvelle culture. Je trouve primordial d'approfondir mon bagage culturel. PÉQ#13

Je souhaite partir à l'étranger pour découvrir une autre culture, voir autre chose... PÉF#5

Ce SPÉ est l'opportunité pour moi de vivre de nouvelles expériences, de découvrir une nouvelle culture. PÉF#8

Cette expérience dans un autre pays est la possibilité de connaître une autre culture et une autre éducation, en cherchant à en apprendre davantage pour enrichir mes connaissances. PÉB#2

Certains propos se contentent de mettre de l'avant l'intérêt à découvrir une autre culture, d'autres précisent aussi qu'ils souhaitent partager leur propre culture :

Je désire connaître une autre pédagogie et utiliser ce qui me plaît dans mon enseignement futur et leur en apprendre sur le Québec. Avoir un plus grand bagage culturel sur l'enseignement ailleurs dans le monde me semble indispensable à un bon enseignant. PÉQ#18

Ce stage est une opportunité de s'ouvrir à l'internationale, de s'enrichir via une autre culture. Cela va me permettre d'avoir une expérience en tant que formateur/jeune enseignant. Tout au représentant un peu la France. PÉF#11

Certaines personnes ont également indiqué qu'elles trouvaient important de *sortir de leur zone de confort* (PÉQ#2, PÉQ#7, PÉQ#11, PÉQ#18, PÉQ#19, PÉQ#24,) ou que le *gout des voyages et de l'aventure* les a poussés vers ce choix (PÉQ#9, PÉQ#14, PÉQ#15, PÉQ#16, PÉQ#17, PÉQ#24). Il a été aussi déclaré que le SPÉ était une façon de développer la *confiance en soi* (PÉQ#26) et son *autonomie* (PÉQ#17).

Il est également souvent mis de l'avant l'opportunité d'enrichir ses connaissances professionnelles par la découverte d'autres systèmes éducatifs et d'autres approches pédagogiques :

Mes objectifs sont de pouvoir connaître une autre pédagogie, ce qui est valorisé dans d'autres pays, les valeurs véhiculées dans un autre programme. J'espère que cela me permettra de mieux comparer mon propre programme de formation et de savoir quelles valeurs sont primordiales pour moi. PÉQ#4

Je suis curieuse de découvrir de nouveaux systèmes éducatifs et de nouvelles cultures. Cela fait partie de mes passions, et je souhaite enrichir ma pratique professionnelle grâce à cette expérience. PÉF#1

J'ai vu dans ce projet l'occasion de grandir en tant que personne et surtout en tant qu'enseignant. Savoir comment travaillent les enseignants de ce pays [Uruguay], étudier leur langue, connaître un peu leur culture c'est une manière de trouver des inspirations pour poursuivre mon objectif de contribuer à l'amélioration de l'éducation brésilienne. PÉB#11

Certaines déclarations vont plus loin que l'enrichissement et les connaissances et démontrent que certaines personnes étudiantes ont vraiment ciblé des milieux précis en lien avec un intérêt pour une approche pédagogique ciblée :

La Suède enseigne de manière horizontale, et les rapports entre élèves et enseignants sont plus ouverts et chaleureux que ceux que l'on trouve en France. Je souhaite découvrir ce système éducatif et m'inspirer de la pratique enseignante de là-bas pour enrichir ma pratique professionnelle. PÉF#9

Pour choisir mon stage, au début, j'ai cherché des écoles alternatives un peu partout. Et après plusieurs réponses positives, j'ai décidé que la pédagogie Freinet me plaisait plus que Montessori ou Waldorf. Par rapport au niveau d'enseignement, j'ai choisi une école primaire (sans enseigner les langues.) Car j'ai envie de me former dans un autre domaine. Avoir accès à des expériences et connaissances dans tous les niveaux d'enseignement et avec des pédagogies différentes. PÉF#8

Ce stage va me permettre de connaitre le modèle d'enseignement uruguayen et d'en connaître la culture et j'ai ciblé des activités en lien avec les mouvements artistiques de l'Afro Uruguay qui a travaillé sur les questions raciales et ethniques. PÉB#4

Enfin, un autre élément énoncé par certaines personnes étudiantes fait écho au développement de leur employabilité :

Le fait d'aller vivre à l'étranger va développer mon autonomie, me faire découvrir un autre système éducatif enrichi et bonifie ma formation et mon curriculum vitae. PÉQ#27

J'envisage peut-être d'aller enseigner à l'étranger et c'est une occasion d'améliorer mes expériences, mon parcours et mon curriculum vitae. PÉF#14

Au-delà de mon intérêt personnel à vivre de nouvelles expériences, c'est le meilleur moyen de me différencier et d'améliorer mes chances de trouver un emploi dans une école qui me plaît. PÉB#13

Globalement, les objectifs des personnes étudiantes en réalisant un SPÉ sont relativement similaires dans les trois cas à l'étude bien que les trois dispositifs soient relativement différents dans leurs modalités comme nous le verrons dans la prochaine section. L'analyse de ces propos nous a permis de les classer sous deux principales catégories; les objectifs personnels et les objectifs professionnels, et ce, pour les trois institutions.

Concernant l'interprétation de ces résultats, il nous semble que nous devons faire preuve de prudence quant la catégorisation des propos des personnes étudiantes selon la nationalité de leur institution d'attaché (québécoise, française ou brésilienne) et d'en tirer des conclusions par « nationalité ». Rappelons que notre instrument de collecte était un questionnaire en ligne et une seule question ouverte concernait l'objectif de ce SPÉ. Nous n'avons aucune information personnelle d'ordre sociodémographique sur les individus si ce n'est leur institution d'appartenance. Nous pouvons toutefois rapporter ce qui a été dit par les groupes de personnes étudiantes des trois institutions, mais sans faire de corrélations entre les objectifs déclarés et les institutions d'appartenance de ces personnes étudiantes. Les constats mis en lumière dans ce qui suit pourront néanmoins faire l'objet de questionnements traités dans le chapitre dédié à la discussion en lien avec notre deuxième objectif relatif à la cohérence des dispositifs des SPÉ.

Ainsi, voici quelques constats que nous avons pu faire : les personnes étudiantes de l'UFSB ont plus souvent abordé leur objectif de découvrir d'autres pratiques pédagogiques pour enrichir les leurs. Les personnes étudiantes de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées ont plus souvent ciblé des approches pédagogiques particulières en lien avec leur aspiration professionnelle et ont abordé l'amélioration de leur employabilité, les personnes étudiantes du Québec sont les seules à avoir abordé les notions de dépassement et d'aventure, de développement de la confiance en soi et de l'autonomie.

Le Tableau 29 présente les principaux objectifs déclarés par les personnes étudiantes ayant choisi de participer au SPÉ par institution :

Tableau 29. Résumé des principaux objectifs déclarés par les personnes étudiantes dans leur choix de faire leur SPÉ

		UQAM	INSPÉ	UFSB
Domaine personnel	Découverte d'une autre culture	x	x	x
	Partage de sa propre culture	x	x	
	Aventures et dépassement	x		
	Développement de l'autonomie	x		
	Développement de la confiance en soi	x		
Domaine professionnel	Découverte d'autres systèmes et approches pédagogiques	x	x	x
	Développement de la pratique pédagogique	x	x	x
	Développement d'une approche pédagogique ciblée		x	x
	Développement de l'employabilité	x	x	x

4.3.7 Synthèse des objectifs et enjeux des SPÉ

Pour les trois institutions étudiées, les objectifs des SPÉ sont assez similaires et visent tous l'ouverture et l'enrichissement des connaissances, la découverte d'autres milieux et le développement de compétences. Au niveau national et transnational, la visée de ces SPÉ est intégrée dans les politiques d'internationalisation dont la mobilité étudiante est un des volets. Les volontés établies provinciales nationales ou transnationales sont clairement de développer les compétences et l'employabilité de leurs citoyens et de participer à la globalisation. Pour les cas de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées et l'UFSB, comme elles appartiennent à des espaces transnationaux disposant de programmes d'internationalisation et de mobilité communs, nous constatons, en plus du discours relatif à « l'apprentissage tout au long de la vie », que la notion de développement de la citoyenneté et de l'identité régionale (européenne ou ibérico-américaine) est également présente. Par contre, dans le cas l'UQAM, qui n'appartient pas à un espace économique transnational qui a spécifiquement développé un programme de mobilité jeunesse,

cette notion de développement identitaire ou de citoyenneté n'est pas abordée alors qu'elle est présente dans le référentiel québécois de compétences à l'enseignement notamment à travers la première compétence professionnelle (agir en tant que médiatrice d'éléments de culture) et la treizième compétence (agir en accord avec les principes éthiques).

Un autre élément intéressant est de constater qu'à l'INSPÉ ou à l'UFSB, ces SPÉ ont été initiés par des démarches institutionnelles tandis qu'à l'UQAM, c'est plutôt des démarches individuelles de personnel de formation et de personnes étudiantes qui ont permis d'institutionnaliser ces SPÉ.

Enfin, l'ouverture et l'immersion dans un contexte de diversité sont des visées dans les trois cas. Par contre, à l'UQAM, l'accent est mis sur la nécessité pour le futur personnel enseignant de travailler dans des contextes défavorisés, tandis qu'à l'INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées on insiste sur les ouvertures possibles des métiers de l'enseignant. Finalement, à l'UFSB, c'est la valorisation de la profession qui est visée et la transformation éducative.

4.4 MODALITÉS DE CES DISPOSITIFS

Rappelons que l'une des dimensions du cadre d'analyse de Saussez et Paquay (1995) concerne les composantes temporelles, spatiales et collaboratives (quand et où l'expérience de SPÉ a-t-elle lieu?). Tel que nous l'avions présenté dans nos objectifs spécifiques, les modalités spatiales s'intéressent donc aux lieux des SPÉ et à la manière dont les lieux de stages sont déterminés ou choisis, s'ils sont récurrents ou non, si les personnes étudiantes sont présentes seules ou en groupe sur le lieu de stage, si elles ont fréquenté d'autres stagiaires pendant leur expérience et dans quelle langue ce stage est-il mené. Quant aux modalités temporelles, elles s'attardent à positionner la période et la durée de ces stages pendant la formation globale des personnes étudiantes, mais également les autres dispositifs tels que des cours ou activités pédagogiques les entourant.

Cette section a été structurée en deux sous-sections, pour présenter d'abord les modalités spatiales puis les modalités temporelles des SPÉ et des dispositifs qui les entourent.

4.4.1 Modalités spatiales des SPÉ

Dans le cadre de cette recherche, nous avons identifié que pour caractériser les modalités des SPÉ, il fallait s'intéresser aux lieux (en tant qu'espace géographique) où ces stages peuvent se dérouler ainsi qu'aux

circonstances de vie des personnes étudiantes dans cet espace pendant leur SPÉ. En effet, notre revue de littérature nous avait permis d'identifier que, contrairement au stage pratique réalisé dans les milieux locaux des personnes étudiantes, les conditions de vie et notamment d'hébergement ou de lien avec d'autres membres des cohortes de personnes étudiantes pendant leur expérience à l'étranger sont des éléments très influençant sur la façon dont ils vivent cette expérience.

Concrètement, nous nous sommes intéressée à mieux connaître les lieux où ces SPÉ pouvaient prendre place ainsi qu'aux conditions d'hébergement et de lien que les personnes étudiantes pouvaient entretenir avec d'autres membres de leur cohorte. Nous entendons par lieu non seulement le pays, mais aussi le milieu urbain ou rural et la langue dans laquelle le SPÉ se déroule. Nous nous sommes également intéressés au fait que ces milieux puissent avoir déjà reçu des personnes étudiantes étrangères en stage, que ce soit de l'une des trois institutions ciblées dans ces trois cas où encore d'une autre institution puisque cet élément nous a été cité comme un facteur important pour l'encadrement des SPÉ par certains acteurs formateurs dans le cadre d'échanges informels avant le début de notre collecte⁷⁸. Ces éléments sont essentiels pour contextualiser les propos des personnes étudiantes, évaluer la cohérence entre certaines caractéristiques des dispositifs et éventuellement soulever des réflexions qui seront discutées dans le chapitre suivant.

Au sein de l'UQAM, la liste des pays où il est possible de faire son SPÉ est officiellement la planète entière. Or, dans les faits, pour que le SPÉ soit accepté par le comité de programme, les personnes étudiantes doivent le réaliser dans une école française du réseau de l'AEFE, ce qui réduit la liste à 540 établissements scolaires dans le monde, situés dans 135 pays. Ce choix limité est la résultante directe, d'après l'analyse des entretiens avec les personnes formatrices que nous avons interrogées, d'une forme d'assurance qualité quant à la réelle prise en charge de la classe qui doit être faite pendant ledit stage. Ainsi, cela assure une certaine homogénéité structurelle pour l'évaluation de ces stages selon eux. Le choix précis du pays dans lequel la personne étudiante réalise son stage est insufflé par diverses activités que nous aborderons dans la section suivante. Cela soulève également des enjeux de cohérence entre les objectifs de ces stages

⁷⁸ Rappelons que ce projet de recherche s'est échelonné sur une longue période dans le cadre d'un retour aux études. Lors de la scolarité doctorale, en plus de lectures approfondies sur la mobilité internationale jeunesse dans une perspective formative (que ce soit à travers des stages formels ou des expériences de travail ou de coopération), nous avons donc eu de nombreux échanges avec divers acteurs impliqués dans ce domaine qui ont pu influencer notre approche en plus de la littérature scientifique.

et leurs modalités puisque ces écoles sont toujours privées, même si elles appliquent le programme de formation du ministère de l'Éducation de la France, notamment en ce qui a trait au type de public qui fréquente ces écoles. Cet enjeu sera également abordé ultérieurement dans la section 4.9, en lien avec notre deuxième objectif spécifique.

À L'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, les SPÉ peuvent être réalisés dans n'importe quelle école du territoire du programme ERASMUS, soit 33 pays. Le choix du lieu de stage est à l'entière discréction des personnes étudiantes et aucun prérequis n'est exigé; ni même une lettre de motivation. Il peut être réalisé en langue française ou dans une autre langue usitée par la personne étudiante.⁷⁹

À l'UFSB, comme nous l'avons déjà abordé, il s'agissait de la première expérience de SPÉ pour l'institution, et ce dans le cadre du projet institutionnel Paulo Freire et le SPÉ à l'étranger se réalisait en Uruguay pour toutes les personnes étudiantes. Aucun prérequis académique n'est exigé, mais les personnes intéressées ont dû tout de même rédiger une lettre de motivation et, tout comme à l'UQAM, aucun critère de sélection ne semble requis dans son contenu de cette lettre; toutes les personnes qui ont postulé ont pu participer. L'essentiel du SPÉ se passait en langue espagnole, mais sa maîtrise n'était pas non plus un prérequis. Des activités spécifiques pour favoriser la compréhension de la langue ont toutefois été mises en œuvre et nous les aborderons dans la section suivante, dédiée aux activités du dispositif.

Dans le cadre de la collecte que nous avons réalisée, les cohortes des personnes étudiantes ont été réparties comme suit (Tableau 30) :

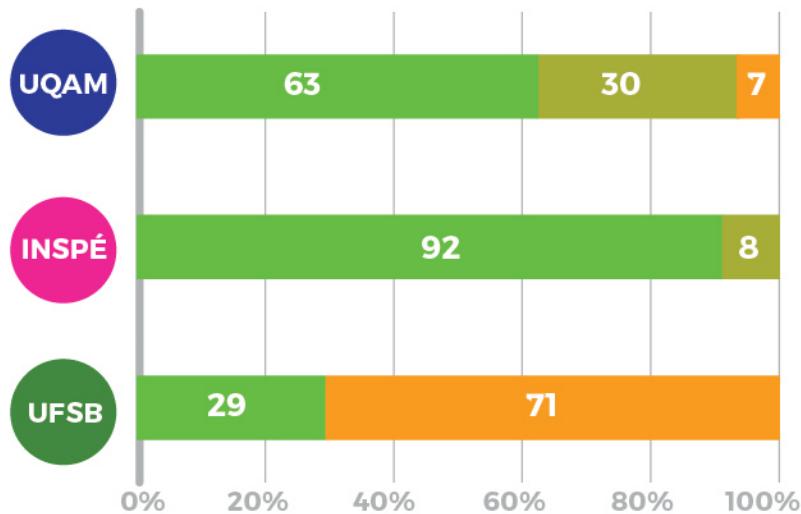
Tableau 30. Pays où les personnes étudiantes des trois institutions ont réalisé leur SPÉ

Pays	UQAM	INSPÉ	UFSB
Algérie	1		
Allemagne		1	
Argentine			
Belgique	3	2	
Écosse		1	
Équateur	1		

⁷⁹ Il est à noter que dans un certain nombre d'écoles de l'Union européenne, l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) a été mis en place dès le primaire. Cette approche favorise également une prise en charge de la classe par un binôme d'enseignants (Eurydice, 2006).

Espagne	10	1	
Finlande		1	
France	2		
Indonésie	3		
Irlande	1	1	
Italie	2		
Lituanie		1	
Luxembourg		1	
Norvège		1	
Portugal	6		
Slovénie	1	1	
Suède		1	
Thaïlande			
Uruguay			21
TOTAL	30	12	21

Bien que nous n'ayons pas collecté formellement de données sociodémographiques sur les personnes étudiantes, la plupart d'entre elles ont entre 20 et 25 ans, avec une prédominance de jeunes femmes au sein de l'UQAM comparativement à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées ou à l'UFB où la mixité était plus équilibrée. Au sein de l'UFSB, les personnes étudiantes sont souvent issues de milieux plus défavorisés que celles issues de l'UQAM ou de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées et ont souvent moins eu l'opportunité de voyager au cours de leur vie, même avant les études supérieures. Nous avons donc questionné ces personnes étudiantes pour savoir si elles avaient déjà eu des expériences avant le SPÉ au cours de leur vie. Nous avons différencié dans notre sondage les expériences à l'étranger de leur propre initiative et ce que ce soit seul, avec des amis, ou dans le cadre d'une expérience d'expérience de coopération internationale ce celles réalisées en voyage scolaire organisé, en voyage familial organisé par leurs parents ou en tout inclus. La Figure 15 représente la situation des personnes étudiantes ayant participé à cette recherche :



- Ont déjà voyagé à l'étranger de leur propre initiative, seul, avec des amis, en coopération internationale
- Ont déjà voyagé à l'étranger seulement en famille ou en voyage scolaire organisé ou en tout inclus
- N'ont jamais voyagé à l'étranger

Figure 15. Historique d'expériences à l'étranger des personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ et l'UFSB avant de réaliser le SPÉ

Nous constatons effectivement que pour les personnes étudiantes de l'UQAM une grosse proportion n'a jamais voyagé ou a seulement voyagé en mode organisé, tendance encore plus forte pour les personnes étudiantes de l'UFSB. Alors que pour les personnes étudiantes de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, une grosse proportion a déjà des expériences de voyage sur leur propre initiative et aucune n'a jamais voyagé à l'étranger. Nous établirons des liens potentiels à faire avec ces constats et les activités mises en place dans la prochaine section.

Concernant les conditions d'hébergement des personnes étudiantes, elles sont évidemment étroitement liées aux destinations de ces SPÉ et plus spécifiquement au fait que les personnes étudiantes réalisent ce SPÉ seules ou avec d'autres membres de leur cohorte, que cela soit insufflé ou non par leur institution

d'appartenance. L'analyse des entretiens que nous avons pu faire avec les acteurs formateurs impliqués dans les trois cas nous a permis de constater que les éléments relatifs à l'hébergement ou les liens que les personnes étudiantes pouvaient entretenir pendant leur SPÉ occupaient une place plus ou moins importante.

Ainsi, à l'UQAM, cet élément est au cœur des préoccupations des acteurs formateurs et différentes activités préparatoires qui seront abordées dans la prochaine section, dédiée aux activités, permettent de les adresser. Les personnes étudiantes résident souvent avec plusieurs membres de leur cohorte et s'organisent pour se voir pendant les temps non professionnellement occupés de leur SPÉ, comme les fins de semaine ou les périodes de congés scolaires. Souvent, elles ont même choisi le lieu de stage de façon coordonnée et décident de cohabiter pendant la période du stage :

J'étais en Italie avec une autre stagiaire hors Québec. Nous étions dans la même école, moi en CP et elle en CE1. Au début, nous étions dans deux familles italiennes différentes, puis, après environ un mois, nous sommes allées en appartement ensemble pour le reste du stage. Nous avons voyagé ensemble par la suite. Nous avons aussi eu la visite d'autres stagiaires du Québec lors des vacances. PÉQ#17

Nous étions 10 stagiaires en Espagne, ce qui facilitait les retrouvailles. De plus, le fait de revoir des stagiaires nous permettait de retrouver un sentiment d'appartenance à notre culture et à notre pays et à nous soutenir. Durant les vacances, j'ai aussi eu la chance de voir les filles d'Italie et de Slovénie. PÉQ#9

Si le fait de ne pas se retrouver seule pendant le SPÉ est rassurant pour les personnes étudiantes, on retrouve aussi le cas de figure de la personne étudiante qui est la seule de sa cohorte à avoir choisi un lieu de stage éloigné des autres et qui n'a eu aucun contact physique avec les autres personnes de sa cohorte pendant toute la durée du stage. Globalement, sur la cohorte étudiée, 87 % des personnes étudiantes de l'UQAM ont eu des contacts entre eux pendant leur SPÉ de manière physique.

J'étais seule dans mon pays. Par contre, j'ai parlé avec certaines amies du stage qui étaient dans d'autres pays deux à trois fois par mois. PÉQ#24

J'étais un peu loin sur ma petite île de Saint-Martin, même si cela fait partie de la France pour côtoyer d'autres stagiaires. Je le savais avant de partir et cela ne me posait aucun problème; je n'en suis pas à ma première expérience. PÉQ#27

À l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, en lien avec le très libre choix des personnes étudiantes de réaliser un SPÉ, aucune préoccupation de la part des personnes formatrices n'a été émise sur cette question qui semble purement relever de la sphère privée.

J'étais le seul en Suède. Je résidais en résidence universitaire et je n'ai pas vraiment communiqué avec les autres étudiants de ma cohorte. Par contre, j'ai rencontré d'autres étudiants suédois et internationaux, en éducation, mais aussi dans d'autres domaines. PÉF#9

Quant à l'UFSB, cet élément est au contraire primordial et au cœur de tout le programme de SPÉ. À la différence de l'UQAM ou de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, le choix d'hébergement ne revenait pas aux personnes étudiantes, mais avait été organisé en amont par le comité de projet et tous les étudiants ont été hébergés en hôtel à la capitale au début de leur séjour puis en résidence étudiante par la suite :

Nous avons commencé à séjourner dans des auberges, où nous partagions une chambre avec de nombreuses personnes, dont une bonne partie d'étudiants de plusieurs pays. PÉB#17

Dans la résidence où j'ai séjourné pendant la seconde partie du séjour, il y avait aussi des stagiaires de Cuba, du Mexique et certains étaient déjà venus au Brésil. Certains de ces stagiaires, étaient aussi en période de pratiques et nous avons participé à de nombreuses réunions avec eux à des moments spécifiques, dans des classes de didactique, de planification, entre autres ou échangé de façon informelle entre nous après en soirée. Je suis resté en contact avec certains par WhatsApp. PÉB#06

La Figure 16 expose les types d'hébergement auxquels les personnes étudiantes de l'étude ont eu recours :

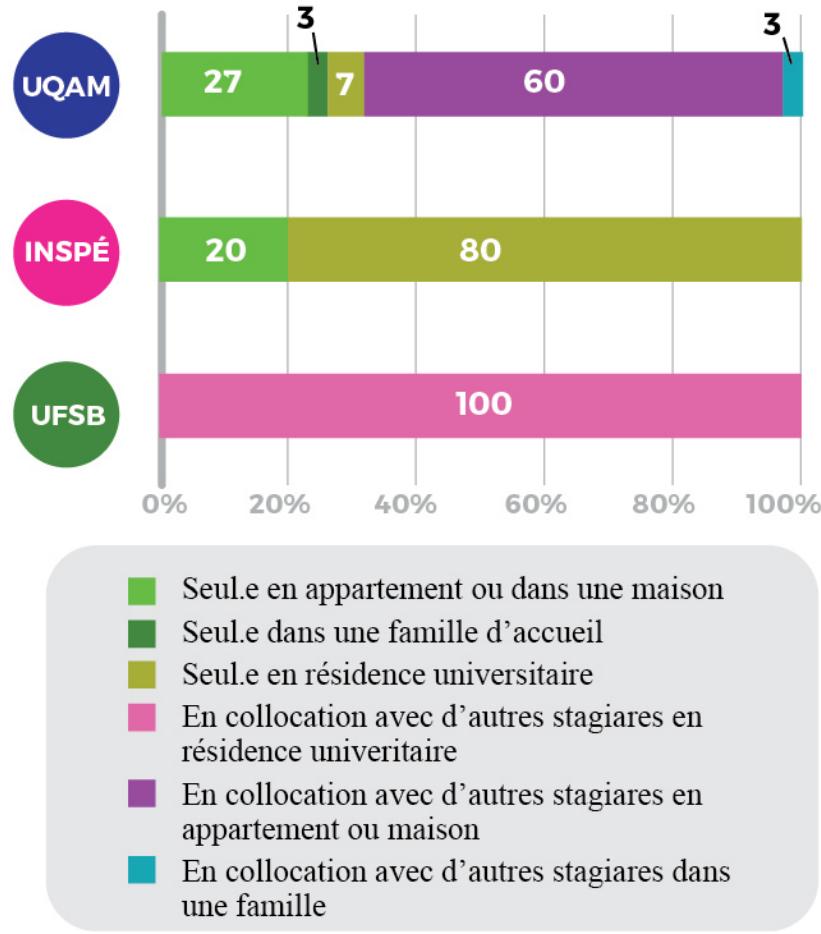


Figure 16. Type d'hébergement auxquels les personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ et de l'UFSB ont eu recours pendant le SPÉ

4.4.2 Modalités temporelles des SPÉ, un cadre établi

Les modalités temporelles s'attardent à positionner la période et la durée de ces stages pendant la formation globale des personnes étudiantes, mais également les autres activités pédagogiques les entourant.

L'analyse des documents collectés et des propos des acteurs pour les trois dispositifs étudiés, nous ont permis de catégoriser les modalités temporelles en quatre phases soit la phase de sélection/recrutement des personnes étudiantes qui choisissent ou souhaitent réaliser le SPÉ, la phase de préparation qui correspond à la période avant le SPÉ, le SPÉ en tant que tel, c'est-à-dire la période à laquelle la personne étudiante est réellement dans son milieu de stage à l'étranger et enfin la phase de retour d'expérience.

Les contenus détaillés des activités abordées à l'intérieur de chacune de ces phases seront abordés dans la prochaine section, dédiée justement aux activités du dispositif.

Il est toutefois intéressant de constater que, si les trois institutions ont bien mis en place les quatre mêmes phases, les durées de ces dernières diffèrent d'un cas à l'autre.

À l'UQAM, la phase de sélection s'échelonne du début de la session d'hiver à la fin de la session de printemps de la deuxième année. Elle oblige les personnes étudiantes qui optent pour la réalisation du SPÉ de d'abord postuler via une lettre de motivation. Il n'existe pas de critères précis pour que la personne étudiante soit sélectionnée sur cet aspect. Il semble que ce soit plutôt un élément de principe. Par la suite, pour être retenues, deux critères académiques sont à respecter; avoir complété minimalement 54 crédits du programme (rappelons que le volume total du programme est de 120 crédits à l'UQAM soit 240 en ETCS) et avoir une moyenne générale d'au moins 3,2 sur 4,3 ce qui représente une excellente moyenne.

L'acceptation pour le SPÉ se fait par les acteurs formateurs de ce cours qui reçoivent les lettres de motivation et les dossiers académiques. Une fois les critères académiques vérifiés, l'équipe pédagogique responsable reçoit en entretien individuel chaque personne étudiante ayant postulé pour vérifier avec elles leur réelle motivation et si elles sont bien conscientes de ce que cela implique.

Une fois l'acceptation faite, la personne doit suivre une formation prédépart à travers un cours intitulé *DDM3510 - Stage d'enseignement 3 : Intervention pédagogique et développement professionnel hors Québec* de 12 ETCS qui sera analysé dans la section suivante, dédiée à l'analyse des activités du dispositif. L'acceptation d'opter pour le SPÉ se fait par les personnes formatrices de ce cours qui reçoivent les lettres de motivation et les dossiers académiques. Une fois les critères académiques vérifiés, cette équipe pédagogique reçoit en entretien individuel chaque personne étudiante ayant postulé pour vérifier avec elles leur réelle motivation et si elles sont bien conscientes de ce que cela implique.

Ce cours permet aux personnes étudiantes de cibler et trouver leur milieu de stage, le lieu n'est donc pas prédéterminé avant leur démarche pour réaliser le SPÉ, même si certaines personnes étudiantes ont parfois une idée du milieu qui les intéresserait. Il est suivi à la session d'automne de la troisième année⁸⁰

⁸⁰ Selon un parcours typique.

et représente 6 crédits.⁸¹ Ensuite, les personnes inscrites à ce cours partent en SPÉ dont la durée minimalement acceptée par le programme devait être de soixante jours, soit environ 9 semaines. Le SPÉ en tant que tel est réalisé pendant la session d'hiver entre mars et juin et représente 6 crédits. Ensuite à leur retour de stage, elles doivent également suivre un cours obligatoire à la session d'automne de leur dernière année de cheminement type de 6 crédits. Ainsi, le SPÉ représente en tout avec le cours de préparation prédépart, le SPÉ, le cours de retour, un total de 24 crédits. À titre indicatif, lorsque le stage est réalisé au Québec, il représente en tout 12 crédits. Il est donc intéressant de constater que le SPÉ est tout de même plus valorisé en fonction du poids des crédits.

D'après les entretiens que nous avons menés avec les personnes pédagogiques la plupart du temps toutes les personnes étudiantes poursuivent ce cheminement; l'année de notre collecte, aucune ne s'est désistée, il nous a toutefois été mentionné que par le passé, il arrivait qu'une à trois personnes abandonnent à cette étape-ci, la raison qui nous a été mentionnée a été le frein lié à la charge financière que représente le SPÉ.

La Figure 17 présente un résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'UQAM.

⁸¹ Rappelons que dans une perspective comparative, nous avons converti tous les crédits dans le système ETCS.

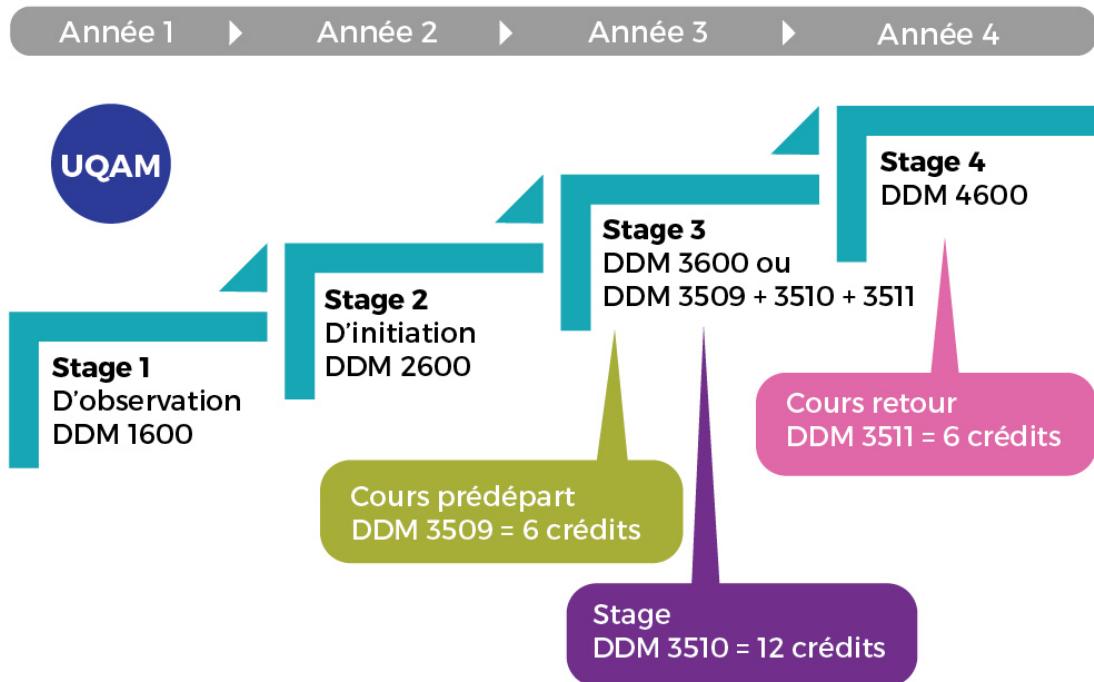


Figure 17. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'UQAM pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement

À l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, en début de première ou de seconde année de Master, les personnes étudiantes désireuses de réaliser un SPÉ doivent aller rencontrer le service des relations internationales de l'INSPÉ. Il leur est alors expliqué que c'est à elles de trouver leur propre stage et elles sont mises en lien avec une responsable administrative qui les accompagne dans les procédures de demande de bourses et de validation de convention de stage. Contrairement à l'UQAM, aucun critère académique concernant les résultats des personnes étudiantes n'était requis, ni même une lettre de motivation. Concernant la préparation elle varie selon que les personnes étudiantes soient en Master 1 ou en Master 2 et s'ils elles ont pris l'option « enseigner à l'étranger » ou pas. La Figure 18 permet de mieux comprendre les parcours possibles :

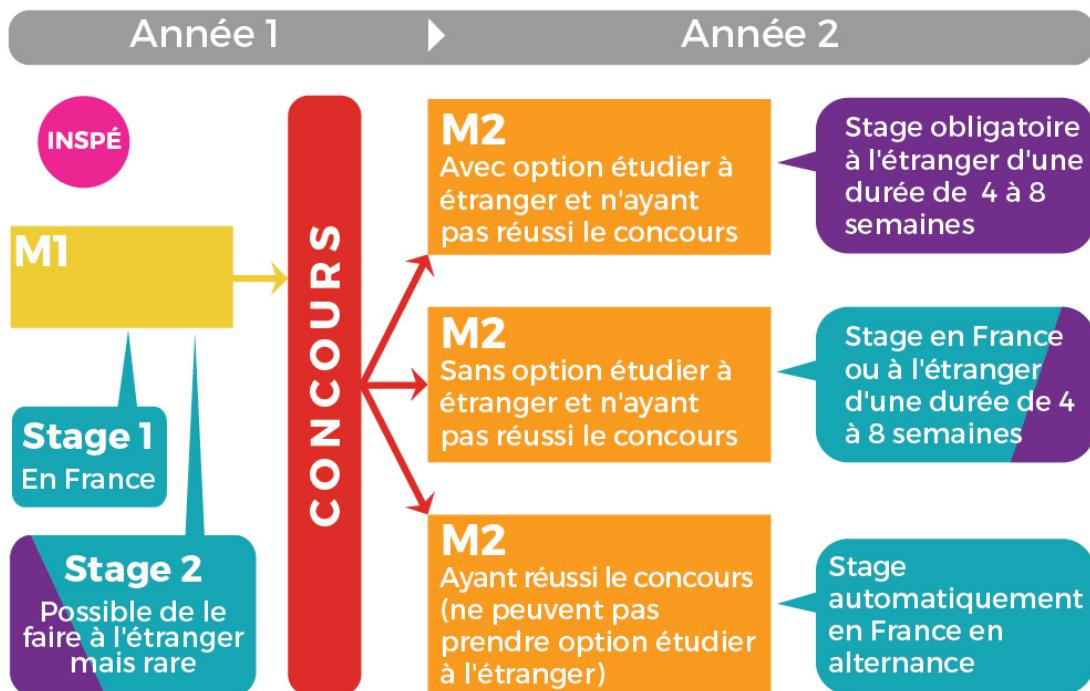


Figure 18. Résumé des parcours possibles au sein de l'INSPÉ de Toulouse pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement

La plupart des personnes étudiantes qui optent donc pour le SPÉ sont en deuxième année de master. Même s'il est possible de le réaliser en première année, les acteurs formateurs nous ont confié que cela restait rare, car les personnes étudiantes favorisent surtout la préparation du concours qui est très compétitif. Une personne de M1 avait tout de même participé par le passé et réussi son concours, mais pas dans la cohorte étudiée. Celles qui ont échoué⁸² au concours en fin de première année tout en réussissant à valider leur Master ont deux possibilités pour l'année suivante; soit elles s'inscrivent en deuxième année sans option ou elles choisissent l'option « enseigner à l'étranger » (et peuvent tout de même représenter le concours). Celles qui ne choisissent pas cette option suivent le même presque le même cursus que les personnes étudiantes qui ont réussi le concours. Toutefois, contrairement à ceux qui

⁸² À titre de référence, en 2017, seulement 29,64 % des postulants ont réussi le concours dans l'académie de Toulouse. Source : INSEE : <https://www.insee.fr/fr/statistiques>

ont réussi le concours, ces personnes étudiantes ne sont pas en alternance en classe⁸³ et ont des cours pour préparer de nouveau le concours. Aussi, comme elles n'ont pas de « pratique en alternance », elles doivent réaliser un stage qui peut être choisi sous forme de SPÉ. De nombreuses personnes étudiantes qui ont échoué au concours choisissent l'option « enseigner à l'étranger » en M2 pour se donner la possibilité d'avoir d'autres voies de sorties. Cette option réunit tant des personnes étudiantes ayant suivi le M1 pour l'enseignement au premier cycle qu'au deuxième cycle. Dans le cadre de cette option, le SPÉ est obligatoire. Nous retrouvons également des personnes étudiantes qui ont validé le M2 sans option « enseigner à l'étranger », qui ont échoué pour la seconde fois le concours et qui décident de faire un autre M2 « option enseigner à l'étranger ».

Pour les personnes étudiantes qui optent pour réaliser le SPÉ en stage 2 (donc pendant l'année de M1), trois crédits sont attribués et aucune préparation n'est associée, ni de cours de retour au retour; seulement un rapport de stage.

Pour les personnes étudiantes qui optent de réaliser le SPÉ en stage 3, si elles sont en M2 sans l'option Étudier à l'étranger, 4 crédits sont attribués sans cours de préparation prédépart ni de cours de retour de stage.

Pour les personnes étudiantes de M2 qui ont choisi l'option étudier à l'étranger, deux cours de préparation au stage de 5 crédits chacun sont obligatoires, le stage en tant que tel représente 5 crédits à travers un cours de retour de stage qui est également obligatoire. Dans ce parcours, le SPÉ représente donc 15 crédits.

La Figure 19 résume les principales modalités temporelles du SPÉ au sein de L'INSPÉ de Toulouse.

⁸³ Pour les M1 qui ont réussi le concours, ils sont en alternance dans une classe et sont payés par le ministère de l'Éducation. Ils n'ont aucun stage avec crédit prévu en M2.

Année 1

Année 2

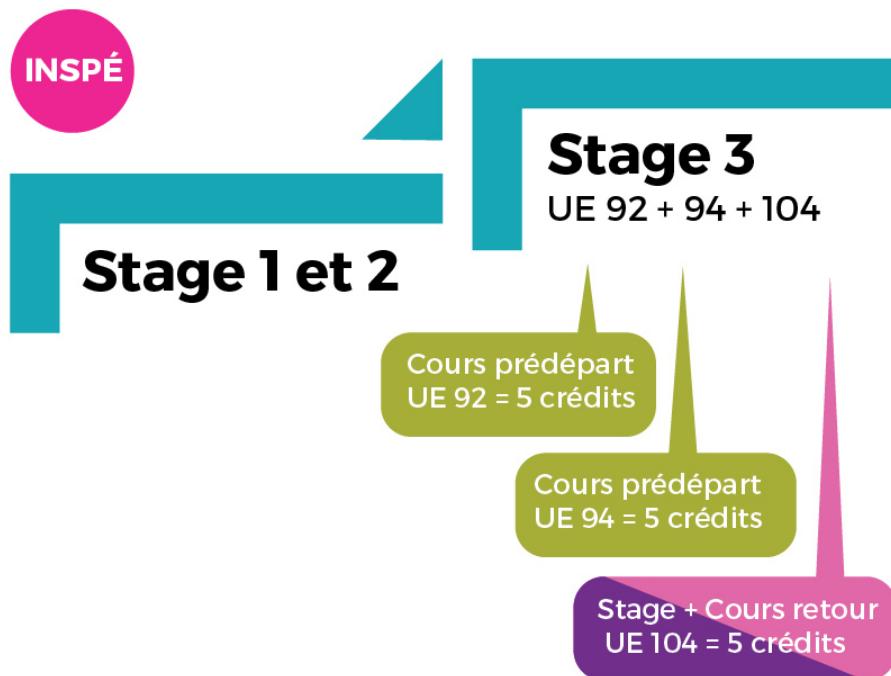


Figure 19. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'INSPÉ de Toulouse pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement.

Enfin, à l'UFSB, tout comme à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, les personnes étudiantes intéressées n'avaient pas à respecter de critère académique. Par contre, elles devaient tout de même rédiger une lettre de motivation « de principe ». L'annonce de la possibilité de faire ce SPÉ a été faite en aout 2017 et la sélection s'est achevée à la fin du mois suivant en septembre. Toutes les personnes étudiantes qui ont souhaité participer ont été retenues et elles pouvaient être autant en première qu'en deuxième année de formation à l'enseignement. Un élément particulier à relever dans le cas de l'UFSB, c'est que ce SPÉ s'est fait de manière collective. En effet, toutes les personnes étudiantes participantes sont parties et revenues en même temps. Pour les personnes étudiantes, le séjour à l'étranger se scinde en deux principaux moments : les deux premières semaines, tout le groupe participe à diverses conférences avec le ministère de l'Éducation et des chercheurs en éducation, à des visites d'écoles et à des rencontres avec d'autres personnes étudiantes uruguayennes en éducation. Du personnel éducatif de l'UFSB a également participé à cette première partie du SPÉ. Puis, le reste du séjour, les personnes

étudiantes sont réparties en sous-groupe dans différentes écoles publiques sur le territoire uruguayen. La Figure 20 résume les modalités temporelles spécifiques à l'UFSB.

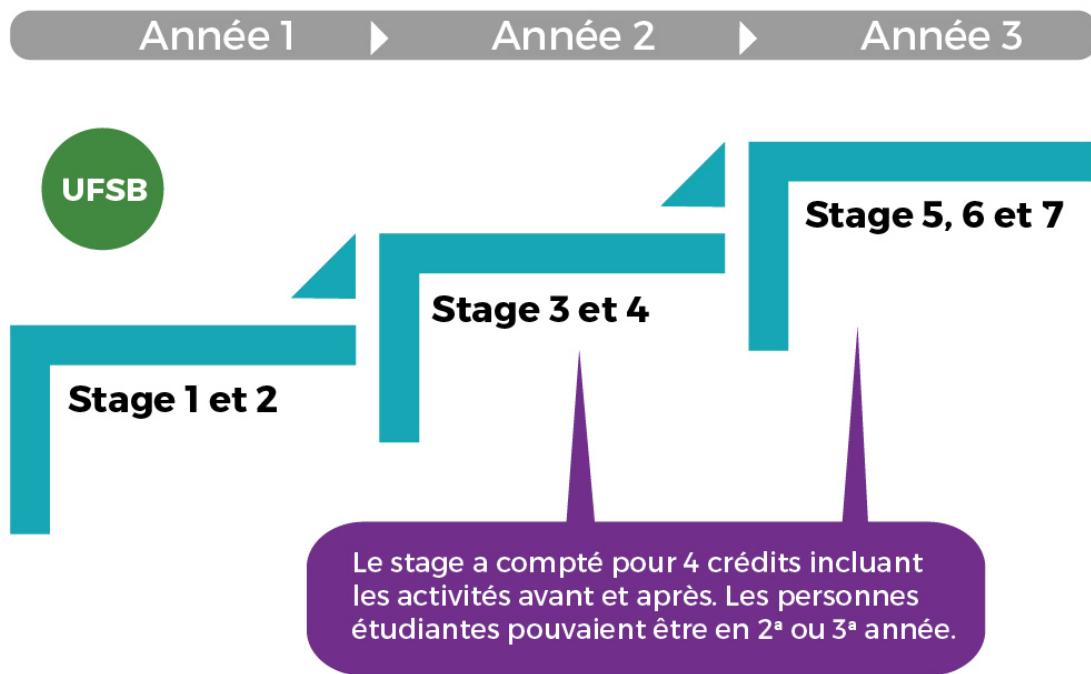


Figure 20. Résumé des principales modalités temporelles du SPÉ au sein de l'UFSB pendant le cursus de formation initiale à l'enseignement

4.4.3 Synthèse des modalités spatiales et temporelles

Afin de mieux situer toutes les modalités temporelles des SPÉ dans les trois institutions, nous avons schématisé sur la Figure 21 les principales modalités temporelles pour la phase de sélection des personnes étudiantes désireuses de participer au SPÉ, la phase de préparation, la phase du SPÉ en tant que tel et la phase de retour après le SPÉ.

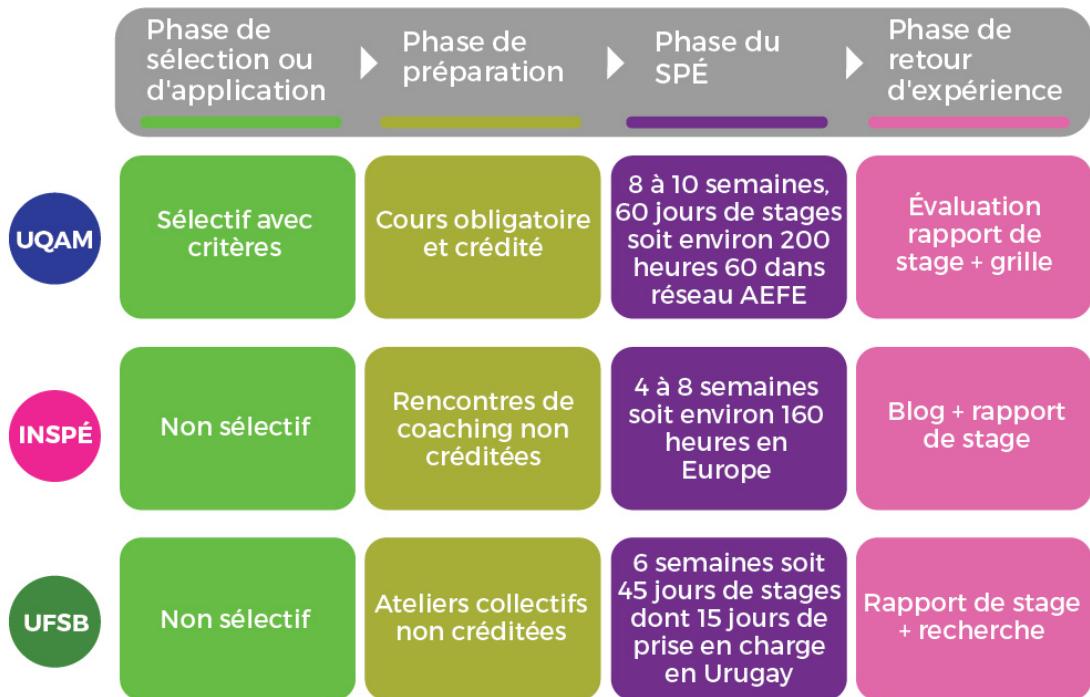


Figure 21. Résumé des principales modalités temporelles des SPÉ dans les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ de Toulouse et l'UFSB

Finalement, les modalités spatiales des SPÉ pour les trois cas étudiés peuvent se résumer en six catégories soit 1) les pays du SPÉ possibles; 2) la langue dans laquelle se déroule le stage; 3) le choix du milieu de stage incluant le fait qu'il puisse être en milieu rural ou urbain; 4) le mode collectif ou individuel du SPÉ; 5) les modalités d'hébergement pendant le SPÉ; 6) les liens générés entre les personnes étudiantes participantes du SPÉ.

Les éléments de différenciation les plus importants concernent la première catégorie (les pays possibles) pour laquelle seule l'UQAM permet des stages dans le réseau éducatif privé, contrairement à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées qui privilégie le territoire européen, ou à l'UFSB où le SPÉ n'était possible qu'en Uruguay. La quatrième catégorie (le mode collectif ou individuel) met aussi en exergue une différence marquée entre les trois institutions. En effet, le modèle collectif était imposé à l'UFSB, possible à l'UQAM, et absent des possibilités à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, où le modèle est plus individuel. Il en est de même pour la cinquième catégorie concernant les modalités d'hébergement.

En bref, c'est à l'INSPÉ de Toulouse que les modalités spatiales sont les plus flexibles et aussi les moins « encadrées ». Le Tableau 31 résume les principales modalités pour chacun des cas.

Tableau 31. Résumé des principales modalités spatiales des SPÉ au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

Modalités spatiales du SPÉ	UQAM	INSPÉ	UFSB
Pays du SPÉ	Dans un des 540 établissements scolaires homologués par le ministère de l'Éducation (France) dans un des 135 pays dans le monde	Dans une école publique en Europe	Dans une école publique en Uruguay
Langue utilisée pendant le SPÉ	français exclusivement	Variable; souvent français, anglais, allemand, espagnol.	Espagnol (et portugais)
Choix du pays/milieu de SPÉ	Proposé par les personnes étudiantes après avoir été sélectionnées pour participer au SPÉ Guidé par l'institution	Décidé par les personnes étudiantes participantes	Décidé par l'institution avant la sélection des personnes étudiantes participantes
Type de milieu pour le choix du lieu du SPÉ	Dans une école aux choix de la personne étudiante, mais appartenant au réseau d'établissements de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) dans 135 pays dans le monde, souvent situés dans les capitales. Milieu urbain	Dans une école aux choix de la personne étudiante, mais appartenant à l'un des 25 pays membres de l'Union européenne plus l'Islande, le Liechtenstein, La Norvège, la Turquie, la Macédoine du Nord, et la Serbie Milieu urbain ou rural	Au ministère (pour tous), en institution de formation du personnel enseignant (pour tous), puis dans une des 10 écoles désignées par l'équipe projet en Uruguay en sous-groupe (répartition des personnes étudiantes selon leur licence d'appartenance) Milieu urbain et rural
Présence individuelle ou collective des personnes étudiantes sur le lieu du SPÉ	Guidée par l'institution	Individuelle (mais pas obligatoire)	Collective
Conditions d'hébergement pendant le SPÉ	Individuelle ou collective	Individuelle	Collective
Liens générés avec d'autres personnes étudiantes de la sa cohorte	par les personnes étudiantes	Oui	Aucun
	par l'institution d'appartenance	Oui, générés de façon sélective selon le profil des personnes étudiantes	Non
			Oui, fortement générés volontairement

À propos des modalités temporelles, nous avons identifié pour les trois cas 8 catégories à savoir 1) la durée du SPÉ; 2) la période à laquelle le SPÉ est possible dans le dispositif global; 3) l'historique d'existence du SPÉ dans l'institution (récent ou ancien) et 4) le type d'encadrement donné par les institutions avant, pendant et après le stage. Le Tableau 32 présente ces modalités.

Tableau 32. Résumé des principales modalités temporelles des SPÉ dans les trois cas choisis au sein de l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

Modalités temporelles	UQAM	INSPÉ	UFSB
1) Durée du SPÉ	8 à 10 semaines	4 à 8 semaines	6 semaines
2) Période du SPÉ dans le dispositif global de formation	Est forcément en troisième année	Peut-être au début, mais plus souvent à la fin du cursus en dernière année	Peut-être au début comme à la fin du cursus
3) Historique d'existence du SPÉ	Historique de plus de deux décennies	Historique de plus de trois décennies	Historique récent, première édition
4) Type encadrement spécifique	Un cours obligatoire avant et un cours obligatoire après le stage	Séminaire obligatoire avant et présentation du rapport de stage après	Séminaires obligatoires avant, pendant et après le stage

4.5 ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DE CES DISPOSITIFS

Comme nous venons de l'exposer dans la section précédente, les trois institutions ont mis en place des activités d'accompagnement au SPÉ. Symétriques aux modalités temporelles de ces SPÉ, elles sont mises en œuvre, dans les trois institutions, avant, pendant et après le SPÉ. Tel que nous l'avons présenté dans les deux sections précédentes, à l'UQAM et à l'INSPÉ, ces activités se déroulent dans le cadre de cours clairement identifiés tandis qu'à l'UFSB, les personnes étudiantes sont réunies à quelques reprises, mais les activités ne sont pas rattachées à un cours spécifique. Ceci dit, les diverses activités mises en place dans les trois institutions, que ce soit avant, pendant ou après le SPÉ ont des objectifs définis.

Ainsi, concernant la structure de la présente section, nous avons donc opté pour présenter ces activités de manière analogue aux modalités temporelles soit les activités pédagogiques avant, pendant et après le SPÉ et ce, pour les trois cas à l'étude. Pour comparer les diverses activités dans les trois institutions, nous nous sommes concentrés sur les intitulés de ces cours, le nombre de crédits qu'ils représentent, le nombre de séances et volume horaire, les objectifs pédagogiques annoncés dans les documents officiels de ces cours et les formules pédagogiques qui ont été mises en œuvre. Enfin nous présenterons quelques contenus abordés et travaux que les personnes étudiantes ont à remettre. Concernant les modalités

d'évaluation de ces activités, elles seront abordées dans la section 4.7, dédiée à la dimension de l'évaluation des SPÉ.

4.5.1 Activités pédagogiques de formation avant le SPÉ

Au sein de l'UQAM, les activités pédagogiques avant le SPÉ sont regroupées sous le cours intitulé *DDM 3509, cours préparatoire au projet de stage hors Québec*. Ce cours compte pour 1,5 crédit et se déroule sur quatorze séances durant quatre mois, entre septembre et décembre⁸⁴ pour un volume total en présentiel de 42 heures. Le plan de cours précise que :

Le cours vise à permettre à l'étudiant de prendre conscience de sa culture, des valeurs véhiculées par la société dans laquelle il évolue et des différentes cultures qu'il sera appelé à côtoyer. Ce cours lui permet également de se familiariser avec différents systèmes d'éducation afin qu'il se prépare à vivre dans les meilleures conditions un stage d'enseignement à l'étranger (UQAM, 2014, p. 2).

Aussi, l'accent est essentiellement mis sur la prise de conscience de sa propre culture et de celles du pays d'accueil. Le plan de cours précise également que :

Les expériences antérieures démontrent que la présence d'un étudiant dans une école d'accueil suscite beaucoup d'intérêt. Il doit donc être en mesure de définir son identité culturelle et capable d'informer adéquatement ses hôtes sur différents aspects qui le caractérisent dans les domaines sociologique, politique, historique, culturel, pédagogique et éducatif. De plus, l'exploitation de la dimension intrapersonnelle lui permet de se projeter dans des situations où il aura à prendre position, à donner son opinion et quelques fois à justifier ses désaccords devant des comportements qui iront à l'encontre de ses propres valeurs (UQAM, 2014, p. 2).

Plus spécifiquement, les objectifs pédagogiques affichés sont :

- Prendre conscience de sa culture et des valeurs véhiculées par la société dans laquelle il évolue;
- Prendre conscience des différentes cultures que l'ensemble du groupe sera appelé à côtoyer;

⁸⁴ Rappelons que nous avions présenté dans les modalités temporelles que le SPÉ se déroule entre mars et juin.

- Comparer ses valeurs personnelles à celles du pays d'accueil;
- Se familiariser avec différents systèmes d'éducation (plus particulièrement le système français);
- Se préparer à vivre, dans les meilleures conditions, un stage d'enseignement à l'étranger;
- Développer une éthique professionnelle par des attitudes de respect, d'ouverture et d'engagement;
- Maîtriser la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit;
- Poursuivre sa démarche d'analyse réflexive dans une perspective de développement des compétences professionnelles (UQAM, 2014, p.3)

La plupart des quatorze séances de trois heures s'articulent autour de contenus exposés par les personnes formatrices, par les personnes étudiantes de la cohorte ou par des personnes externes. Plus précisément, les formules pédagogiques employées dans le cadre de ce cours mobilisent des témoignages de personnes étudiantes ayant fait le stage hors Québec sous forme de plénière, discussion, jeux de rôle, thématiques, débats, notamment suite à des présentations de personnes étudiantes inscrites au cours. Elles font aussi appel à des invités externes tels que des membres du personnel du service des relations internationales ou de direction d'écoles françaises du réseau de l'AEFE. Pour alimenter ces séances, les personnes étudiantes doivent réaliser quatre travaux; certains de manière individuelle, d'autres de manière collective.

Le premier travail consiste à « Réaliser une présentation originale et dynamique mettant en relief les particularités du pays d'accueil afin de mieux le connaître et ainsi faciliter son intégration dans la communauté et dans l'école de stage » (UQAM, 2014, p. 4). Il est réalisé en équipes constituées selon les destinations géographiques visées par les personnes étudiantes. Il consiste en une présentation de 45 minutes sous forme d'exposé de débat ou de jeu de rôle devant aborder 1) les motivations justifiant le choix du pays, 2) les réalités géographiques et attraits touristiques, 3) les réalisités sociales, politiques, économiques, historiques et culturelles susceptibles d'avoir une incidence sur l'expérience de stage, 4) les réalisités scolaires et valeurs pédagogiques (incluant par exemple la formation des enseignants, le système d'éducation, les programmes et services aux élèves, l'environnement physique, le matériel disponible, l'organisation du travail, les rapports hiérarchiques) et 5) les difficultés anticipées durant le stage.

Le deuxième travail consiste à « réaliser un outil de présentation original qui permet au milieu d'accueil de connaître le stagiaire dans les différents aspects de sa vie » (UQAM, 2014, p. 5). L'objectif annoncé de ce travail est de favoriser la relation entre la personne stagiaire et ses futurs élèves. De plus, chaque personne étudiante doit créer un moyen pour se présenter à son milieu de stage avant son arrivée que ce soit par lettre et photo ou vidéo. Ce travail est individuel.

Un troisième travail qui se déroule en trois temps. D'abord, il s'agit de créer un outil de communication pour présenter le Québec. Il peut prendre la forme d'un « scrapbook », d'un cartable, d'un jeu, d'une présentation numérique par exemple. Indépendamment du format choisi, l'outil doit aborder « 1) les réalités géographiques et attraits touristiques du Québec; 2) les réalités sociales, politiques, historiques et culturelles du Québec; 3) les valeurs éducatives, pédagogiques et la réalité scolaire du Québec » (UQAM, 2014, p. 5). La deuxième partie est de proposer une piste d'activité pédagogique en lien avec différents domaines d'apprentissage (mathématique, français, arts, sciences, univers social) qui permettront d'exploiter l'outil de communication pour présenter le Québec⁸⁵. Enfin, il faut rédiger un travail sur un système de motivation des élèves susceptible d'être mis en place en classe. Ce travail peut être réalisé seul ou en équipe. Enfin, le quatrième travail évalué dans le cadre de la préparation prédépart est intitulé « cercle littéraire ». Chaque personne étudiante choisit un livre écrit par un voyageur afin de pouvoir en discuter avec le reste de la cohorte notamment en axant les échanges sur l'apport de ce livre dans la préparation du « voyage⁸⁶ ».

À l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, la préparation prédépart s'organise à travers deux cours distincts; l'un étant dédié plus spécifiquement à trouver son stage (l'UE 94 intitulée *Construction du stage : recherche et préparation*), l'autre à préparer un mémoire de recherche (l'UE 92 intitulée *Recherche*) qui sera rendu dans son intégralité après la réalisation du stage et qui fera également l'objet d'une autre UE (UE 104) que nous aborderons en présentant les activités de retour⁸⁷. Ces deux cours sont dispensés en parallèle et n'impliquent pas nécessairement les mêmes acteurs formateurs.

L'UE 92 représente 5 ETCS pour une durée totale de 40h dont 24 h en présentiel et 16 h en travail personnel. Le plan de cours stipule que la description du cours est de :

Construire progressivement un dossier personnel de l'étudiant où seront mentionnés les questionnements et la construction des savoirs, le tout pouvant faire l'objet d'une

⁸⁶ Le terme « voyage » est celui qui est utilisé dans le plan de cours.

⁸⁷ Il faut comprendre que ce mémoire est « à cheval » sur deux UE; une qui a pour objectif de développer la question de recherche et qui est dispensée avant le départ (UE 92) et une autre qui a pour objectif d'accompagner la personne étudiante dans la rédaction de ce mémoire et qui sera dispensée après le SPÉ (UE 104).

reconnaissance partagée. Le dossier comprendra les éléments relatifs au mémoire et ceux relatifs à l'évaluation (INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, 2015, p. 1).

Le projet de recherche est donc ancré dans l'expérience du SPÉ. Les approches pédagogiques usitées ne sont pas spécifiées, mais le cours est dispensé en huit séances : quatre séances de 2 h en groupe complet avec une seule personne formatrice et huit séances de 2 h en groupe de cinq personnes étudiantes avec des personnes formatrices différentes selon les thématiques de recherche des personnes étudiantes.

Avant de partir en stage, les personnes étudiantes doivent rendre un dossier intermédiaire de mémoire de 5 à 10 pages comportant une problématique précise avec des hypothèses de recherche, un début de bibliographie de 5 à 10 titres et optionnellement des notes de lecture d'ouvrages importants en lien avec la problématique soulevée.

À titre d'exemples, voici quelques sujets de mémoire de personnes étudiantes :

- Le rapport entre élèves et enseignants a-t-il une influence sur la motivation et le travail en classe au primaire?
- Enseignant immersif et apprentissages par immersion.
- L'utilisation et la contextualisation des outils multimédias pour enseigner par objectifs.
- Comment un enseignant de français langue étrangère peut-il aider ses élèves à dépasser la peur de l'erreur et l'inhibition.
- La pédagogie coopérative dans la perspective Freinet : Étude de cas.

Concernant l'UE 94, elle a une finalité plus pragmatique afin de trouver un milieu de stage. Le plan de cours précise qu'elle doit :

a) Permettre à l'étudiant une plus grande ouverture à l'international en le guidant dans sa recherche et préparation de stage. Comprendre en s'impliquant dans les procédures et les démarches nécessaires à l'organisation d'un stage à l'étranger.

Un accompagnement sera fourni par le bureau des Relations Internationales afin d'assurer que toutes les formalités (convention, assurance, logement, visa, etc.) soient bien effectuées en temps voulu.

b) Concevoir et élaborer un projet d'enseignement à l'étranger en s'appuyant sur les cours de préparation pédagogique et les échanges avec le tuteur d'accueil. Construire un portfolio et un blogue (INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, 2015, p. 1).

Elle représente également 5 ETCS pour une trentaine d'heures en présentiel et une vingtaine d'heures en stage d'observation dans un établissement scolaire français. Ces jours se répartissent en 2 jours en primaire et de 2 jours en secondaire et sont prévus en amont de la construction du stage à l'étranger afin de permettre aux personnes étudiantes d'alimenter leurs réflexions quant au choix de leur futur milieu de stage et de leur sujet de recherche (en lien avec l'UE 104)⁸⁸. Trois personnes formatrices membres du personnel de l'INSPÉ sont impliquées dans les différentes séances. Un professeur qui prend en charge le volet « blogue » à raison de 4 séances de 2 heures pour expliquer le fonctionnement du blogue et aider les personnes étudiantes tant à structurer leur blogue personnel qu'à s'en approprier le fonctionnement technique. Aussi, le responsable des relations internationales est également impliqué pour 4 séances de 2 heures dans lesquelles sont abordées les différentes démarches requises pour l'organisation du stage, les modalités financières et administratives. Enfin deux autres personnes formatrices (dont celle qui se charge également du blogue) sont impliquées pour 8 séances de 2 h afin de concevoir et élaborer le projet personnel de stage de chaque personne étudiante. Pour toutes ces séances, certains moments sont collectifs, d'autres individuels, surtout lorsque les projets personnels commencent à se concrétiser.

Tout comme à l'UQAM, les personnes étudiantes ont accès à une liste de milieux ayant déjà accueilli des stagiaires, mais ces listes ne sont pas formalisées ni documentées. Par contre, les personnes étudiantes ont accès aux blogues réalisés par les personnes étudiantes de la cohorte précédente organisés comme des journaux de bord et présentant un grand nombre d'informations sur les systèmes, les activités pédagogiques observées et réalisées ainsi que les activités personnelles d'ordre culturel et touristique réalisées par les personnes étudiantes ayant déjà réalisé ce SPÉ. Les séances sont planifiées de sorte que le SPÉ soit trouvé assez tôt par les personnes étudiantes afin qu'elles puissent commencer à travailler sur la planification d'une ou plusieurs séances d'enseignement en accord avec les échanges qu'elles auront eus individuellement avec la personne enseignante qui va les accueillir. Bien que les séances soient collectives, les personnes étudiantes travaillent individuellement sur un blogue qui doit permettre de les présenter, de présenter leur milieu d'accueil et en particulier le fonctionnement du système éducatif du pays où se tiendra le SPÉ. D'une séance à l'autre, chaque personne étudiante partage l'avancement de son cheminement aux autres personnes étudiantes.

⁸⁸ Tel que présenté dans les modalités temporelles, ce cours a lieu au retour du stage et sera donc explicité dans la sous-section 4.5.3 concernant les activités après le SPÉ.

À l'UFSB, comme nous l'avons déjà abordé, de nombreux éléments sont pris en charge par l'organisation même du projet comme le pays choisi, le programme sur place incluant les milieux de stage parfois commun parfois en petit groupe. Les personnes étudiantes n'ont donc pas à faire de nombreuses démarches personnelles. Le temps de préparation a été sondé en deux éléments principaux; la préparation linguistique et la préparation propre à la mission⁸⁹. La préparation linguistique a consisté en une quarantaine d'heures d'initiation à la langue espagnole, souvent partiellement comprise, mais non étudiée par les personnes étudiantes avant cette expérience. La préparation de la mission a consisté à exposer les personnes étudiantes à la réalité éducative uruguayenne avant leur départ. Cette préparation s'est déroulée en trois temps; un premier évènement de deux jours lors pendant lequel le projet Paulo Freire, ses objectifs, les activités qui auraient lieu en Uruguay ont été présentés. Aussi, lors de cet évènement, il y a eu différentes tables rondes qui ont abordé de grands enjeux éducatifs contemporains et une conférence par exemple intitulée « L'éducation indisciplinée : de l'enchantement de la classe, des bureaucraties scolaires à l'évaluation; réinventer les manières d'être/faire l'éducation ». Cette conférence a été suivie de divers ateliers et débats. Enfin, cet évènement s'est clôturé par diverses présentations en webconférence menées par les partenaires uruguayens. Ont également eu lieu des initiations à l'espagnol, des projections de films et enfin des ateliers prédéparts traitant notamment de logistique et de milieux de stage.

Le Tableau 33 résume l'ensemble des activités pédagogiques de préparation des trois pays.

⁸⁹ Nous y reviendrons dans la sous-section suivante dédiée aux activités pendant le SPÉ, mais concernant le cas de l'UFSB, nous avons décidé de nommer *mission* le temps passé à l'étranger et non SPÉ pour éviter toute confusion. En effet, contrairement à l'UQAM ou à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, rappelons qu'au sein de l'UFSB, ce projet était collectif et concernant spécifiquement ce temps passé à l'étranger, il s'est divisé en trois moments consécutifs : 1) les deux premières semaines à la capitale dédiées à des conférences et visites de milieux, 2) trois semaines en stage dans des écoles, les personnes étudiantes étaient réparties par champ de compétences et 3) la sixième et dernière semaine à la capitale tout le groupe ensemble. Ce choix ne signifie en rien que nous considérons que seul le deuxième moment devrait être qualifié de SPÉ, mais à cette étape-ci, à des seules fins de compréhension, il sera compris que la mission englobe toute la durée du séjour à l'étranger, tandis que le SPÉ n'englobe que la deuxième séquence de trois semaines.

Tableau 33. Les activités de préparation au SPÉ

	UQAM	INSPÉ		UFSB	
Référence du ou des cours	DDM3509	UE92	UE94	Non applicable Séances de préparation	Non applicable Cours d'initiation linguistique à l'espagnol
Intitulé	Cours préparatoire au projet de stage hors Québec	Mémoire : travail préparatoire (formation par la recherche, écriture scientifique et prise en compte du stage à l'étranger)	Construction du stage : recherche et préparation	Préparation projet Paulo Freire -Uruguay	Cours d'initiation à l'espagnol
nb de crédits ETCS	1,5	5	5	Non applicable	Non applicable
Modalités	10 ⁹⁰ séances	12 séances : 4 collectives et 8 en groupe de 5	8 séances : 6 collectives et 1 individuelle	2 jours de colloque/atelier/conférences (sept) sous forme d'évènement Puis accueil de la délégation uruguayenne (diverses activités collectives étaillées sur une dizaine de jours) 1 rencontre collective avant le départ	16 séances
Nombre d'heures	20 heures	24 heures	24 heures	16 heures	40 heures

⁹⁰ L'analyse des plans de cours indique 12 séances, mais la triangulation des données avec les intervenants a confirmé la fusion de certaines séances.

	UQAM	INSPÉ	UFSB		
Formules pédagogiques	<p>Témoignages de personnes étudiantes ayant fait le stage hors Québec</p> <p>Partage sous forme de plénière, discussion, jeux de rôle, thématiques, débats, présentations des étudiants entre eux, etc.</p>	<p>Lectures dirigées, plénières, discussions, encadrement individuel</p>	<p>Témoignages, ateliers, conférence web avec les milieux d'accueil, rencontre individuelle avec un formateur ciblé par sa connaissance du milieu d'accueil et du niveau scolaire ciblé</p>	<p>Conférences, cours de langues, ateliers, conférence web avec les milieux d'accueil</p>	<p>Participation orale, films, lexiques, ressources numériques</p>

	UQAM	INSPÉ	UFSB	
Objectifs pédagogiques	Outiller les personnes étudiantes pour trouver un stage qui devrait convenir à leurs besoins préalablement identifiés	<p>Construire progressivement un dossier personnel de l'étudiant où seront mentionnés les questionnements et la construction des savoirs, le tout pouvant faire l'objet d'une reconnaissance partagée.</p>	<p>Permettre à l'étudiant une plus grande ouverture à l'international en le guidant dans sa recherche et préparation de stage.</p> <p>Comprendre en s'impliquant dans les procédures et les démarches nécessaires à l'organisation d'un stage à l'étranger.</p> <p>Concevoir et élaborer un projet d'enseignement à l'étranger en s'appuyant sur les cours de préparation pédagogique et les échanges avec le tuteur d'accueil.</p> <p>Construire un portfolio et un blogue.</p>	<p>Offrir aux personnes étudiantes une compétence de base dans la langue du pays de destination</p> <p>Offrir aux personnes étudiantes une compétence de base dans les sujets pédagogiques et culturels liés au pays de destination</p>

	UQAM	INSPÉ	UFSB
Exemples de contenus abordés	<p>Listes de milieux de stages potentiels</p> <p>Présentation du système d'éducation français</p>	<p>Grilles d'observables</p>	<p>L'éducation indisciplinée : de l'enchantement de la classe, des bureaucraties scolaires à l'évaluation; réinventer les manières d'être/faire l'éducation.</p> <p>Webconférences avec les partenaires</p> <p>Ateliers prédéparts</p>

4.5.2 Activités pédagogiques de formation pendant le SPÉ

Rappelons qu'au sein de l'UQAM et de l'INSPÉ, lorsque les personnes étudiantes sont en SPÉ, elles sont soit parties seules, soit avec d'autres membres de leur cohorte, mais sans aucune personne accompagnatrice. Au sein du cas de l'UFSB, c'est différent puisque le SPÉ, tel qu'il a été présenté dans la sous-section 4.4.2, dédiée aux modalités temporelles, est scindé en deux moments; le premier d'une durée de 4 semaines qui consiste à des activités collectives sous forme de conférences, débats et visites d'école puis à une période d'observation et de prise en charge d'élèves dans une classe. Rappelons aussi que, pendant la première période du séjour, participent également certaines personnes formatrices de l'UFSB. Les résultats de cette sous-section proviennent donc de l'analyse des entretiens semi-dirigés que nous avons eus avec les personnes formatrices responsables des personnes étudiantes pendant leur SPÉ ainsi que du questionnaire que nous avons adressé aux personnes étudiantes à leur retour.

Au sein de l'UQAM, le cœur des activités réalisées pendant cette période est d'être physiquement en lien avec les milieux de pratique, donc d'être directement dans les écoles. Cette période est encadrée par le cours intitulé DDM3510 qui représente 3 ETCS.

Les personnes étudiantes ont quelques contacts avec les personnes formatrices qui leur ont dispensé le cours de préparation prédépart via courriel ou appel téléphonique vidéo, notamment pour donner quelques nouvelles sur la façon dont se déroule le stage tant sur le plan professionnel que personnel, mais aucun travail ou activité de formation n'est mis en œuvre. L'objectif de ces rencontres est, d'après les personnes formatrices, essentiellement de s'assurer que les personnes étudiantes ne soient pas livrées à elles-mêmes et puissent recevoir du support personnalisé au besoin. La fréquence de ces rencontres n'est pas formalisée et se met en place à la demande des personnes étudiantes ou selon les préoccupations des personnes formatrices. Pendant cette période, les personnes étudiantes doivent compléter un journal réflexif qui sera la base de leur rapport de stage qui devra être remis à leur retour.

Pour mieux comprendre ce que les personnes étudiantes ont réellement *fait* pendant leur stage, nous les avons questionnés après leur stage, sur les activités qu'elles estiment avoir mobilisées pendant le stage. Elles ont déclaré qu'elles avaient surtout eu l'occasion de concevoir des séquences d'enseignement (76 %), d'intervenir auprès d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement (73 %), de gérer un groupe classe seul. e (72 %), et de corriger des travaux ou compiler des notes (58 %).

Par contre, elles ont eu un peu moins l'occasion d'être en contact avec des familles ou parents d'élèves (48 %), ou en encore d'intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage (41 %). Finalement, elles ont eu encore moins l'opportunité d'intervenir auprès d'élèves ayant des troubles de comportement (24 %), ou encore de collaborer avec d'autres professionnels (21 %) (Figure 22).

La plupart des personnes étudiantes nous ont également partagé des commentaires positifs à l'égard de leur relation tant sur le plan personnel que professionnel avec leur enseignant associé. e pendant le SPÉ, mais elles sont nombreuses à soulever la difficulté qu'elles ont eu à « faire cadrer » les standards de l'UQAM du stage 3 avec le fait d'être à l'étranger et plus spécifiquement dans des établissements plutôt élitistes⁹¹ :

Malgré le fait que mon enseignante associée avait déjà reçu des stagiaires dans sa classe, la définition du rôle de stagiaire selon les standards de l'UQAM est très différente de celle qu'ont les enseignants du système français. Les stagiaires que mon enseignante avait côtoyés étaient surtout en observation et ne prenaient aucune initiative en classe. J'ai beaucoup travaillé sur la définition de mon rôle et j'ai réussi à faire toutes mes prises en charge, mais en étant très souvent observée par mon enseignante associée. J'avais un groupe double-niveau CM1-CM2 (l'équivalent du troisième cycle au Québec), donc la charge de planification et de correction était très chargée. J'ai aussi été obligée de respecter à la lettre ses méthodes, mais elle me considérait comme une collègue. De plus, j'avais une grande pression des parents comme ce lycée a une réputation notable et que la clientèle est assez exigeante. Comme le système français est très lourd et demande beaucoup de travail aux enseignants, particulièrement en fin d'année, j'ai ressenti que ma présence allégeait beaucoup la tâche de mon enseignante associée. (PÉQ#20)

⁹¹ Le réseau de ces établissements est privé à l'étranger même s'ils sont reconnus par le ministère de l'Éducation de la République française. Ils sont souvent fréquentés par des enfants issus de familles favorisées, pas nécessairement des ressortissants français, mais tous issus de familles dont les parents, surtout dans les pays du Sud, ont des situations professionnelles privilégiées.

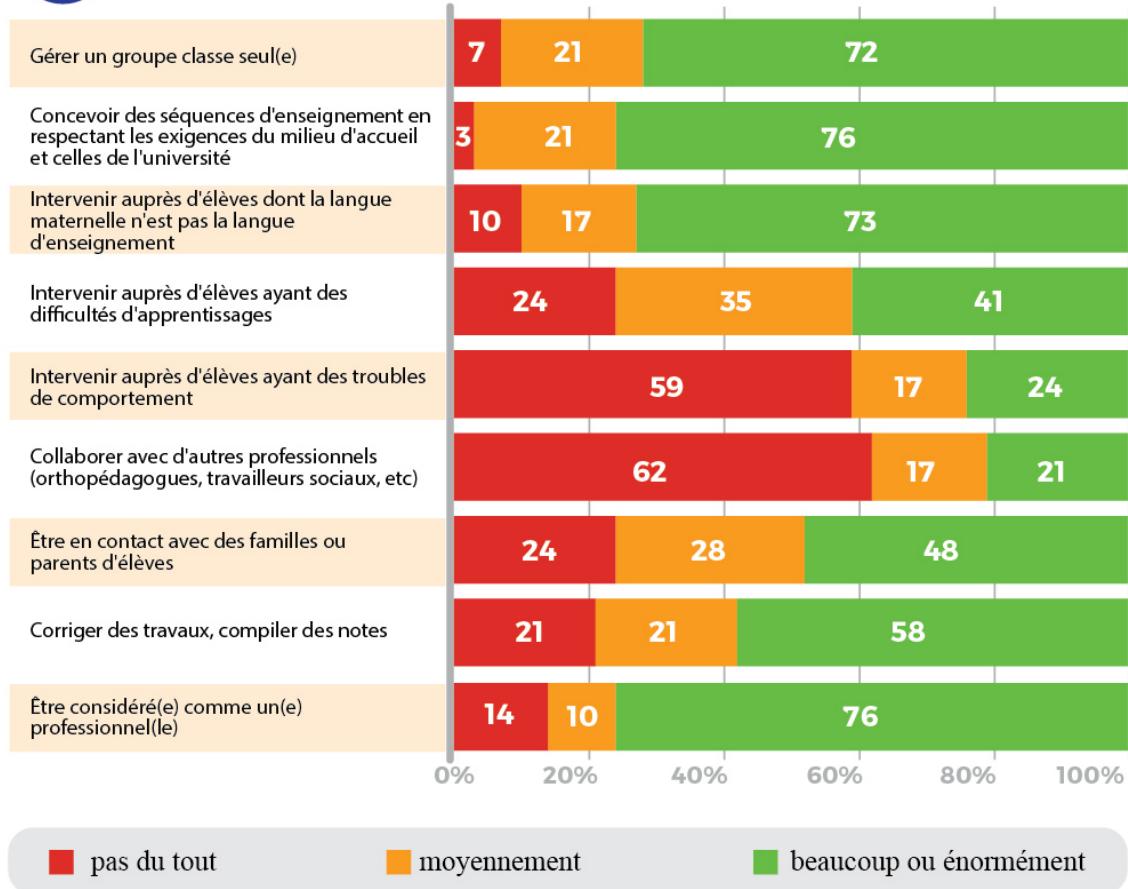


Figure 22. Activités que les personnes étudiantes de l'UQAM déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ

Au sein de l'INSPÉ, les personnes étudiantes ont eu l'occasion d'intervenir seule auprès des élèves (92 %) et les activités réalisées pendant le stage sont très axées sur la conception de séquences d'apprentissage (84 %) et de collaborer avec d'autres professionnels (58 %). Dans une moindre mesure, les personnes étudiantes ont aussi eu l'occasion de corriger des travaux et de compiler des notes (42 %), mais ont moins eu l'occasion d'intervenir auprès d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement (33 %) ou d'être en contact avec des familles (8 %) ou d'intervenir avec des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissages (17 %), comme décrit dans la Figure 23.

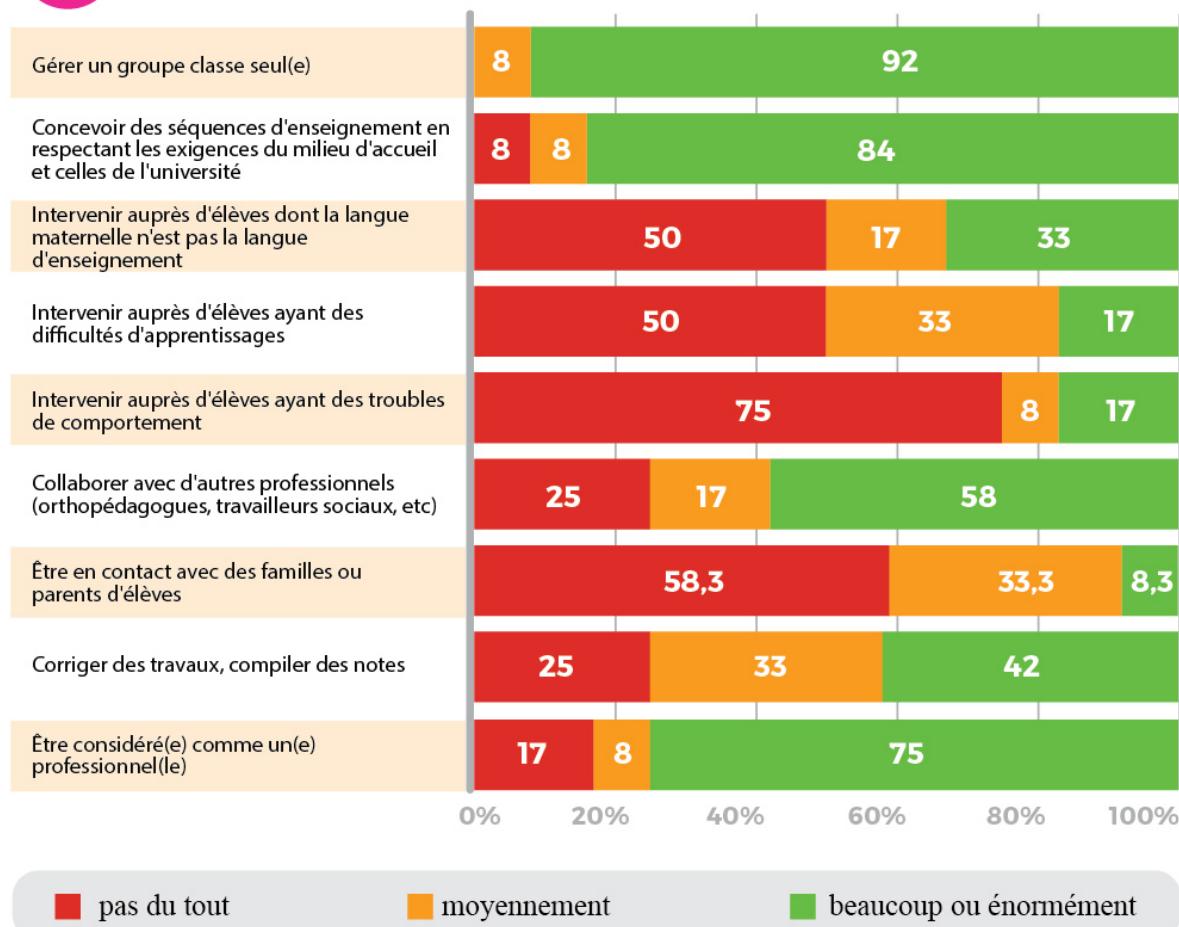


Figure 23. Activités que les personnes étudiantes de l'INSPÉ déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ

Au sein de l'UFSB, la période du SPÉ n'est pas associée à un cours ou un nombre de crédits en tant que tel. Contrairement aux cas de l'UQAM et de l'INSPÉ, les personnes étudiantes étaient également accompagnées de personnes formatrices de l'UFSB et la période de stage a été divisée en deux temps : une période plus collective qui a consisté à faire des visites d'écoles, des conférences, etc., et une période de stage en milieu scolaire par groupe de 2 à 4 personnes étudiantes. Ceci dit, pendant cette deuxième période d'immersion en milieu scolaire en petit groupe, les personnes étudiantes ont également eu la possibilité, tout comme les personnes étudiantes de l'UQAM ou de l'INSPÉ, de réaliser diverses tâches en

lien avec le métier d'enseignant. Pour la grande majorité, ils n'ont pas pu gérer un groupe classe seul (83%), mais la moitié d'entre eux a tout de même pu, même si c'est en moins grande proportion qu'à l'UQAM ou à INSPÉ, concevoir des activités pédagogiques (Figure 24).

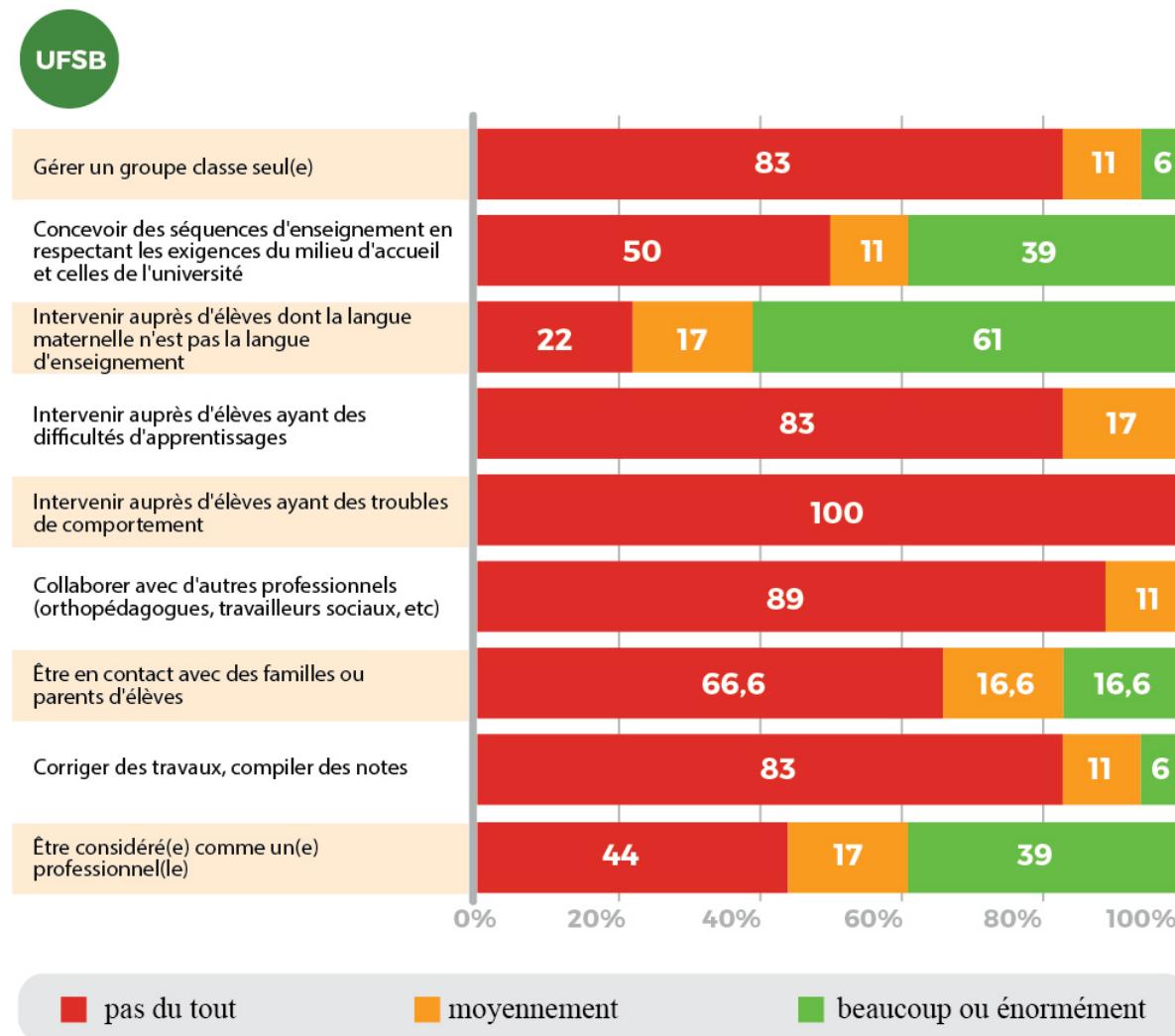


Figure 24. Activités que les personnes étudiantes de l'UFSB déclarent avoir réalisées pendant leur SPÉ

4.5.3 Activités pédagogiques après le SPÉ

Au sein de l'UQAM, au retour de leur SPÉ, les personnes étudiantes doivent s'inscrire au cours DDM3511 intitulé *Stage hors Québec : Synthèse et communication*. Ce cours est dispensé par les mêmes personnes formatrices impliquées dans la préparation prédépart et il représente 6 crédits ETCS et s'échelonne sur six

séances à la session d'automne suivant le retour du SPÉ pour un volume global d'une trentaine d'heures en présentiel. Le plan de cours précise que son objectif général est le suivant :

Pendant et après le stage, les étudiants seront appelés à échanger sous différentes formes, notamment en utilisant un support d'environnement informatique. Chaque stagiaire devra démontrer s'inscrire dans une démarche favorisant la poursuite de son développement personnel et professionnel. De plus, l'étudiant se préoccupera de garnir son portfolio professionnel, outil privilégié pour rendre compte de son analyse réflexive (UQAM, 2014, p. 2).

Dans le cadre de ce cours, les personnes étudiantes ont plusieurs travaux à remettre de façon individuelle ou collective. Plus spécifiquement, le plan de cours précise que les personnes étudiantes doivent démontrer leur capacité à :

- Intégrer les TIC aux activités universitaires;
- Partager, avec son superviseur et ses collègues, les réflexions suscitées par l'expérience vécue à l'étranger et la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques;
- Adopter une position critique face à ses propres repères culturels dans le but de les enrichir;
- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions;
- Travailler de concert avec son équipe de travail afin de préparer une présentation multimédia des expériences professionnelles vécues en milieu scolaire étranger;
- Partager ses réalisations du troisième stage d'enseignement avec les autres étudiants du groupe ainsi qu'avec les membres de la cohorte d'appartenance;
- Agir à titre de personne-ressource pour le prochain groupe de stagiaires hors Québec ainsi que pour les étudiants de première et de deuxième année du programme;
- Recadrer ses valeurs pédagogiques et ses besoins de développement au retour du stage à l'étranger.

Ainsi, les personnes étudiantes doivent s'impliquer à travers trois travaux. Le premier, qui est un travail d'équipe, consiste à préparer et animer la soirée d'information pour les futures personnes étudiantes intéressées par le SPÉ du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Concrètement, cela implique de *réaliser une présentation originale et dynamique qui fait ressortir les particularités du stage à l'étranger*. Ce travail est réalisé essentiellement pendant trois séances de cours. Parallèlement à ce travail collectif, les personnes étudiantes doivent également, individuellement ou collectivement s'engager à *agir à titre de personnes-ressources face à la communauté*

universitaire. Cet aspect ne demande pas la remise d'un travail spécifique, mais promouvoir le stage hors Québec auprès des personnes étudiantes de première et de deuxième année. Cette implication se traduit à travers des témoignages dans le cours de préparation prédépart ou d'autres activités organisées par le programme ou la faculté et le calendrier des implications est proposé par les personnes formatrices.

Il est aussi demandé aux personnes étudiantes de répondre individuellement à diverses questions que les futures personnes étudiantes désireuses de réaliser le SPÉ pourraient se poser, que ce soit par courriel ou par d'autres moyens. Cette implication est étroitement liée à un deuxième travail à remettre qui consiste à *réaliser une présentation multimédia* en équipe. Cette présentation se prépare en équipe essentiellement pendant les séances du cours et fait l'objet d'une présentation devant tout le groupe du cours. Les groupes sont constitués par champs d'intérêt, à l'initiative des personnes étudiantes et validés par les personnes formatrices. Pour cette présentation, il est demandé de relever des aspects pédagogiques spécifiques au milieu de stage des personnes qui la présentent, de mettre en relief ses propres repères culturels avec ceux du milieu d'accueil et de cerner les retombées de ces aspects sur sa future pratique en lien avec les compétences professionnelles que les personnes étudiantes estiment avoir développées.

Enfin, le troisième travail à remettre est une analyse réflexive sur le choc culturel de retour en lien avec le choc culturel vécu durant le stage. Ce travail est individuel et doit aborder, en 5 pages, l'impact de cette expérience sur la vie personnelle et professionnelle et la mise en place d'un plan d'action associé. Il est à remettre lors de la dernière séance.

Au sein de l'INSPÉ, la période post-SPÉ est encadrée par le cours intitulé *Accompagnement de l'analyse et de l'exploitation du stage et réinvestissement* correspondant à l'UE 104 qui compte pour 5 ECTS pour un volume horaire global en présentiel de 24 h et 6 h à distance. Le descriptif du cours précise que :

Les étudiants bénéficieront d'un temps consacré au bilan et au retour des différentes expériences à l'étranger et d'un accompagnement à l'analyse des pratiques observées et mises en œuvre, ainsi qu'à la finalisation des portfolios (INSPÉ, 2015, p. 5).

Les formules pédagogiques usitées favorisent les échanges en groupe, mais aussi des séances plus individualisées afin de s'assurer de soutenir les personnes étudiantes dans le transfert de compétences acquises lors du SPÉ dans le cadre disciplinaire concerné. Le personnel de formation impliqué est le même que pour l'UE de préparation prédépart. Les personnes étudiantes doivent remettre deux travaux

individuels; le premier consiste à faire une présentation orale de leur stage d'une vingtaine de minutes suivies de discussions et questions de la part des autres personnes étudiantes et du personnel formateur d'une quinzaine de minutes et le deuxième travail à remettre est un rapport de stage de 8 à 12 pages s'appuyant sur le portfolio développé pendant le stage.

Au sein de l'UFSB, comme pour les activités réalisées en préparation du stage et pendant le stage à l'étranger, il n'y a pas d'intitulé de cours spécifiquement dédié, donc il n'y a pas non plus de crédits spécifiquement dédiés à cette phase. Ceci dit, les personnes étudiantes ont réalisé deux activités principales; rédiger et rendre leur mémoire de stage et parallèlement participer à des diverses rencontres de bilan d'activité. S'il est clair que le mémoire du SPÉ est une activité pédagogique, qui a d'ailleurs donné lieu à des crédits, les activités de bilan sont plus difficilement « classables » comme activités pédagogiques à proprement parler, car elles ont impliqué de nombreux acteurs. Nous avons considéré cette partie-là des activités comme des activités d'évaluation du dispositif et les présenterons donc dans la section 4.7, qui y est dédiée.

Finalement, elles doivent compléter la rédaction du mémoire entamé avant le départ. Pour cette étape de rédaction, elles ont été encadrées de manière plus ou moins formelle par un professeur qui n'a d'ailleurs pas toujours été impliqué dans le SPÉ.

4.5.4 Synthèse des activités pédagogiques relatives au SPÉ au sein des trois institutions

Nous avons donc, pour les trois cas étudiés, identifié trois moments impliquant des activités pédagogiques, soit avant, pendant et après le stage. Au sein de l'UQAM et de l'UFSB, ces trois moments sont clairement distincts et sont rattachés à des cours qui donnent lieu à des crédits tandis qu'à l'UFSB, ces trois moments sont intégrés et les crédits rattachés le sont pour la globalité des activités.

Aussi, nous avons constaté que les personnes étudiantes participent à deux types d'activités pédagogiques; celles pour lesquelles elles sont directement en lien avec les personnes formatrices de leur institution d'attache et celles qu'ils réalisent de manière autonome dans une classe. Au sein de l'UQAM et de l'INSPÉ, les personnes étudiantes réalisent plus d'activités autonomes et le lien avec les personnes formatrices qui ne sont physiquement pas présentes sur place est moindre. À l'UFSB, les échanges ayant lieu pendant la première partie du séjour collectif amènent des échanges sur le vif. Le modèle de l'UQAM ou de l'INSPÉ serait plutôt segmenté, c'est-à-dire que les activités pédagogiques sont très segmentées dans le temps et

systématiquement rattachées à des cours. Celui de l'UFSB serait plus intégré, c'est-à-dire que les crédits rattachés au SPÉ sont globalement intégrés dans la formation (Figure 4.11 Typologie du rôle des acteurs).

4.6 RESSOURCES DES SPÉ

Pour que les SPÉ puissent avoir lieu, diverses ressources sont indispensables à leur mise en œuvre. Ainsi, les ressources de ces dispositifs se catégorisent en deux catégories; les ressources matérielles et logistiques, et les ressources financières. Concernant les ressources humaines, nous les avons déjà abordées dans la section sur les acteurs, en accord avec le cadre théorique de Saussez et Paquay (1995). Cette section est donc structurée en trois parties; la première expose les ressources matérielles et logistiques identifiées dans les dispositifs de nos trois cas à l'étude, la deuxième, celle des ressources financières, et la troisième dresse la synthèse des ressources de tous les dispositifs analysés.

4.6.1 Ressources matérielles et logistiques

Un des éléments fondamentaux pour le SPÉ est en effet de trouver ce fameux milieu à l'étranger pour réaliser ce stage. Pour ce faire, diverses ressources matérielles et logistiques sont mises à disposition des personnes étudiantes. Concrètement, nous nous sommes intéressée à caractériser ces ressources à des éléments tels qui touchent à la recherche du milieu de stage en tant que tel, à la logistique du voyage et du séjour. Ces éléments sont souvent abordés pendant les activités de préparation prédépart, mais c'est dans cette sous-section que nous en présentons l'analyse.

Au sein de l'UQAM, ce sont les personnes étudiantes qui ont la responsabilité de trouver leur SPÉ. Toutefois, elles sont accompagnées dans cette démarche pendant la préparation du SPÉ avec notamment une mise à disposition de lettre de présentation type, d'outils de présentation de ce stage, etc., mais également une « base de données » informelle de milieux de stages, avec noms des personnes enseignantes et des directions de ces écoles et appréciations personnelles des personnes étudiantes y ayant réalisé un SPÉ. Concernant les autres éléments comme l'hébergement, l'achat de billet d'avion, d'assurances, etc., les personnes étudiantes doivent s'organiser par leurs propres moyens.

Au sein de l'INSPÉ, tout comme à l'UQAM, les personnes étudiantes sont également autonomes pour choisir leur milieu de stage, et leur choix peut être plus large puisque cela peut être dans n'importe quelle école d'un réseau public européen. Il nous a toutefois été mentionné que le service des relations internationales pouvait aider les personnes étudiantes ayant de la difficulté à trouver un milieu, à leur

demande, et ce, selon leurs objectifs. Les transports et l'hébergement sont laissés à la charge des personnes étudiantes.

Enfin, au sein de l'UFSB, c'est totalement différent puisque tous les éléments; le stage, le transport et l'hébergement sont organisés par l'équipe projet de l'institution. Il est à noter qu'il y a aussi une collaboration du pays d'accueil, notamment pour trouver les milieux de stages et d'hébergement.

4.6.2 Ressources financières

Aborder les SPÉ sans en aborder leur financement serait faire fi d'un enjeu considérable en matière de ressources. Comme nous l'avons déjà évoqué notamment dans le cadre du chapitre dédié à la problématique ou encore lorsque nous avons caractérisé dans ce chapitre-ci les différents acteurs, il existe divers programmes d'aide financière supportés par les acteurs transnationaux, étatiques ou institutionnels des cas à l'étude. Sachant que ces ressources financières sont souvent un élément de frein, voire discriminatoire, à la mobilité étudiante lorsqu'elle repose exclusivement sur les personnes étudiantes, dans cette sous-section-ci, nous nous sommes concentrés à décrire les ressources financières qui ont permis aux personnes étudiantes des trois cas à l'étude de réaliser leur SPÉ. Concernant les cohortes étudiées, nous leur avions demandé quel était le cout de leur SPÉ ainsi que leurs sources de financement.

Le cout du SPÉ pour la cohorte de l'UQAM oscille entre 3500 CAD et 13 000 CAD selon la destination, tel que présenté à la Figure 25. Notons toutefois que si cet écart est large, la réalisation du SPÉ a couté entre 8000 et 13 000 CAD pour plus de la moitié des personnes étudiantes et le montant moyen est de 7844 CAD pour un SPÉ. Ce montant est important considérant la population visée qui d'ailleurs le soulève comme un enjeu :

Il faut prévoir d'avance et se ramasser de l'argent avant de partir. (PÉQ#4)

Il ne faut vraiment pas faire de dépenses inutiles, car en revenant (même si cela semble dans très très longtemps), il faudra rembourser le tout ... (PÉQ#12)

Il faut être conscient des couts, s'y préparer à l'avance et épargner! (PÉQ#21)

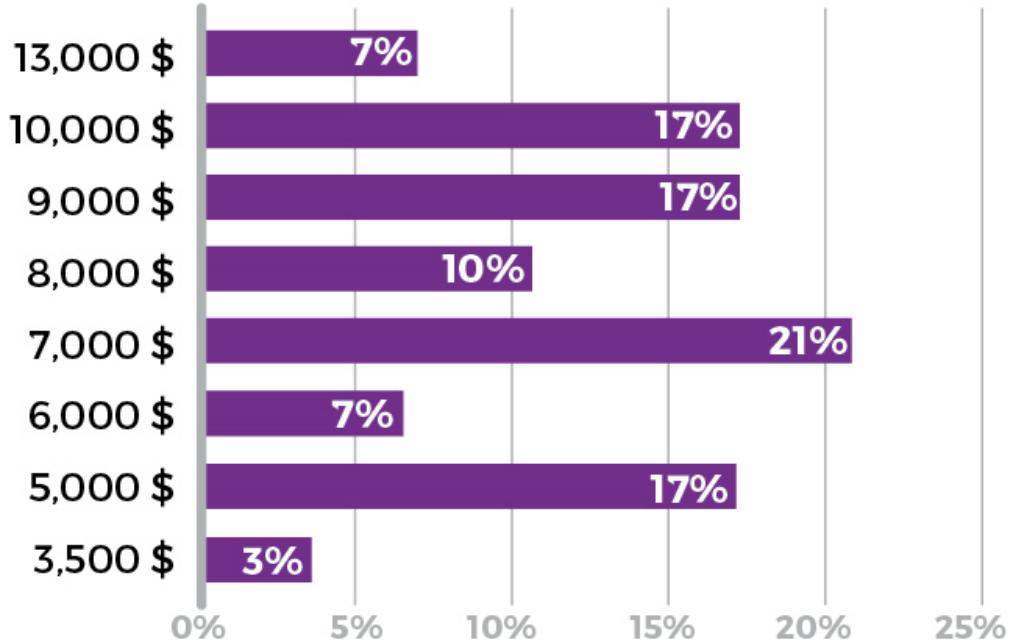


Figure 25. Cout du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'UQAM

Concernant l'origine des fonds qui ont permis aux personnes étudiantes de financer leur projet, l'analyse de leurs réponses a permis d'identifier six sources différentes. Pour la plupart des personnes étudiantes, c'est une combinaison de ces différentes sources qui a rendu leur projet de SPÉ possible.

La première catégorie de financement s'apparente aux programmes gouvernementaux.

Comme nous l'avions précédemment abordé, deux bourses de financements peuvent alléger la charge personnelle des personnes étudiantes de l'UQAM dans la concrétisation de leur SPÉ; la bourse LOJIQ et la bourse à la mobilité de l'UQAM⁹². Ceci dit, concernant ces sources de financement, même si la possibilité

⁹² Cette bourse est communément appelée Bourse à la mobilité UQAM, mais elle est en fait une bourse dont 100 % des fonds émanent du Gouvernement via le ministère de l'Éducation; nous la considérons donc comme un programme gouvernemental.

d'y avoir recours est mentionnée pendant les activités préparatoires, ne sont, ni automatiques, ni non exsangues de critères à respecter tels que l'âge de la personne participante par exemple.

Concernant la bourse à la mobilité de l'UQAM, 100 % des personnes étudiantes ont touché un montant corrélé au cout de leur projet; sur la cohorte étudiée, 76 % ont touché entre 2501 et 3000 CAD.

Certaines personnes ont également pu toucher la bourse LOJIQ, mais cela reste une minorité puisque cela concerne que 34 % de la cohorte et le montant touché est essentiellement entre 501 et 1000 CAD et un certain nombre de ceux ne l'ayant pas touché n'ont pas nécessairement compris pourquoi :

J'ai été très déçu de ne pas recevoir la bourse LOJIQ. PÉQ#4

Une deuxième source de financement reste le programme de prêts et bourses du gouvernement que les personnes étudiantes ont obtenus dans le cadre de leur programme universitaire et utilisent en partie pour ce projet pour presque la moitié de la cohorte soit 48 % à hauteur de 501 à 2000 CAD.

Une troisième source de financement provient des économies et fonds personnels des personnes étudiantes; près de 25 % de la cohorte a contribué à hauteur de 2001 à 3000 CAD sur ses fonds personnels et presque 60 % plus de 3000 CAD. Pour presque la moitié de la cohorte qui n'avait pas d'économies suffisantes, elle a fait appel à un crédit personnel, quatrième source de financement. En effet, presque 30 % de la cohorte a contracté un crédit de 501 à 2000 CAD et presque 20 % un crédit de plus de 3000 CAD.

À ceci s'ajoute également pour plus de 55 % de la cohorte une cinquième source de financement; la contribution de la famille sous forme de don de 500 à 3000 CAD. Enfin, la population étudiante complète le tout par des activités de levée de fond, sixième source de financement; dans la cohorte étudiée un peu plus de 50 % ont collecté un peu moins de 500 CAD.

La Figure 26 présente un portrait de toutes ces sources de financement ainsi que de la proportion de chaque catégorie pour la cohorte étudiée :

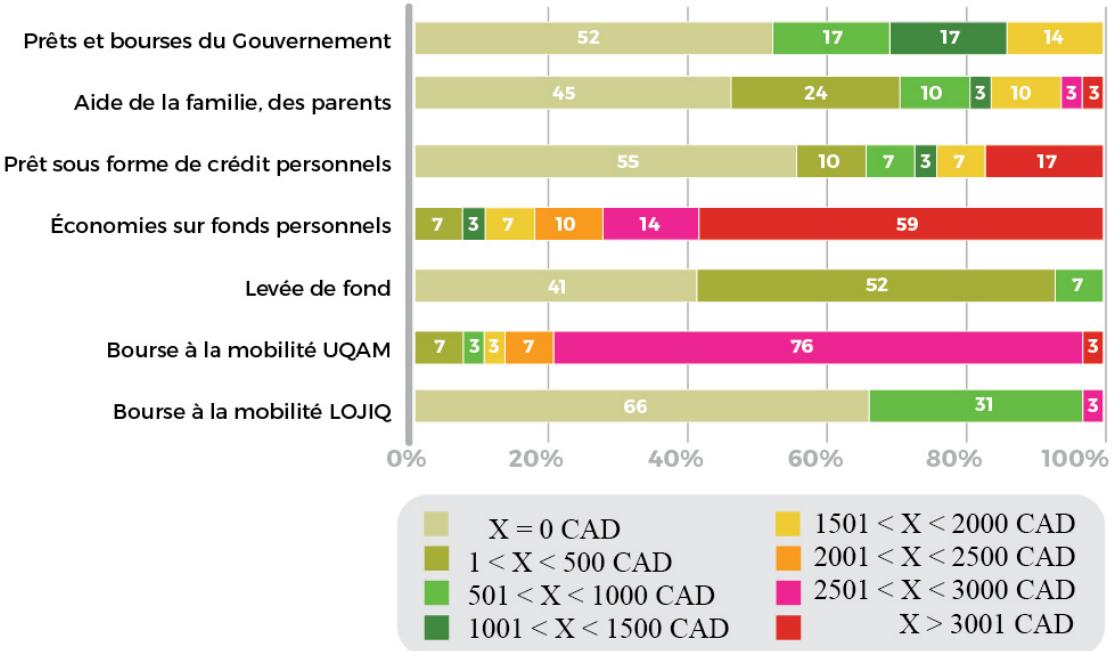


Figure 26. Sources de financement du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'UQAM

Au sein de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées, le cout du SPÉ est bien moindre puisque le cout moyen se situe autour de 2 667 euros et la moitié de la cohorte étudiée a déboursé un montant de 2000 euros ou moins pour le SPÉ (Figure 27). Rappelons d'une part que les frais de transport sont moins conséquents, car les distances sont plus proches, mais également que la durée de SPÉ est moindre.

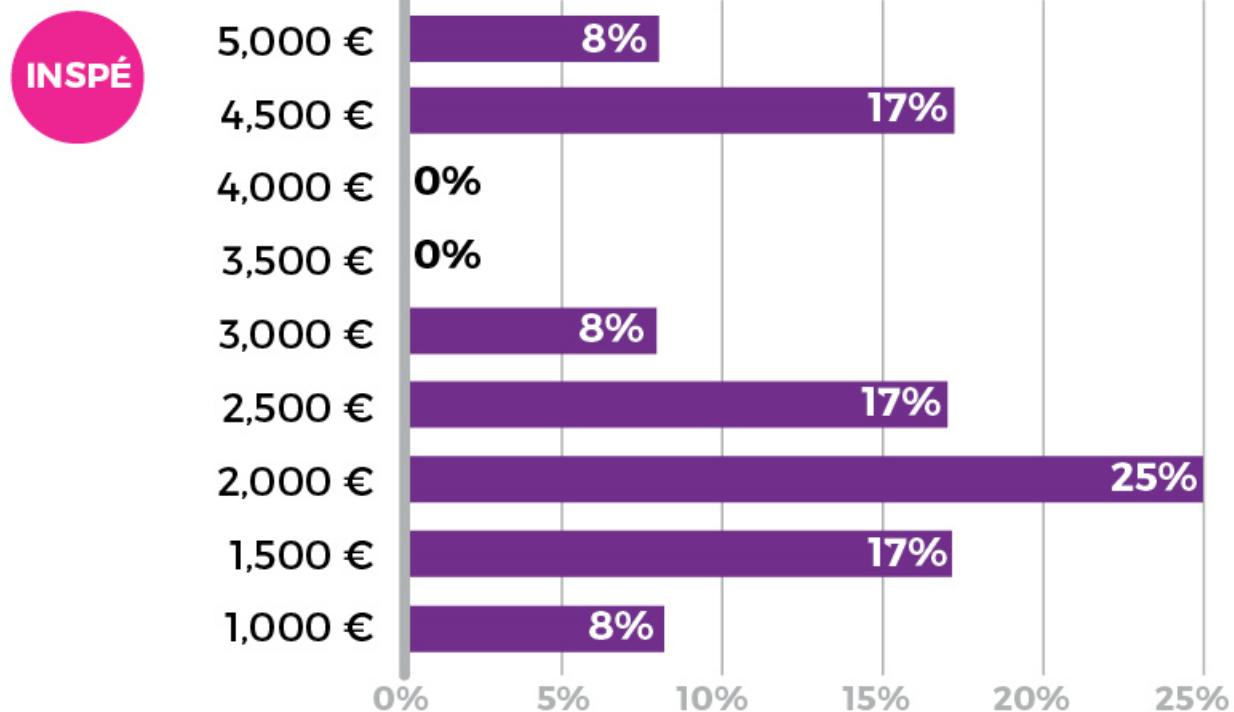


Figure 27. Cout du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'INSPÉ

Comme pour les personnes étudiantes de l'UQAM, les sources de financement sont relativement similaires; si ce n'est que la catégorie levée de fonds n'existe pas⁹³. Concernant la première catégorie s'apparentant aux programmes gouvernementaux, la plupart des personnes étudiantes en ont bénéficié via le programme Erasmus (83 %) et ont 25 % ont également bénéficié d'un financement d'un fonds régional pour la mobilité. Aussi, toute la cohorte étudiée à l'exception d'une personne a reçu une bourse supplémentaire de la part de l'INSPÉ directement provenant de ses propres fonds, contrairement à la bourse de la mobilité de l'UQAM qui est en fait une bourse gouvernementale. Les personnes étudiantes ont également eu de l'aide de la famille, et ce, dans une plus grande proportion que les personnes étudiantes de l'UQAM, puis elles ont également utilisé leurs économies personnelles (Figure 28).

⁹³ Culturellement, le sociofinancement ou les levées de fonds en milieu scolaire ou éducatif ne sont pas une pratique courante en France.

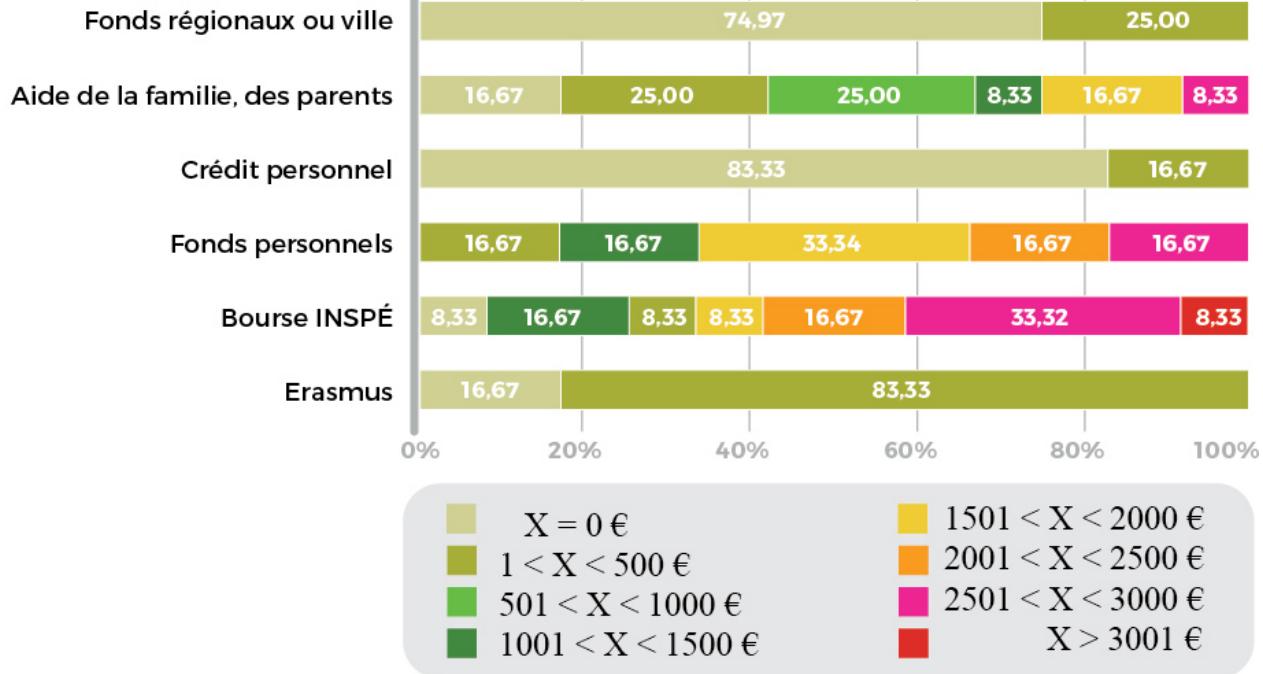


Figure 28. Sources de financement du SPÉ pour les personnes étudiantes de l'INSPÉ

Concernant les personnes étudiantes de l'UFSB, elles n'ont pas eu à déboursé aucun montant pour participer au SPÉ puisque, pour des raisons de non-discrimination financière, l'UFSB a décidé de verser à chacune personne participante une bourse de 2000 USD pour couvrir le transport et les frais de séjour (UFSB, 2017b, p. 3) :

Nous avions reçu 2000 dollars, et j'ai dépensé approximativement 2500 dollars. Nos couts étaient bas, car la plupart du temps nous n'avions pas à payer pour le logement. PÉB#5

Les seules dépenses que les personnes étudiantes ont eu à faire sont des dépenses personnelles, telles que des souvenirs ou des sorties.

4.6.3 Synthèse des ressources pour les SPÉ

Concernant les ressources matérielles et logistiques, certaines institutions soutiennent les personnes étudiantes pour trouver un milieu de stage de manière plus formelle (comme à l'UQAM où il existe des listes de milieux de stages constituées au fil des années par les personnes étudiantes des cohortes précédentes) et où les personnes étudiantes sont guidées jusque dans la rédaction de lettres de sollicitation des milieux (comme à l'UQAM) tandis que d'autres institutions (comme à l'INSPÉ) les soutiennent de manière plus informelle (puisque n'existe pas de liste ou d'exemple de démarchage par exemple) à travers des relations individuelles entre les personnes étudiantes et le service des relations internationales. Dans le cas de l'UFSB, les ressources logistiques et matérielles sont totales puisque c'est l'équipe projet qui organise et coordonne tout (déplacements, milieux de stages, hébergement).

Aussi, les SPÉ ne seraient pas possibles sans support financier. Ces différentes sources de financement sont classables en deux grandes catégories; les fonds publics et les fonds privés.

Concernant les fonds publics, ils peuvent être issus de financement transétatique (comme Erasmus par exemple dont les fonds proviennent de l'Union européenne, ou Paulo Freire de l'OEI) ou étatique (national, régional, communal) ou de fonds institutionnel (de l'Université ou de la faculté qui soutient les SPÉ). Concernant les fonds privés, ils proviennent essentiellement des fonds propres des personnes étudiantes, de leur famille ou alors de crédits ou prêts que les personnes étudiantes ont contractés. Selon nos résultats, les SPÉ n'ont été possibles qu'avec une combinaison de sources de financement (Tableau 34).

Tableau 34. Résumé des ressources pour les SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

	Nature des ressources	UQAM	INSPÉ	UFSB
Ressources Matérielles	Qui trouve le stage	Personne étudiante	Personne étudiante, mais est guidée par l'institution qui va jusqu'à lui trouver un stage	L'institution
	Ressources matérielles à disposition des personnes étudiantes	Liste de milieux à disposition (commentée par les personnes étudiantes ayant réalisé un SPÉ dans le passé) lettre de présentation du	Service des relations internationales pour trouver un milieu si requis (sur demande des personnes étudiantes)	Cours en langue espagnole facultatif

	Nature des ressources		UQAM	INSPÉ	UFSB
			programme et de la nature du stage à l'intention des milieux d'accueil à l'étranger		
Ressources logistiques Catégories de ressources financières	Qui organise le transport et l'hébergement		La personne étudiante	La personne étudiante	L'institution
	Programmes gouvernementaux	Prêts et bourses gouvernementales	x		
		Bourses à la mobilité (transnationales, nationales, régionales)		x	x
	Programmes de l'institution	Bourses à la mobilité de l'institution		x	x
	Crédit personnel	Prêt bancaire, ou carte de crédit	x	x	
	Aide de la famille	Don des parents, grands-parents ou autres membres de la famille	x	x	
	Économies personnelles		x	x	
Levée de fonds		Activités organisées individuellement du type plate forme de sociofinancement ou en cohorte à travers des évènements	x		

4.7 ÉVALUATION

Lorsque nous nous rapportons à la grille de Saussez et Paquay (1995), la dimension intitulée *évaluation* de leur grille analytique précise que dans cette dimension, il doit être décrit « les critères d'évaluation de la pratique et du dispositif » (p. 82). Il est toutefois important de bien mettre en lien cette dimension avec la suivante intitulée *perspective d'évolution*.

Cette dimension est donc censée couvrir en particulier l'évaluation du SPÉ en précisant notamment les modalités et critères avec lesquels les personnes étudiantes sont évaluées, en plus de couvrir l'évaluation

du dispositif dans son ensemble. Nous avons donc structuré cette section en trois parties; l'évaluation des personnes étudiantes impliquées dans les SPÉ en tant que tels, l'évaluation du dispositif de SPÉ dans son ensemble, puis une synthèse de cette dimension.

4.7.1 Évaluation des personnes étudiantes impliquées dans le SPÉ

Dans les trois cas étudiés, le SPÉ est crédité donc évalué. En nous référant à la dimension dédiée aux modalités et aux activités, dont les résultats sont présentés respectivement dans les sections 4.4 et 4.5, nous présentons, pour les cas de l'UQAM et de l'INSPÉ, les diverses modalités et critères d'évaluation des personnes étudiantes, avant, pendant et après le SPÉ⁹⁴. Concernant le cas de l'UFSB, le SPÉ est également crédité, mais comme nous l'avions présenté à la section 4.5, les activités n'étant pas rattachées à un ou des cours en tant que tels, l'évaluation repose uniquement sur la rédaction du mémoire qui est restitué après le SPÉ.

4.7.1.1 L'évaluation lors des activités de préparation

Avant le SPÉ à l'UQAM, dans le cadre du cours DDM3509, les personnes étudiantes sont évaluées à travers quatre travaux se soldant par un succès ou un échec en termes de notation. Le nombre de crédits attribués à ce cours prédépart est de 1,5 ETCS⁹⁵. Tel qu'il est précisé dans le plan de cours, les critères d'évaluation des travaux des personnes étudiantes reposent sur la qualité et la pertinence de leurs recherches, la qualité de la langue autant écrite qu'orale, leur prise de position et soutien de leurs idées, leur dynamisme et créativité lors de leurs présentations orales ainsi que leur participation et interaction collective. Aussi, le plan de cours indique que les travaux à rendre (et donc les travaux évalués), sollicitent diverses compétences du référentiel ministériel (MELS, 2008) à savoir les compétences relatives à l'agir professionnel, la communication en langue française, la planification des situations d'enseignement, au

⁹⁴ Rappelons que nous avons défini le SPÉ comme étant « toutes les activités de formation qui englobent la possibilité de réaliser un SPÉ crédité. Ainsi, il s'agit des activités de préparation, du stage en tant que tel et des activités de retour.

⁹⁵ Rappelons que pour des prérogatives comparatives, nous avons converti les crédits « locaux » en ETCS; dans le plan de cours DDM3509, les crédits « locaux » sont de 3.

fonctionnement du groupe-classe, à la mobilisation du numérique, au développement professionnel et à éthique professionnelle.

Au sein de l'INSPÉ, les cours de préparation sont également évalués dans le cadre des UE 92 et UE 94. Concernant l'UE 92, le travail évalué est un mémoire individuel de 5 à 10 pages qui doit comporter une problématique précise avec des hypothèses de recherches et un début de bibliographie. Il compte pour 5 ETCS. Bien que le plan de cours ne donne pas autant de détails sur les critères d'évaluation qu'à l'UQAM, nous avons pu constater qu'ils reposent essentiellement sur la façon d'éclairer les problématiques professionnelles qui doivent être mises en perspective avec des compétences ciblées du référentiel professionnel. Les personnes étudiantes sont censées également s'inspirer d'éléments d'initiation à la recherche vus en première année de Master (M1).

Dans le cadre de l'UE 94 qui compte également pour 5 ETCS, les personnes étudiantes doivent rédiger un projet de stage de 5 à 6 pages qui sera évalué et mettre en place la structure d'un blogue qu'ils devront renseigner tout au long de leur stage. Leur projet de stage est évalué selon les dimensions suivantes : la présentation de l'école et les conditions de stage qui ont été entendues avec le maître associé pour 15 %, la présentation du système éducatif du pays ainsi que la région d'accueil pour 25 % (qui devra aussi être la première section du blogue), la présentation des compétences professionnelles qui seront développées à travers le stage pour 10 %, une séquence d'enseignement détaillée qui sera mise en œuvre pendant le stage incluant les objectifs d'apprentissage, les ressources et matériel utilisés pour 20 % et la simulation de cette séquence pour 20 %. Transversalement, 10 % de la note est attribué à la qualité de la langue écrite.

Par contre, au sein de l'UFSB, aucune évaluation n'est mise en œuvre à proprement dit avant le stage et aucun travail spécifique ne doit être rendu.

4.7.1.2 L'évaluation pendant le SPÉ

Dans les trois cas étudiés, l'évaluation des personnes étudiantes pendant le stage soulève un enjeu majeur; étant donné que c'est un stage pratique, il est difficile pour les personnes formatrices qui ne sont pas sur place de les évaluer. Ceci aurait pu être moins vrai au sein de l'UFSB puisqu'un certain nombre de personnes formatrices ont également participé au SPÉ sur la première phase du séjour, mais aucune activité sur place n'a fait l'objet d'évaluation. Rappelons, tel qu'il a été présenté dans les sous-

sections 4.5.2 sur les activités réalisées pendant le SPÉ et 4.4.2 sur les modalités temporelles, que seule l’UQAM a un cours associé aux activités réalisées pendant le stage, soit le cours DDM3510.

Ainsi, malgré les défis inhérents à l’évaluation de personnes étudiantes en stage à distance sans pouvoir les observer dans l’action, seule l’UQAM a mis en place des stratégies pour tout de même évaluer les personnes étudiantes pendant le SPÉ. Cette évaluation est très structurée et repose sur deux principaux éléments : d’une part des échanges entre la personne formatrice et la personne étudiante avec la remise de travaux⁹⁶ compilés à travers le journal de bord de la personne étudiante, d’autre part sur une grille de coévaluation des activités réalisées pendant le stage et remplie par la personne étudiante et son enseignant associé dans le milieu de pratique. La sanction de ce cours se solde par un succès ou un échec et le plan de cours ne précise aucune pondération des travaux à réaliser via le journal de bord les uns par rapport aux autres ni la place qu’occupe la coévolution de la personne étudiante. Toutefois, concernant l’évaluation basée sur la réalisation du journal de bord interactif, nous savons qu’elle se base sur l’envoi de différents courriels à la personne formatrice de l’UQAM. Des rencontres en vidéoconférence entre la personne étudiante et la personne formatrice qui supervise son stage sont également prévues à la suite des envois de courriel à l’arrivée, aux jours 7, 17 et 47 dans le pays et au retour au Québec. Les critères d’évaluations énoncés dans le plan de cours sont les suivants :

1. Analyse d’éléments pédagogiques (relation maître-élève, gestion de classe, étude cas, maîtrise de savoir, méthode d’enseignement, etc.);
2. Comparaison et justification des valeurs culturelles (celles de votre milieu et les vôtres);
3. Éthique professionnelle par des attitudes de respect, d’ouverture et des propos nuancés;
4. Argumentation de la position adoptée;
5. Maîtrise du français écrit;
6. Respect des échéances (UQAM, 2014).

Il est également précisé que ces communications doivent permettre à la personne formatrice de connaître le milieu d’accueil de stage de la personne étudiante, d’avoir une compréhension du groupe classe et des enjeux qui s’y trouvent, d’assurer un suivi sur les compétences de la personne étudiante. Concernant la

⁹⁶ Ces travaux ont été explicités dans la sous-section 4.5.2, portant sur les activités réalisées pendant le SPÉ.

coévaluation de la personne étudiante par elle-même et son enseignant associé dans le milieu de pratique, elle est basée sur le référentiel de compétences de la profession enseignante du Québec. Chaque compétence est déclinée en indicateur pour lequel il doit être indiqué si elle a été développée ou pas. La complétion de la grille doit être faite conjointement par la personne étudiante et la personne enseignante qui l'accueille (UQAM, 2018). En cas de litige, la personne formatrice de l'UQAM doit être avisée. Cette grille est complétée à deux moments du stage; à la mi-stage (MS) et à la fin du stage (FS). Une zone de commentaire est également permise. À titre d'exemple, voici un extrait de cette grille (Figure 29) :

Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.		
Indicateurs	MS	FS
<u>Sous la supervision de l'enseignant associé et avec son accord, le stagiaire :</u>		
1. Maintient un climat propice à l'apprentissage : niveau de difficulté de l'activité, rythme, fluidité, durée, comportements des élèves, etc.		
2. Adapte la gestion de classe aux caractéristiques des élèves en intégrant les éléments de sa formation (système de motivation...) et les modes de gestion de l'enseignant associé.		
3. Communique aux élèves les exigences au sujet des comportements scolaires et sociaux attendus.		
4. Intervient rapidement et adéquatement aux diverses situations en apportant des ajustements.		
5. Adopte des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés.		
6. Applique les conséquences prévues en cas de respect ou de <u>non respect</u> des exigences.		

COMMENTAIRES DE L'ENSEIGNANT

Commentaire « MS »
Commentaire « FS »

Figure 29. Extrait de la grille de coévaluation des personnes étudiantes de l'UQAM en SPÉ

Nonobstant la mise en place d'une telle structure, les échanges avec les personnes formatrices à travers les entretiens semi-dirigés ont tout de même révélé que cette démarche était surtout pour encourager les milieux de pratique à laisser plus de marge de manœuvre aux personnes étudiantes et à leur permettre de réaliser des activités similaires à celles que réalisent les personnes étudiantes du programme à travers le troisième stage pratique au Québec :

Bon, vous savez, dans le système français, ils sont plus contrôlants, plus hiérarchiques et les milieux ont parfois de la difficulté à laisser de la marge de manœuvre aux étudiants [...]. Un de nos défis a été de faire en sorte que nos étudiants puissent réellement prendre en charge une classe tout comme au Québec. Nous avons donc mis en place, il y a quelques années, en plus d'une liste de milieux d'accueil potentiel, un guide que nous envoyons d'avance aux enseignants associés qui vont recevoir nos stagiaires. Dans ce guide, nous présentons le programme, nous présentons aussi ce que nos étudiants ont à faire pendant le stage, la façon dont doit se dérouler le stage ainsi qu'une grille d'évaluation du stagiaire à laquelle ils doivent participer. Nous avons constaté que le fait de formellement faire signer une convention d'accueil aux enseignants associés libérait un peu nos étudiants qui doivent parfois se battre un peu pour faire leur place et faire comprendre que ce n'est pas un stage d'observation.
PÉQ#1

4.7.1.3 L'évaluation au retour du SPÉ

Au sein de l'UQAM, les personnes étudiantes sont évaluées à travers le cours DDM 3511 intitulé *Stage hors Québec : Synthèse et communication*. L'évaluation des personnes étudiantes se fait par notation à travers trois dimensions en lien avec les activités présentées à la sous-section 4.5.3, dédiée aux activités pédagogiques après le SPÉ. Concernant le travail collectif relatif à la préparation et l'animation la soirée d'information pour les futures personnes étudiantes intéressées par le SPÉ, les critères d'évaluation sont la participation, l'implication et l'ouverture d'esprit et le dynamisme des personnes étudiantes. L'évaluation se fait sous forme d'une autoévaluation qui compte pour 15 % de la note finale. Le fait de s'impliquer à titre de personne-ressource est évalué par les personnes formatrices à hauteur de 10 % de la note finale. Ensuite, à propos du deuxième travail concernant la *réalisation d'une présentation multimédia* en équipe, il est évalué conjointement par la cohorte en entier et par les personnes formatrices. Le poids de l'évaluation des personnes formatrices compte pour 30 % et celui des personnes étudiantes pour 20 %. Le poids global de ce travail compte pour 50 % de la note finale. Les critères d'évaluation sont la présence des éléments tels que la qualité et profondeur du contenu, le dynamisme de la présentation, les interactions avec le groupe en lien avec les consignes les suivantes :

Réaliser une présentation multimédia qui permettra de :

- relever des aspects pédagogiques du milieu de stage;
- mettre en relief ses repères culturels et ceux du milieu d'accueil;
- cerner les retombées de ces aspects sur sa future pratique et faire des liens avec les compétences professionnelles développées.

Plus spécifiquement :

- présenter un aspect pédagogique choisi par l'équipe et qui a fait l'objet d'une réflexion commune (UQAM, 2014).

Enfin, le troisième travail individuel consiste à remettre une analyse réflexive sur le choc culturel de retour en lien avec le choc culturel vécu durant le stage de 5 pages et cela compte pour 25 % de la note finale. Les critères d'évaluation sont la présence des éléments de consignes (stipulant que cette analyse doit aborder l'impact du SPÉ sur la vie personnelle et professionnelle ainsi que la mise en place d'un plan d'action pour la poursuite du cursus), la qualité et profondeur du contenu, la qualité de la langue écrite.

Au sein de l'INSPÉ, l'évaluation se fait à travers l'UE 104 dont le seul travail à remettre est le rapport de stage. L'objet de ce rapport est de mener une observation et une analyse des écarts entre la préparation au stage et sa réalisation. Ce rapport doit faire 8 à 15 pages et il est noté sur 20 points. La grille d'évaluation est la suivante (Tableau 35) :

Tableau 35. Grille d'évaluation du rapport de stage des personnes étudiantes de l'INSPÉ en SPÉ

	Points
Présentation de l'école/de la classe et des conditions de stage (quelles observations ont été réalisées? Quelles ont été les modalités de prise en main de la classe?)	2
Analyse comparative ciblée entre le système éducatif français et celui du pays d'accueil. Cette analyse comparative portera sur un observable retenu de votre choix dans chacun des quatre champs suivants : l'éthique professionnelle, la pédagogie et les pratiques de classe, la compétence linguistique, la compréhension interculturelle.	5
Présentation et analyse du projet d'enseignement effectivement mis en œuvre Il est vivement conseillé pour l'analyse de s'appuyer sur des productions d'élèves et sur les apports de la démarche de projet.	
Présentation et analyse du projet global : domaines/disciplines engagés? Compétences visées? Quelle réalisation? Les apports de la démarche de projet L'étudiant précisera les conditions de réalisation de ce projet et portera un regard analytique sur son déroulement.	2 (1 point pour la présentation, 1 point pour l'analyse)
Présentation et analyse de la séquence mise en œuvre (contexte et public visé, objectifs d'apprentissage, organisation pédagogique, ressources et matériels, déroulement de la séquence (intitulé et objectifs des séances) et réflexion critique par rapport au projet de départ	4 (2 points pour la présentation, 2 points pour l'analyse et la réflexion critique par rapport au projet de départ)
Présentation d'une séance détaillée de cette séquence (objectifs, ressources et matériel, déroulement détaillé de la séance (gestion du temps et de l'espace, communication, gestion de l'hétérogénéité, activité des élèves, évaluation) et son analyse (réflexion	4 (2 points pour la présentation,

critique sur le déroulement, questionnement, propositions d'évolution et/ou de remédiation)	2 points pour l'analyse)
Correction orthographique et grammaticale de la langue	3

Aussi, les personnes étudiantes de l'INSPÉ doivent réaliser, avant de remettre leur rapport de stage, une présentation orale d'une vingtaine de minutes soutenue par un diaporama devant toute leur cohorte et devant le personnel de formation de l'INSPÉ dont suivra une période de questions et de discussion. Bien qu'il ne soit pas évalué, ce travail est censé traiter des apprentissages réalisés pendant le stage, comparer les représentations des personnes étudiantes avant et après l'expérience, d'aborder les difficultés rencontrées et les solutions mises en place. À la suite de cette présentation, les personnes étudiantes bénéficient d'un support personnalisé sur la première ébauche de leur rapport écrit par une des personnes formatrices.

Aussi, à l'UFSB, c'est sur le mémoire remis au retour que l'évaluation se fait. Par contre, il est intéressant de noter que, comme c'était la première année de mise en œuvre, il n'y a pas eu de démarches formelles d'harmonisation pour cette évaluation. Si toutes les personnes étudiantes ont bien eu un mémoire à rédiger et à remettre, ce mémoire et son évaluation étaient à dimensions variables. Plus spécifiquement, chaque personne étudiante a dû se référer à un professeur de son programme et négocier la structure de ce mémoire, le contenu attendu. Ce travail a parfois été fait en plus d'autres travaux que les personnes étudiantes du programme ont dû faire pendant que celles qui ont été en SPÉ, parfois à la place.

4.7.2 Évaluation globale des dispositifs des SPÉ

L'évaluation du dispositif de SPÉ dans son ensemble implique l'évaluation de tout le dispositif et de toutes ses dimensions. Cette perspective d'évaluation holistique fait écho à l'évaluation de programme dont la définition de Stufflebeam *et al.* (1980) cité dans Legendre (2005) précise qu'une perspective d'évaluation de programme vise un « processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles » (p. 630). Il est également indiqué que ce processus est donc une « appréciation globale, d'un système de formation, d'un cours ou d'un programme tant sous son aspect social et humain ainsi que financier ». Mais l'évaluation de programme est un champ de recherche à part entière et dans le cadre de notre projet nous nous sommes limités à décrire l'évaluation mise en œuvre dans les cas observés et à en partager les résultats.

Puisque dans les trois cas étudiés, les SPÉ sont crédités et donc intégrés au curriculum, nous nous sommes également rapprochée de la définition d'évaluation curriculaire qui stipule selon Durand (1996), cité dans Legendre (2005) : que c'est un « processus de vérification et d'appréciation de l'efficience d'un système curriculaire quant aux résultats d'apprentissages, aux stratégies et méthodes d'enseignement, à la compatibilité du schéma curriculaire avec les objectifs et buts de l'éducation entraînant une prise de décision éclairée et une révision s'il y a lieu » (p. 641).

Cette idée de « prise de décision et de révision s'il y a lieu » fait quant à elle écho à la huitième dimension de la grille de Saussez et Paquay (1994) qui sera traité dans la section suivante intitulée *Perspectives d'évolution des dispositifs*. Quant à l'efficience d'un système curriculaire, cela résonne avec notre deuxième objectif spécifique en lien avec la cohérence, qui sera traité dans la dernière section de ce chapitre.

D'entrée de jeu, il est important de signaler que pour aucun des cas étudiés un processus formel d'évaluation inscrit dans une démarche curriculaire à l'égard des SPÉ n'existe pas; ce qui n'est pas surprenant étant donné l'émergence du champ de l'internationalisation de la formation des enseignants, notamment à travers les SPÉ, bienfondé de cette recherche tel que démontré dans la problématique.

Ainsi, dans chacun des cas observés nous avons identifié des documents susceptibles de traiter de l'évaluation des SPÉ mis en œuvre à divers niveaux, soit au niveau des personnes étudiantes qui y participent, au niveau du programme auquel ils appartiennent ou encore au niveau de l'institution souvent par le biais de la mobilité ou de l'internationalisation.

Au sein de l'UQAM, il n'existe pas de mécanisme formel d'évaluation de tout le dispositif des SPÉ. Nous avons identifié toutefois trois documents qui traitent des SPÉ soit le *Rapport de la visite de suivi de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE, 2014)⁹⁷ et le *Rapport sur*

⁹⁷ Le Comité d'agrément de programme de formation à l'enseignement (CAPFE) a pour mission de conseiller le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec quant au maintien de l'agrément des programmes en sciences de l'éducation sur le territoire qui donnent un permis d'enseignement à la leurs diplômés en fin de cursus pour les niveaux préscolaire/primaire et secondaire. Pour ce faire, le CAPFE a mis en place un processus

l'internationalisation de l'UQAM (UQAM, 2020a)⁹⁸. Dans le premier document, les SPÉ sont évoqués par les responsables de programmes comme étant une possibilité, mais aucun élément supplémentaire ne précise son intégration verticale ou horizontale au programme ni n'évoque son évolution dans le temps ou les compétences spécifiques qu'il vise à développer. Concernant le deuxième document évoqué, il est stipulé que le taux de mobilité sortante y est très faible avec moins de 1,7 % et le SPÉ dans le cadre du programme du baccalauréat EPEP n'y est même pas évoqué, pas plus que l'introduction de la treizième compétence dédiée à la dimension interculturelle spécifique à l'UQAM⁹⁹. Dans la section recommandations en lien avec l'expérience étudiante, il est proposé d'« identifier les obstacles à la mobilité sortante au sein de la population étudiante de l'UQAM de manière à mieux cibler nos efforts pour accroître notre taux de mobilité sortante » (UQAM, 2020, p. 14).

Au sein de l'INSPÉ, il n'existe pas non plus de mécanisme formel d'évaluation des SPÉ. Toutefois, nous avons pu obtenir deux documents rédigés sous forme de note interne. Le premier, intitulé « le blogue : de l'acquisition à l'évaluation des compétences » a été corédigé par un des membres du personnel formateurs impliqués dans les SPÉ et le service des relations internationales (INSPÉ, 2017b). Ce document, à travers une expérience longitudinale d'une dizaine d'années, détermine une typologie de blogue et révèle comment le blogue permet une évaluation continue et transversale du développement des compétences des personnes étudiantes en SPÉ. Mais seule la dimension de l'évaluation des personnes étudiantes y est abordée.

Concernant le deuxième document, il s'agit d'un rapport intitulé *Le stage à l'étranger durant la formation et son impact sur le futur professionnel* (INSPÉ, 2014) rédigé par certains membres du personnel formateur

d'agrément étalé sur une dizaine d'années et incluant des questionnaires, des analyses curriculaires et des visites terrain. Le rapport général le plus récent à la date de l'écriture de ces lignes est celui de 2014.

⁹⁸ Ce rapport a été réalisé sous forme de diagnostic dans le cadre du *Plan stratégique 2015-2019* sous l'orientation 4 visant le « renforcement de l'ancrage de l'université dans son milieu et ouverture accrue sur le monde » et plus spécifiquement sous l'axe d'intervention visant « l'internationalisation de la formation, de la recherche et de la création en adoptant une stratégie d'internationalisation et en promouvant l'internationalisation ». Il nous a été précisé par certains acteurs qui siégeaient au comité d'internationalisation de l'UQAM qu'il a été rédigé par un consultant externe. Il a été édité par le vice-rectorat à la vie académique et c'est le rapport le plus récent à notre connaissance traitant spécifiquement d'internationalisation au sein de l'UQAM au moment de l'écriture de cette recherche.

⁹⁹ Une section de ce rapport est dédiée à l'internationalisation de la formation et des curriculums.

impliqués dans le SPÉ depuis une dizaine d'années et qui a fait l'objet d'une présentation en conseil d'administration de l'INSPÉ. Ce document a été rédigé suite à une enquête auprès d'anciennes et d'anciens étudiants de l'INSPÉ ayant réalisé un SPÉ et en poste en France à la date de l'enquête en 2014. Elle a obtenu 154 répondants dont 55 % ont réalisé leur SPÉ au niveau du primaire, 44 % au niveau du secondaire et le reste au niveau des études supérieures. La conclusion générale de l'enquête met de l'avant la plus-value des stages pour « aider le futur personnel enseignant à gérer la diversité des élèves rencontrés en salle de classe une fois en poste (71 % des répondants) » (INSPÉ, 2014, p. 8). Mais cette note interne ne fait aucune recommandation spécifique en matière de SPÉ, si ce n'est un plaidoyer général pour en favoriser l'accès :

L'expérience internationale lors de la formation des enseignants est porteuse d'apprentissages, d'amélioration et de valeurs qui vont au-delà du registre professionnel, et cela avec un impact durant de nombreuses années. L'affirmation que le stage à l'étranger devrait faire partie de la formation a souvent été exprimée ainsi que le souhait d'accéder plus facilement aux échanges de pratiques avec l'étranger (INSPÉ, 2014, p. 8).

Au sein de l'UFSB, le projet Paulo Freire ayant été construit dans une perspective de « co-construction », l'évaluation globale, sans être un processus spécifiquement identifié comme tel, est tout de même présent dans tout le dispositif des SPÉ. En effet, au retour du séjour en Uruguay, les différentes personnes y ayant participé se sont rencontrées notamment à travers d'un atelier intitulé *Séminaire d'évaluation finale*. Le compte-rendu de ce séminaire met en exergue l'importance de ce projet pour toutes les communautés y ayant participé ainsi que la perspective recherche-action qui avait été pensée par les premiers investigateurs (UFSB, 2018b). Il est aussi souligné que ce projet est un succès en matière de valorisation de la formation des enseignants, tant initiale, continue qu'universitaire. Les échanges de réciprocité entre personnes étudiantes de l'UFSB et d'Uruguay en formation initiale sont mis de l'avant, notamment avec l'accueil d'un étudiant uruguayen pendant 45 jours au sein de l'UFSB. Ce rapport n'aborde toutefois pas ni les éléments à améliorer ni les éléments de perspectives d'évolution si ce n'est l'espoir de la pérennisation du financement pour être en mesure de renouveler l'expérience avec de futures cohortes.

D'autre part, ce projet a donné lieu à la rédaction d'un article scientifique dans le cadre d'un recueil intitulé *Université populaire et rencontre de savoirs* coédité en 2020 par un consortium éditorial de diverses universités fédérales et l'institut national des sciences, de la technologie et de l'inclusion qui dépend du ministère de la Science et de la Technologie (Tugny et Gonçalves, 2020).

Aussi, comme c'était un projet qui entrait dans le cadre du programme Paulo Freire, nous avons pu obtenir un rapport d'évaluation de ce programme édité par l'OEI sur tous les projets réalisés entre 2016 et 2018 (OEI, 2019). Bien que ce rapport ne traite pas exclusivement du dispositif mis en place à l'UFSB, il révèle tout de même que les participants développent leurs compétences professionnelles notamment à travers un élargissement de leurs connaissances techniques et professionnelles, une meilleure confiance en eux et une plus grande autonomie, une meilleure adaptabilité, une meilleure collaboration en équipe et une attitude de résolution de problèmes et un meilleur réseau de contacts et réseaux professionnels (OEI, 2019).

Tout comme le rapport final évoqué précédemment, les éléments d'évaluation de projet ou de perspectives d'évolution ne sont pas précisément abordés; le tout restant très descriptif.

4.7.3 Synthèse de l'évaluation des dispositifs des SPÉ

Au sein de l'UQAM, l'évaluation des personnes étudiantes réalisant un SPÉ est très structurée. Il est important de rappeler que dans le contexte de formation du personnel enseignant au Québec, l'évaluation, comparativement à d'autres systèmes éducatifs dans le monde, occupe une place importante; il n'est donc pas surprenant de faire ce constat. Également, le SPÉ est réalisé au troisième stage obligatoire du programme, stage qui, lorsqu'il est réalisé au Québec, porte justement sur le développement de compétences en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Il n'est donc pas étonnant que dans cette perspective, « l'exemple » soit donné aux personnes étudiantes et que leur propre évaluation de leurs apprentissages à travers les activités qu'elles ont à réaliser avant, pendant et après le stage occupe une place prépondérante.

Au sein de l'INSPÉ, l'évaluation des personnes étudiantes est moins segmentée, puisque le SPÉ est utilisé comme « alibi » pédagogique dans divers cours avec notamment le cours de recherche en éducation. Il y a moins d'activités d'évaluation qu'à l'UQAM, mais les activités sont plus intégrées à la formation.

Enfin, au sein de l'UFSB, l'évaluation des personnes étudiantes est réduite à leur seul mémoire qu'ils doivent remettre à leur retour de SPÉ et il n'existe pas de grille formelle d'évaluation. Comme il a été cité dans le rapport d'évaluation du programme Paulo Freire et comme nous le verrons dans la section suivante dédiée aux perspectives d'évolution mentionnées par les acteurs, c'est un élément qui serait souhaitable d'être amélioré, tel que l'ont indiqué certains acteurs formateurs.

Le Tableau 36 résume l'évaluation des personnes étudiantes et l'évaluation du dispositif dans son ensemble pour les trois institutions étudiées.

Tableau 36. Résumé de la dimension évaluation des dispositifs des SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB

Dimension	Commentaires	UQAM	INSPÉ	UFSB
Évaluation des personnes étudiantes	Les moments, moyens et modalités de l'évaluation des personnes étudiantes	Avant	Oui 4 travaux Succès ou échec	Oui Projet de recherche qui sera effectué pendant le stage de 5 à 6 pages et structure du blogue Note
		Pendant	Oui Rencontres en vidéoconférence et travaux à remettre Succès ou échec	Non
		Après	Oui Rapport de stage Note	Oui Mémoire de recherche en lien avec la problématique étudiée pendant le stage Note
	Les principaux critères d'évaluation	Approche par compétences	Connaissances et approches par compétences	Non disponible
	Modalités d'évaluations	Succès ou échec		
Évaluation du dispositif	L'évaluation globale du dispositif	Non	Non	Oui (dans les intentions énoncées)
	Les moyens			Rencontre collective donnant lieu à un rapport

Aussi, bien que le cadre théorique de Saussez et Paquay (1995) ne précise pas les sous-dimensions de l'évaluation globale du dispositif, en nous inspirant des niveaux des acteurs, nous nous sommes intéressée

à visualiser les niveaux où l'évaluation en lien avec les SPÉ est présente pour mieux cerner l'évaluation globale des dispositifs. Le Tableau 37 présente la présente ou non de l'évaluation globale par institution en identifiant s'il existe une évaluation au niveau des personnes étudiantes, mais aussi du programme et de l'institution.

Tableau 37. Résumé de l'évaluation des dispositifs des SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB par niveau (personnes étudiantes, programme, institution)

		UQAM	INSPÉ	UFSB
Personnes étudiantes qui participent au SPÉ	Évaluation des travaux des personnes étudiantes avant/pendant/après le SPÉ	Avant : Pendant : aucune Après : Évaluation des travaux des personnes étudiantes	Avant : Évaluation des travaux des personnes étudiantes	Avant : aucune Pendant : aucune Après : le mémoire
Programme	Place de l'évaluation dans le programme dans lequel ou dans lesquels le SPÉ est intégré	Évaluation de programme dans sa globalité sans différenciation du stage au Québec ou hors Québec	Pas d'évaluation de programme formelle, mais une validation ministérielle des maquettes	Rapport informel des acteurs
Institution	Évaluation de la politique d'internationalisation de l'institution	Oui, mais n'inclut pas les SPÉ en sciences de l'éducation	Oui et inclut les SPÉ	Oui sur ce projet via des rencontres d'acteurs et un rapport qui décrit plus qu'il n'évalue les activités mises en œuvre
Paradigme dans lequel s'inscrit l'évaluation	Emphase sur laquelle porte l'évaluation	Sur les personnes étudiantes Approche par compétences	Sur les personnes étudiantes Approche par compétences	Sur le projet s.o. pour les personnes étudiantes

Finalement, aucune des institutions ne dispose de processus d'évaluation spécifiquement dédiée aux SPÉ dans une perspective pédagogique de type « évaluation de programme »; il est donc difficile d'apprécier,

à travers les documents existants, l'efficience des SPÉ bien que les propos des acteurs impliqués soient très favorables.¹⁰⁰

4.8 PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION DE CES DISPOSITIFS

La huitième dimension de la grille de Saussez et Paquay (1995) suggère de décrire les « perspectives d'évolution du dispositif » (p. 80). Cette dimension est intrinsèquement liée à la précédente puisque les perspectives d'évolution de ces dispositifs sont nécessairement liées à l'évaluation qui en est faite, que cette évaluation soit institutionnalisée ou non¹⁰¹. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes limités à explorer les perspectives d'évolution des dispositifs étudiés à travers les réponses des administrateurs et des responsables de programme avec qui nous avons mené des entretiens et à travers le questionnaire d'enquête des personnes étudiantes ayant réalisé un SPÉ.

Cette section s'articule donc en deux sous-section. Dans la première sont présentés les résultats issus des répondants des entretiens semi-dirigés pour les trois institutions ainsi que les résultats issus des questionnaires d'enquête auprès des personnes étudiantes pour les trois institutions. La seconde propose une synthèse des perspectives d'évolution des dispositifs de SPÉ. En plus de répondre en partie à notre premier objectif, ces éléments seront source de réflexion pour répondre à notre troisième objectif « émettre des propositions et pistes de réflexion » qui sera traité dans le prochain chapitre dédié à la discussion.

4.8.1 Les perspectives d'évolution des dispositifs du SPÉ selon les administrateurs et personnes formatrices

¹⁰⁰ Nous y reviendrons dans le cinquième chapitre, notamment lorsque nous aborderons les limites de la plupart des études du champ; des études longitudinales pourraient permettre de mieux évaluer l'impact de ces SPÉ dans le temps, notamment en lien avec le développement professionnel des futures personnes enseignantes. Collecter des données sur des personnes enseignantes en activité et qui ont réalisé un SPÉ pendant leur formation pourrait être pertinent.

¹⁰¹ Comme nous l'avons constaté dans la section précédente, l'évaluation formelle d'un cas à un autre ne porte pas sur les mêmes éléments du dispositif de SPÉ. Toutefois, les parties prenantes peuvent émettre des opinions, selon leur rôle et leur expérience, sur ce qui pourrait être amélioré.

Notre guide d’entretien évoquait cet élément à travers la question « Quelles seraient, selon vous, les améliorations à apporter à ce dispositif? ». Cette thématique a été abordée avec toutes les personnes répondantes qu’elles soient personnes formatrices ou administratrices, et ce, dans les trois institutions tout en laissant cette question très ouverte, sans orienter les perspectives d’évolutions à envisager selon les diverses dimensions des SPÉ¹⁰².

Au sein de l’UQAM, les perspectives d’évolution du dispositif actuel du SPÉ qui nous ont été citées touchaient différentes dimensions. Une première perspective citée concernait l’élargissement des acteurs concernés; les personnes étudiantes. Plus clairement, il y a le souhait tant du côté des personnes administratrices que formatrices de permettre à un plus grand nombre de personnes étudiantes en sciences de l’éducation de réaliser un SPÉ. Une solution serait d’ouvrir cette possibilité pas seulement à travers le troisième stage obligatoire. Il a également été évoqué d’envisager des expériences à l’étranger impliquant des cohortes entières sous forme d’écoles d’été par exemple qui pourraient combiner un volet stage (qu’il soit pratique ou d’observation) avec un volet formation plus académique. Cela toucherait donc aussi la dimension des activités et des modalités des SPÉ :

Nous devrions développer des occasions de mettre nos étudiants dans des milieux qu’ils ne connaissent pas. Nous devons les aider à humaniser leur rôle, à se défaire de certains stéréotypes au sujet des élèves. [...]. Nous devons travailler la dimension relationnelle et intersubjective et pour cela, le stage à l’étranger est un moyen. Pas le seul, nous pourrions mieux réfléchir au milieu de stage en général, mais je pense que placer nos étudiants dans des conditions où ils sont exposés à des contextes différents pour mieux appréhender ces différences est un élément à réfléchir dans nos cursus. ADMQ#1

Dans cette même perspective, il est également envisagé de penser à de nouvelles activités en lien avec l’expérience à l’étranger pour les personnes étudiantes :

¹⁰² Nous y reviendrons dans la section dédiée aux limites de notre étude, mais il est à noter qu’étant donné l’ampleur des données que nous avons collectées et des thématiques abordées, nous avons limité dans le temps ces entretiens. Ainsi, cette notion de « perspectives d’évolution » aurait pu être encore creusée d’un point de vue scientifique pour atteindre la saturation des données, mais nous avons sciemment opté de ne pas relancer les répondants afin de ne pas dépasser les soixante minutes d’entretien énoncées et leur laisser la liberté de priorisation des perspectives à énoncer. Dans cette même lignée, la question a été posée de manière très ouverte sans l’orienter sur les diverses dimensions des SPÉ.

En éducation, il pourrait être intéressant de développer des écoles d'été, mais cela devrait être à l'initiative de la faculté des sciences de l'éducation. Il pourrait être envisagé par exemple d'organiser des stages, mais peut-être aussi des cours à l'étranger dans le cadre de cette expérience. Mais comme je disais, il faut que cela vienne de l'initiative de la direction de programme ou d'un professeur de ce programme. ADMQ#1

Toujours dans cet esprit de « démocratisation de l'expérience », certaines perspectives d'améliorations envisagées touchent non seulement les acteurs, les modalités, les activités du dispositif, mais aussi la dimension des ressources financières :

Il est certain qu'on pourrait démocratiser cette ouverture par des stages de 15 jours, des missions. Mais c'est difficile à organiser. En anglais langue seconde, ils allaient au Brésil, enseigner. Il faudrait trouver plus d'occasions de faire des stages internationaux. Et d'ailleurs, c'est un peu dommage, car on n'en a pas fait beaucoup la promotion; il faut faire connaître aux étudiants la possibilité de faire un 5e stage à l'international. Et ce stage n'est pas nécessairement dans une classe. Cela peut être dans une bibliothèque, travailler avec des ONG, etc. Aussi, bien qu'il y ait la bourse à la mobilité, les critères de durée les empêchent souvent de l'obtenir. Nous devons aussi réfléchir à l'accessibilité financière de telles initiatives. PFQ#1

Un autre élément mentionné qui touche également la dimension des acteurs et des activités serait de rendre certains cours, notamment celui de préparation au stage hors Québec, communs aux baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement primaire et en éducation secondaire :

Nous devrions réfléchir à universaliser certains cours à différents programmes. Il faudrait changer le curriculum et fusionner la préparation des stages à l'étranger pour les différentes personnes étudiantes tant du primaire que du secondaire. Il faudrait porter une réflexion à cet égard. C'est certain que c'est complexe, car ce sont des programmes différents, avec des horaires différents, et la préparation au niveau du préscolaire et primaire est beaucoup plus importante qu'au secondaire. Mais une année, j'ai même une étudiante de secondaire qui avait entendu parler de notre cours de préparation et qui a voulu y assister. PFQ#1

Toutefois, les personnes formatrices ont aussi soulevé l'enjeu de l'encadrement des personnes étudiantes à distance et des liens à créer avec le personnel enseignant qui les accueillent à l'étranger. S'il existe une volonté de démocratiser l'expérience et de la rendre possible à un plus grand nombre de personnes étudiantes, il nous a aussi été signalé que cela représentait une lourde charge de travail :

D'un côté j'aimerais que plus d'enseignants puissent partir, mais c'est tout de même difficile à encadrer; cette année j'en ai plus de 17. Et quand c'est difficile, c'est quand même assez lourd. Donc ce serait peut-être un point à approfondir. PFQ#2

Toujours dans la perspective de l'encadrement des personnes étudiantes pendant le stage, il nous a été également soulevé des enjeux qui touchent la dimension de l'évaluation tant du côté de la collaboration avec les personnes enseignantes qui reçoivent les personnes étudiantes de l'UQAM dans leur classe que du côté de la grille d'évaluation en tant que telle, notamment en lien avec le développement de la compétence interculturelle :

Nous devrions mieux travailler les liens de supervision et de collaboration avec l'enseignant associé. Il manque aussi de l'observation des pratiques enseignantes de nos étudiants en classe. Il faudrait penser notamment, malgré les décalages horaires, à mieux utiliser les technologies pour palier. PFQ#1

Il faudrait mieux arrimer l'évaluation de la compétence en lien avec la diversité culturelle et le stage à l'étranger; il faut rendre cela plus cohérent. PFQ#2

Un élément important à noter au sein du cas de l'UQAM est que, même s'il n'existe pas de processus formel d'évaluation globale du dispositif de SPÉ, les personnes formatrices en place, pour certaines depuis plus de deux décennies ont tout de même permis d'améliorer le dispositif d'année en année :

C'est toujours d'expérience en expérience, de paufinement en peaufinement, de raffinement en raffinement qu'on s'ajuste. Ainsi, on a par exemple amélioré la grille d'évaluation du stage en collaboration avec des personnes étudiantes qui l'avaient réalisée. PFQ#1

Également, les propos d'une personne formatrice très expérimentée insistent sur le fait que le SPÉ serait, en plus d'une occasion de développement professionnel, une occasion de développer et renforcer les communautés de pratiques :

Dans mes 26 ans de carrière comme formatrice, c'est le stage à l'étranger que j'ai le plus aimé parce que je vois les étudiants les yeux brillants, très motivés et c'est vraiment important cette motivation qu'ils développent, cette appartenance qu'ils développent entre eux, le développement de leur identité professionnelle qui me semble plus fort. Les étudiants qui ont été en stage hors Québec restent en contact. Et ils restent en lien longtemps. J'en croise de temps en temps en ville ou à l'épicerie, et même des années plus tard, je suis toujours surprise de constater qu'ils sont encore en lien avec des personnes étudiantes de leur cohorte et pas seulement sur le plan amical; ils s'appellent pour s'épauler, pour développer des activités pédagogiques communes. Ce serait un élément à explorer. PFQ#1.

Au sein de l'INSPÉ, tout comme à l'UQAM, une des perspectives de développement qui se dégage des propos tant des administrateurs que des responsables de programmes est d'augmenter le nombre de personnes étudiantes qui pourraient participer au SPÉ. Selon les acteurs, le principal frein est structurel et

vient du fait que de nombreuses personnes étudiantes ne partent pas en première année de Master, car elles préparent le concours et qu'en deuxième année, seules celles qui ne sont pas en alternance dans une classe peuvent partir :

Il faudrait démocratiser cette expérience à plus d'étudiants, notamment en première année de formation pour contrer la logique de concours d'état souvent au détriment du développement de l'identité professionnelle. PFF#3

Pour ce faire, ces acteurs nous ont aussi indiqué qu'il fallait mieux communiquer sur la valeur ajoutée des SPÉ auprès de tous les formateurs et négocier avec le rectorat les remplacements des personnes étudiantes de deuxième année en pratique accompagnée :

Nombreux de nos formateurs sont coincés dans leurs contraintes; chacun pense que ce qu'il fait est absolument indispensable. Bon, certains y voient vraiment la valeur ajoutée, mais cela ne me semble pas être la majorité, malheureusement. Bien honnêtement, nous devrions vraiment faire de la communication en interne, mais cela aussi d'avoir des données probantes à diffuser pour convaincre. ADMF#1

Il a également été signalé qu'il pourrait être pertinent d'améliorer la visibilité de ces stages au sein de toute la communauté étudiante :

Si nous avions une masse critique suffisante d'étudiants participants, ce serait d'inviter leurs collègues à leur soutenance. Cela permettrait non seulement d'améliorer la communication via les pairs, mais aussi de valoriser le travail réflexif des étudiants participants. PFF#3

Pour pallier les contraintes administratives, il est envisagé de repenser aux modalités temporelles des SPÉ en les planifiant peut-être sur des périodes de congés scolaires français :

Nos étudiants sont à mi-temps dans des classes, si on les envoie à l'étranger, il faut les remplacer en allouant du financement du rectorat. Si nous ne réussissons pas à obtenir ce financement, nous pourrions peut-être envisager des stages pendant certains congés scolaires français. Mais évidemment, il faut que cela coïncide avec des périodes scolaires dans le pays d'accueil. AF#1

La vision de certains acteurs va au-delà de lever les freins administratifs, mais de faire du SPÉ une plus forte opportunité de réflexion et de connaissance des autres systèmes éducatifs, et de lier ces SPÉ avec le développement de compétences interculturelles :

En ce qui concerne un potentiel lien entre le développement de compétences interculturelles et le SPÉ, c'est très variable; cela dépend vraiment du milieu de stage. De toute façon, on n'est malheureusement pas rendus là; on n'est pas très bon en formation à la diversité.
ADMF#1

Pour ce faire, il nous a été aussi mentionné que plus de personnes formatrices devaient être impliquées dans le SPÉ et qu'il faudrait réformer l'accès à la profession :

Il faut réussir à inscrire la formation des enseignants dans un continuum à partir de la licence pour les deux années suivantes. Lors de la première année d'exercice en accompagnement, il faudrait trouver une meilleure place pour aller voir à l'étranger comment les choses se passent. En ce moment, la pression est trop forte l'année de préparation du concours, ce poids énorme du concours en plein cursus limite énormément notre marge de manœuvre; je pense que si on avait seulement un concours à l'entrée cela laisserait plus de place à une vraie formation professionnelle. Mais cela reste mon opinion qui ne fait pas l'unanimité et le Ministère n'a pas opté pour cette avenue lors de la dernière réforme. Par voie de conséquence, ce sont plus ce qui n'ont pas eu le concours et qui ne sont pas en alternance qui partent ». ADMF#2

Ce commentaire va au-delà du seul dispositif de SPÉ, mais il révèle de la vision de certains acteurs quant au potentiel que représente le SPÉ et aux limites structurelles de la formation initiale, notamment à cause du système de concours.

À l'UFSB (rappelons que ce SPÉ était une première expérience), certains acteurs soulèvent l'enjeu d'une institutionnalisation plus forte de ces SPÉ, notamment en pérennisant leur financement et en améliorant le processus de reconnaissance des crédits qui y sont associés.

Il nous a été également signalé qu'il fallait envisager des améliorations en lien avec la dimension des activités, notamment celle des activités préparatoires. En effet, il a été noté une carence en matière de préparation linguistique et diplomatique :

Dans la préparation nous avons des progrès à faire, notamment en ce qui a trait aux enjeux diplomatiques : dans notre système, nous sommes très activistes, contestataires, en particulier à l'UFSB et c'est valorisé de dénoncer, critiquer, même sévèrement. Là-bas, il aurait fallu faire plus d'efforts institutionnels, nos étudiants auraient dû être mieux préparés à ça.
PB#2

Un autre élément évoqué est en lien avec les modalités sur place quant à la présence des professeurs de l'UFSB qui ont accompagné les personnes étudiantes les dix premiers jours. Rappelons que dans le

programme en Uruguay, ces premiers jours ont été dédiés à découvrir le système éducatif local et visiter des écoles, mais que les stages dans les milieux ont été réalisés en petits groupes par la suite :

Les profs ont été présents les 10 premiers jours sur les 40. Ce n'était certainement pas un bon choix, car je pense que le plus riche c'était d'approfondir sur place les questions qui émergent de la pratique, pas seulement au début. Et ça, ça serait utile pour les étudiants, mais surtout pour les profs aussi pour repenser mieux et tirer profit de ces expériences. PFB#4

Certains acteurs ont également proposé d'élargir les lieux de stages possibles, en langue portugaise également. Cet élément se retrouve également dans le rapport d'évaluation du programme Paulo Freire (OEI, 2019). Comme nous l'avions exposé précédemment dans la section dédiée à l'évaluation, bien que ce rapport soit surtout un plaidoyer important notamment dans un contexte où la mobilité sortante en est à ses prémisses, nous avons toutefois identifié quelques recommandations générales pertinentes telles que la nécessité d'améliorer les équivalences et la systématisation des reconnaissances d'expériences créditées d'un pays à un autre, développer la recherche en éducation impliquant la mobilité des personnes étudiantes en éducation et les collaborations de recherches, analyser la pertinence d'ouvrir le programme à d'autres territoires, notamment à l'Espagne, améliorer les compétences linguistiques en espagnol pour les personnes étudiantes de langue portugaise (et vice versa pour les hispanophones) via des formations prédépart. Ces différents points font tout à fait écho à ce que les personnes de l'UFSB impliquées dans le projet Paulo Freire nous ont déclaré.

4.8.1 Les perspectives d'évolution des dispositifs du SPÉ selon les personnes étudiantes

Aussi, dans les questionnaires administrés aux personnes étudiantes, nous les avons sondées sur les activités proposées dans le cadre de leur préparation prédépart et de retour du SPÉ à travers les questions suivantes :

- « Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart ou du cours suite à votre stage, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan personnel et pourquoi? »

- « Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart ou du cours suite à votre stage, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan professionnel et pourquoi? »

- « Dans le cadre de votre formation, vous avez vécu la préparation au stage, le stage et les activités de retour du stage. Parmi toutes ces activités, jugez-vous pertinent d'en supprimer certaines? »
- « Estimez-vous qu'il y aurait des activités importantes à ajouter à votre formation? »

Globalement, les personnes étudiantes de l'UQAM ont estimé que le dispositif des SPÉ répondait à leurs attentes puisque 72 % des personnes étudiantes de la cohorte étudiée pensent¹⁰³ qu'il ne faudrait pas supprimer d'activités réalisées dans le cadre du dispositif de SPÉ.

Je crois que toutes les activités nous permettant de créer un climat de confiance et d'amitié au sein du groupe de l'université étaient pertinentes. Le fait d'avoir créé un sentiment d'appartenance avec les autres stagiaires avant de partir fut très bénéfique pour les échanges que nous avions avec certains durant le stage. PÉQ#17

Le lien avec les personnes formatrices lors de la préparation prédépart a également été cité comme primordial :

Je considère en effet que les activités proposées lors des cours préparatoires ont été très pertinentes. Le fait est que nos deux mentors ont tenté de nous préparer du mieux qu'ils pouvaient afin de minimiser les chocs que nous risquions de vivre en tant que stagiaires. Nous avons été en mesure de réfléchir longuement à nos besoins sincères afin de bénéficier d'un milieu de stage qui nous convient réellement. Nous avons également été bien préparés et encadrés afin de nous sentir rassurés et prêts à vivre une expérience nouvelle où il faut savoir demeurer professionnel en tout temps. Ceci dit, un stage comme celui-ci ne peut être entièrement préparé ou anticipé. La surprise et l'inconnu font partie intégrante de l'aventure, autant pour des aspects positifs que négatifs. Il faut être prêts à s'ouvrir et à accepter le milieu qui peut être très différent de ce que nous avions imaginé. PÉQ#9

Les personnes étudiantes ont aussi apprécié à l'unanimité les échanges avec les personnes étudiantes qui avaient déjà réalisé un SPÉ pour la dimension pragmatique, interactive et rassurante qu'ils ont apportée :

Personnellement, les rencontres avec les anciens stagiaires m'ont beaucoup aidée puisqu'ils nous ont donné concrètement plusieurs idées et/ou trucs pour savoir comment procéder et se débrouiller en stage (j'aurais même apprécié plus de cours « discussions » avec les anciens stagiaires). Nous avons eu des situations concrètes, des problèmes et des réussites vécues ce

¹⁰³ Rappelons que cette question leur a été posée après leur SPÉ à l'étranger et à la fin de leur cours de retour.

qui m'a aidait à me projeter dans le stage et voir toutes les éventualités. Cela m'a aidé à ne pas voir tout rose ou tout noir dès le début, mais bel et bien à me laisser le temps de faire mes propres conclusions. PÉQ#21

Pour les personnes étudiantes qui pensent que certaines activités pourraient être supprimées, leurs commentaires proposent essentiellement de réduire la durée du cours de retour et de diminuer le temps accordé à parler des relations personnelles (Figure 30).

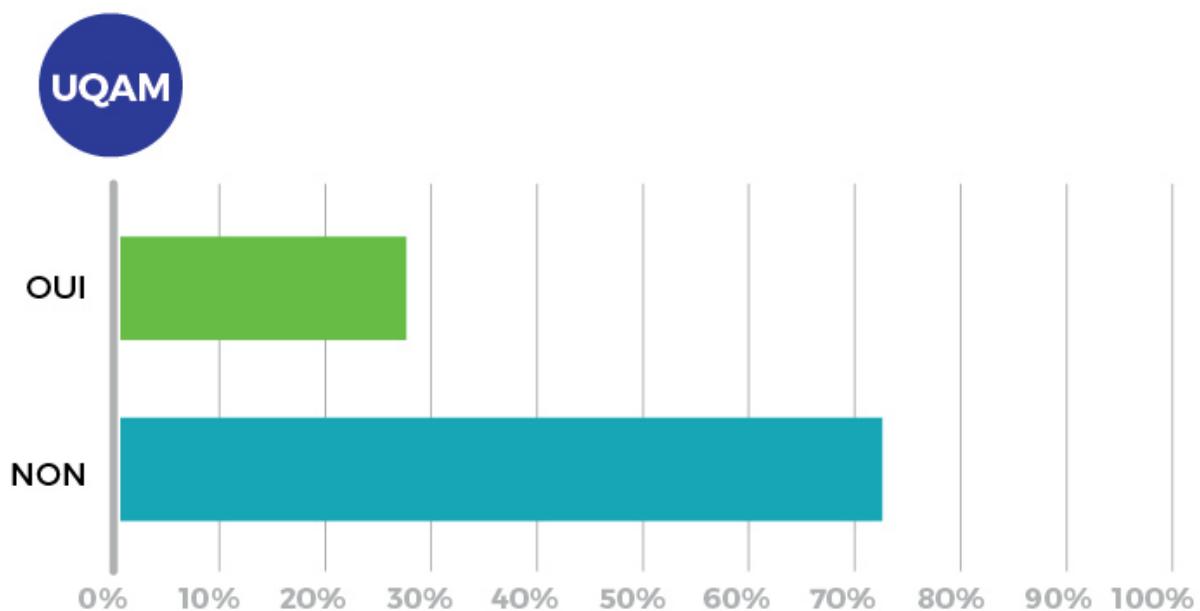


Figure 30. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de la suppression d'activités du dispositif de SPÉ

Si la plupart des personnes étudiantes (65 %) estiment qu'il ne serait pas nécessaire d'ajouter des activités pédagogiques dans le cadre des SPÉ, les 35 % qui pensent le contraire suggèrent notamment d'ajouter des cours sur le système d'éducation français et notamment les programmes de formation au primaire. Il a aussi été suggéré à plusieurs reprises d'être initié à la francisation pour mieux accompagner les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française, mais qui fréquentent aussi les écoles d'accueil. De plus, il leur semblerait pertinent de bénéficier de cours pour développer les connaissances en grammaire ou encore, de cours abordant la planification annuelle au primaire au Québec en lien avec le PFEQ. Enfin, il a aussi été

cité l'opportunité de mieux développer sa réflexivité en bénéficiant de plus d'outils qui pourraient être utilisés pendant et après le SPÉ.

Je trouve que notre préparation n'était pas assez axée sur la préparation aux enseignements que nous allions faire rendus à l'étranger. J'aurais aimé être un peu plus familière avec le programme français et la progression des apprentissages de celui-ci. J'ai été désemparée à plusieurs reprises durant le stage à propos des contenus que je devais apprendre aux élèves et j'ai été obligée de me débrouiller beaucoup par moi-même. Je crois que cet aspect des préparations prédépart devrait être peaufiné. PÉQ#4

Dans les ajouts d'activités, de nombreuses personnes étudiantes ont indiqué que des enseignements à la francisation auraient été pertinents :

Un cours ou une conférence de 3 h consacrés à nous donner des pistes pour intervenir en francisation ou français langue seconde serait très pertinent puisque peu d'élèves étaient parfaitement bilingues dans ma classe, je me sentais parfois démunie quant à la manière d'enseigner et de les aider plus profondément. PÉQ#17

De nombreuses personnes étudiantes ont également réclamé plus de cours de grammaire française et d'être mieux outillées sur le programme français en français, notamment en ayant recours à des banques d'exercices par niveau par exemple. Cette préoccupation du niveau de français, plus spécifiquement de grammaire semble être une préoccupation importante pour les personnes étudiantes de l'UQAM.

D'autres commentaires résonnent avec la nécessité d'augmenter les échanges et les discussions avec des personnes étudiantes ayant déjà réalisé le SPÉ afin de se préparer de manière plus pragmatique :

Je crois qu'il pourrait être intéressant d'avoir plus de cours en mode « discussions » avec les anciens élèves...cela offre une vision réaliste du stage et aide les futurs stagiaires à s'imaginer plus concrètement ce à quoi peut ressembler leur stage. Je crois qu'il ne faudrait pas avoir peur de parler davantage des bons et des mauvais coups, des bonnes et des mauvaises expériences. PÉQ#6

Enfin, quelques personnes étudiantes ont également signalé leur désir d'être mieux outillées pour développer leur réflexivité (Figure 31) :

J'aurais aimé avoir plus de trucs pour m'analyser afin de me faire ma propre rétroaction.
PÉQ#14

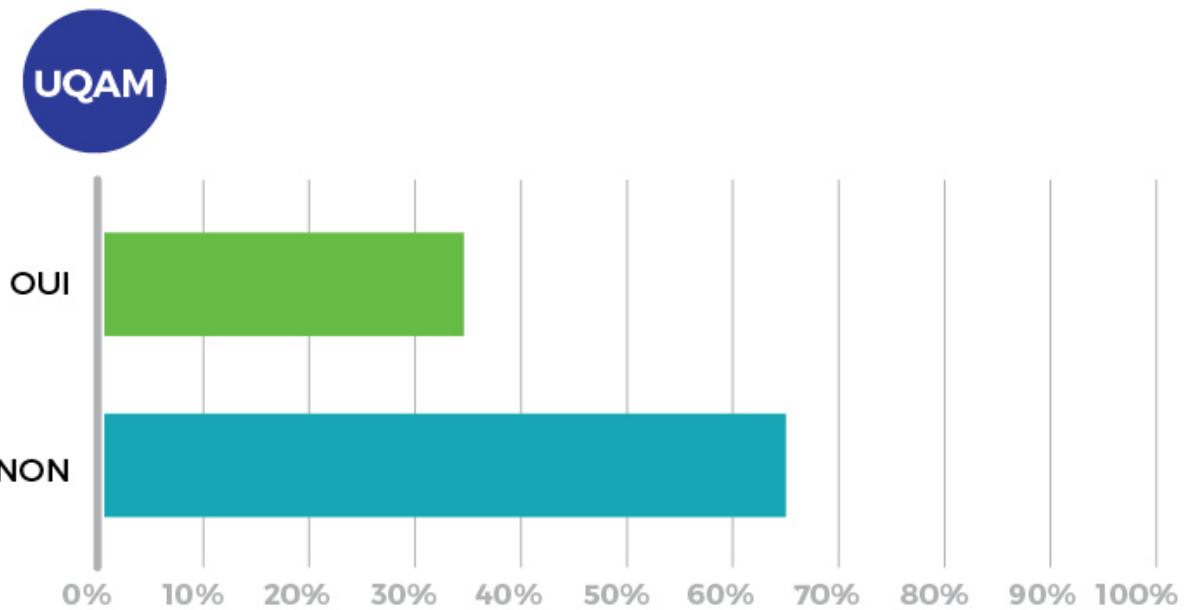


Figure 31. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de la l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ

Au sein de l'INSPÉ, les personnes étudiantes ne souhaitent supprimer aucune activité du dispositif du SPÉ au contraire, presque 80 % d'entre elles souhaitent en ajouter (Figure 32).

Tout comme à l'UQAM, les personnes étudiantes réclament d'être mieux outillées pour intervenir plus adéquatement en francisation :

Dans le cadre de la préparation au stage nous n'avons pas vraiment eu d'ateliers, nous aurions aimé rencontrer plus d'intervenants extérieurs et j'aurais particulièrement aimé avoir des cours plus poussés sur l'enseignement du français langue étrangère. PEF#9

Les personnes étudiantes ont également soulevé l'importance que les personnes formatrices aient personnellement une expérience d'enseignement à l'international, notamment pour adapter la façon de construire des séances et séquences d'enseignement contextualisées :

Même si les professeurs qui nous ont aidés à préparer notre stage m'ont apporté des conseils didactiques pertinents, il aurait été souhaitable qu'ils possèdent un minimum d'expérience à l'étranger. Cela aurait aussi permis de construire des séances et séquences d'enseignement plus adéquates avec la réalité culturelle et le fonctionnement local. PEF#5

Aussi, il a été soulevé qu'un lien plus étroit entre les personnes formatrices de l'INSPÉ et les personnes enseignantes titulaires des classes d'accueil aurait été souhaitable, notamment avant le départ. En effet, à aucun moment du processus de formation il n'y a d'échanges entre le personnel formateur de l'INSPÉ et les milieux d'accueil :

J'aurais aimé participer à un projet d'activité qui permet d'entrer en relation avec l'enseignant titulaire de la classe où j'allais réaliser mon stage, avant le départ. Bien que ce ne soit peut-être pas facile à réaliser, cela pourrait être un atout considérable pour faciliter notre préparation, notre accueil et notamment la reconnaissance de la formation une fois sur place.
PÉF#8

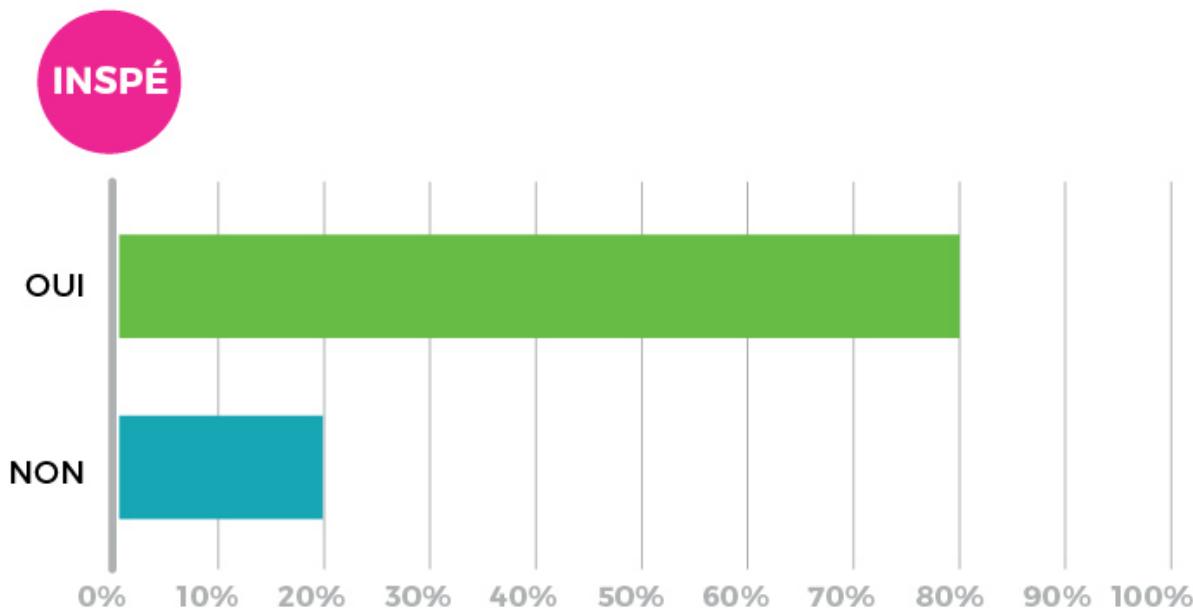


Figure 32. Répartition des personnes étudiantes de l'INSPÉ à l'égard de la l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ

Enfin, au sein de l'UFSB, les personnes étudiantes pensent qu'aucune activité ne devrait être supprimée, par contre, certaines évoquent qu'il serait souhaitable d'améliorer l'organisation de la préparation :

En fait, tout était un peu en désordre, il y avait un manque d'organisation pour mieux nous préparer. Les choses se sont déroulées au hasard et nous avons suivi ce que les enseignants uruguayens nous ont indiqué. PÉB#17

Dans le même ordre d'idée, plusieurs proposent de préparer un plan de travail avant le départ :

Je pense que nous gagnerons à préparer un plan de travail avant notre départ. J'aurais aimé connaître les périodes collectives, individuelles et aussi mieux connaître le milieu de stage où j'allais être avant mon départ pour mieux me préparer. Nous aurions aussi pu préparer plus de séquences d'activités en impliquant plusieurs de nos professeurs. Ceci dit, tout ce qui a été fait sur place reste une opportunité incroyable de nous avoir fait grandir comme pédagogue et de valoriser une expérience de vie. PÉB#7

En ce sens, 73 % d'entre elles pensent plutôt que des activités devraient être ajoutées (Figure 33). La plupart des commentaires de ces personnes étudiantes évoquent l'ajout de contenu en lien avec la planification de l'enseignement et les didactiques disciplinaires :

Nous avons eu quelques séances de préparation en langue espagnole, mais je pense qu'il aurait fallu que nous en ayons plus et que cette préparation commence plus tôt pour nous permettre de mieux maîtriser la langue espagnole. PÉB#14

Bien que les commentaires à l'égard de l'expérience restent très élogieux, certaines personnes étudiantes ont également dénoncé le manque de lien fait par leur institution avec les professeurs n'ayant pas participé à l'expérience. En effet, rappelons que les personnes étudiantes ont été sélectionnées dans toutes les licences interdisciplinaires et à différents niveaux et qu'elles ont par voie de conséquence manqué des cours par rapport au reste de leur cohorte :

Je sais que cela n'a pas été le cas pour tous mes autres collègues qui ont été sélectionnés dans le projet Paulo Freire, mais pour moi, cela a été parfois difficile avec certains professeurs de l'UFSB qui n'ont pas vraiment voulu apporter d'aménagement pour me permettre de rattraper les cours manqués et adapter les travaux à remettre. La charge de travail au retour a été lourde et stressante et je suis déçu de ne pas avoir pu faire reconnaître mon rapport de stage à la hauteur du travail que cela m'a demandé et de ne pas avoir été délesté daucun travail par rapport à mes camarades restés ici. PÉB # 3

Plusieurs personnes étudiantes, bien qu'elles en comprenaient les raisons financières, ont regretté que le séjour ait duré moins longtemps que ce qui avait été proposé lors de l'annonce (90 jours)¹⁰⁴. Elles ont toutefois souligné l'importance des apprentissages réalisés pendant ces 45 jours. Toujours en lien avec le fait que la durée ait été réduite, certaines personnes étudiantes précisent qu'elles pensent qu'il aurait été

¹⁰⁴ À l'origine, le séjour à l'étranger devait être de 90 jours. Ceci dit, devant les enjeux financiers et en accord à l'unanimité des protagonistes du projet, il a été décidé de diminuer la durée du séjour pour ne pas avoir à faire contribuer personnellement les personnes participantes au financement de l'expérience ce qui aurait nécessairement été discriminatoire.

souhaitable de bénéficier de moments en plus petit groupe plutôt que d'être majoritairement en grand groupe, voire d'avoir aussi des moments seuls dans des milieux de pratique :

La faiblesse réside peut-être dans le grand nombre de participants, nous partageons le même lieu pendant une bonne partie de l'échange et cela affecte la dynamique, dans le sens où un groupe aussi important ne passe pas inaperçu. Même si j'ai apprécié les moments collectifs, notamment lors des conférences ou des formations dans les écoles d'enseignants, j'aurais aimé faire des visites de milieux en plus petit groupe et bénéficier d'une plus longue période de stage en école seul pour mieux m'imprégner de la culture éducative locale et favoriser des liens plus forts avec des pairs. PÉB#11

D'autres évoquent aussi la nécessité de mieux connaître l'histoire et la culture locale :

Une meilleure connaissance des questions territoriales serait requise pour mieux s'approprier le travail avec les élèves en classe. PÉB#5

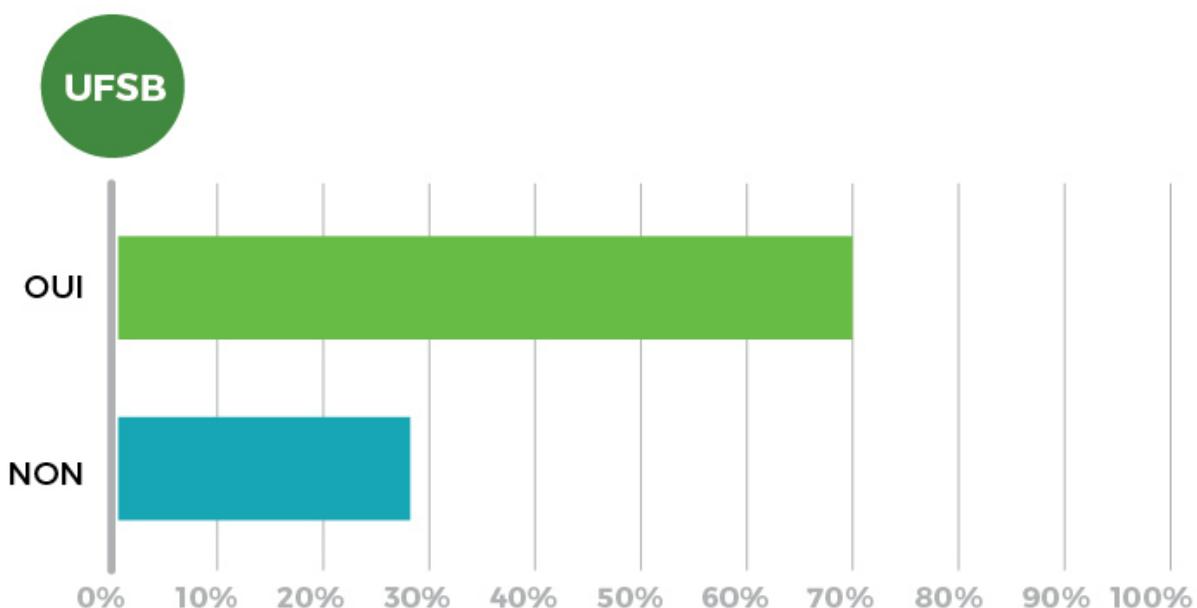


Figure 33. Répartition des personnes étudiantes de l'UFSB à l'égard de l'ajout d'activités du dispositif de SPÉ

Par ailleurs, dans différentes réponses que les personnes étudiantes ont données en lien avec la valeur ajoutée de ce SPÉ pendant leur formation initiale, a émergé, tout comme dans les propos des personnes formatrices, la notion de développement de l'identité professionnelle. Ce constat n'a pu être fait qu'avec

les personnes étudiantes de l'UQAM et de l'UFSB. Toutefois, comme nous n'avions pas, à priori, de visée à évaluer précisément cette notion et qu'elle a vraiment émergé des données issues des questionnaires, nous n'avons ni pu relancer les questions ni approfondir cet enjeu d'identité professionnelle. Nous y reviendrons dans la section du cinquième chapitre dédiée aux perspectives de recherches, mais cet élément nous a semblé notable à être relevé.

Voici quelques propos évocateurs des personnes étudiantes en la matière, au Québec et au Brésil :

Après ce séjour dans un autre pays, je crois que je suis revenu avec une posture différente, en comprenant mieux les différentes cultures, la formation des personnes et la manière d'être un meilleur professionnel, en se basant sur les relations interpersonnelles. Je considère que cette expérience a donc contribué à développer mon identité professionnelle et ma posture d'enseignant. PÉQ#7

Ce stage m'a donné la possibilité d'apprendre une nouvelle langue et de voir la différence entre l'éducation d'un pays voisin et la nôtre, de constater qu'avec si peu, ils s'en sortent bien, d'apprécier l'investissement dans l'éducation et d'éprouver de l'affection pour la profession d'enseignante. PÉB#5

4.8.2 Synthèse des perspectives d'évolution des dispositifs du SPÉ

Dans cette synthèse, nous présentons les perspectives d'évolution des dispositifs en place dans les trois institutions. Nous avons résumé dans un tableau de synthèse ces perspectives selon les dimensions du cadre de Saussez et Paquay (1995) auxquelles elles font écho (Tableau 38).

Cette synthèse permettra d'en faire une analyse comparative pour dégager des convergences et des particularités à chaque contexte et alimentera notre réflexion pour répondre à notre troisième objectif spécifique qui consiste à émettre des propositions et pistes de réflexion permettant de favoriser l'institutionnalisation des stages pratiques à l'étranger en formation initiale à l'enseignement dans une perspective de cohérence curriculaire. Cet objectif spécifique sera traité dans la section 5.4 du chapitre suivant.

Tableau 38. Résumé des perspectives d'évolution des dispositifs de SPÉ pour l'UQAM, l'INSPÉ et l'UFSB par dimension

Dimensions	UQAM	INSPÉ	UFSB
Objectifs	Ouvrir à d'autres expériences internationales	Cibler les personnes étudiantes en première année.	

Dimensions	UQAM	INSPÉ	UFSB
	académiques, ou de travail avec ONG, organismes. Utiliser le SPÉ pour contribuer au développement de l'identité professionnelle du futur personnel enseignant	Utiliser le SPÉ pour contribuer au développement de l'identité professionnelle du futur personnel	
Acteurs	Toucher plus de personnes étudiantes	Impliquer plus de personnes formatrices dans les SPÉ	
Modalités	Développer d'autres opportunités de stage à l'étranger comme les écoles d'été impliquant une cohorte au complet, proposer aussi des séjours plus courts	Envisager l'inclusion de périodes de vacances, élargir aux 1 ^e année, augmenter les participants Proposer des SPÉ pendant les congés scolaires	Encadrement sur place Institutionnalisation des UE Plus de lieux de SPÉ Envisager la possibilité de SPÉ plus longs et en individuels
Activités	Faire un lien avec les compétences interculturelles Mutualiser des cours pour la préparation tant au primaire qu'au secondaire Enrichir la formation initiale à l'égard de la francisation Enrichir la formation initiale en grammaire Enrichir la formation initiale à l'égard des connaissances des autres systèmes éducatifs dans le monde	Enrichir la formation initiale à l'égard de la francisation Enrichir la formation initiale à l'égard des connaissances des autres systèmes éducatifs dans le monde Collaborer avec le milieu d'accueil avant l'arrivée dans le milieu en collaboration avec les formateurs de l'INSPÉ	Préparation linguistique Préparation diplomatique Introduire des contenus en lien avec l'histoire et la culture locale
Ressources	Meilleure intégration des formateurs et des liens avec les milieux d'accueil Rendre les expériences plus accessibles financièrement aux personnes étudiantes	Négocier des partenariats rectorat Améliorer les communications sur la plus-value des stages pour toute la communauté	Péréniser le financement en recherchant aussi d'autres sources

Dimensions	UQAM	INSPÉ	UFSB
Évaluation	Améliorer l'évaluation des personnes étudiantes pendant la période du SPÉ	Faire des recherches pour convaincre la plus-value des SPÉ	Institutionnaliser l'attribution des crédits et les modalités d'évaluation des SPÉ

4.9 COHÉRENCES ET INCOHÉRENCES INTERNES ENTRE DES DIMENSIONS POUR CHAQUE CAS

Notre deuxième objectif spécifique fait écho à la cohérence. En effet, tout système éducatif, de son niveau le plus macro à son niveau le plus micro, est soumis à des changements perpétuels; nouvelles réformes nationales, modification de contenus de programmes, nouvelles approches pédagogiques, etc., et ce, dans l'espoir de l'améliorer avec diverses attentes. Ndoye (2020) a relevé trois grands types d'attentes, à savoir 1) des réformes visant la généralisation de la scolarisation avec une élévation de l'obligation de fréquentation scolaire et du niveau général d'instruction de la population, 2) des réformes visant l'amélioration des résultats de l'apprentissage et donc de la réussite scolaire et de l'impact de l'éducation sur le développement personnel et collectif, et 3) les réformes visant la promotion d'un nouveau type d'homme pour un nouveau projet de société ou modèle de développement économique ou sociétal. En ce sens, tel qu'il a été présenté dans la sous-section 4.3.4, les objectifs des SPÉ s'inscrivent plutôt dans la troisième catégorie de Ndoye (2020) visant notamment à promouvoir une certaine ouverture sur le monde. Cette notion d'ouverture sur le monde, comme nous l'avons exposé dans le premier chapitre, a été largement introduite dans les intentions des réformes.

Mais au-delà de toute posture, de tout débat idéologique, il reste primordial que les changements mis en œuvre dans un système, soient cohérents. Si cette idée de cohérence semble en théorie évidente, elle est pourtant en pratique loin d'être toujours mise en œuvre, notamment parce que les changements, réformes, sont souvent le fruit de microchangements plus ou moins implantés par différents acteurs, sans directives toujours claires. Et quand bien même les directives sont claires, les changements structurels étant souvent longs et complexes, on constate fréquemment des divergences importantes entre le curriculum prescrit et le curriculum implanté. Les rythmes d'implantations sur tout un territoire, à tous les niveaux du système sont longs et génèrent des incohérences, incohérences souvent cause de l'inefficacité de certaines réformes à un niveau plus macro ou de certains modèles pédagogiques à un niveau plus micro.

Dans notre recherche, nous nous sommes donc intéressés à la cohérence des objectifs annoncés des SPÉ, de leurs modalités, des activités d'enseignement mises en œuvre et du référentiel de compétence du

personnel enseignant national. Pour évaluer cette cohérence, nous avons utilisé, en écho à l'ouverture sur le monde, le concept de l'éducation dans une perspective planétaire présenté dans le deuxième chapitre, dédié au cadre conceptuel et théorique.

Dans un état de la recherche sur les écoles efficaces favorisant la réussite, Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard (2005) postulent qu'il doit y avoir une cohérence entre les objectifs prescrits d'un enseignement, l'enseignement offert, les tâches ou activités d'apprentissage proposées avec l'évaluation des apprentissages mise en œuvre (Gauthier *et al.*, 2005). Ceci dit, comme nous venons juste de le présenter, l'évaluation des apprentissages mis en œuvre dans les trois cas proposés ne s'attarde pas aux compétences d'ouverture réellement développées par les personnes étudiantes participantes. En ce sens, le questionnaire que nous avons adressé aux personnes étudiantes avant et après leur SPÉ permet de pallier ce constat et de soulever quelques éléments permettant d'alimenter cette réflexion sur la cohérence interne des différents cas étudiés. Pour ce faire nous avons, pour chaque cas, identifié des éléments propres à chaque dimension qui nous ont semblé cohérents ou incohérents d'une part, puis nous avons, à partir des réponses des personnes étudiantes ayant rempli le questionnaire adressé avant/après le SPÉ, analysé leurs réponses en lien avec l'enseignement dans une perspective planétaire. En effet, ne pouvant nous appuyer sur la dimension évaluation faute de données suffisantes, ces données collectées nous ont permis de pointer des cohérences et incohérences de la mise en œuvre de ces SPÉ avec les dimensions des objectifs, des activités et des modalités des SPÉ.

4.9.1 Cohérences et incohérences dans le cas de l'UQAM

Dans le cas de l'UQAM, le référentiel de compétences du personnel enseignant sur lequel s'appuie le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire en a été enrichi, par rapport au référentiel provincial, d'une compétence spécifiquement dédiée à la dimension interculturelle, tel que nous l'avions annoncé dans la sous-section 4.3.3. Dans les objectifs des SPÉ, il a été clairement énoncé que le SPÉ « visait à élargir les horizons des personnes étudiantes en leur donnant une expérience dans un autre milieu et d'introduire une préoccupation pour la dimension internationale » (UQAM, 2014). Ceci dit, il a également été précisé, en particulier à travers les entretiens avec les personnes enseignantes dans le programme que le SPÉ était le troisième stage pratique (sur 4) de la formation initiale et qu'il soit réalisé à l'étranger ou non, il devait viser plus spécifiquement à développer des compétences en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves. Par voie de conséquence, il a été décidé, dans les modalités spatiales, que ce stage ne pourrait être réalisé que dans des écoles du réseau AEFE ou des écoles françaises

ou belges pour garantir que les personnes étudiantes en stage auraient des conditions prévisibles pour ce stage.

Nous pouvons noter ici une certaine tension entre cette volonté de réaliser un SPÉ pour s'ouvrir à la différence, à la diversité et potentiellement développer des aptitudes qui permettraient de mieux manœuvrer, une fois entré dans la profession, dans un contexte de forte diversité culturelle dans certaines classes, et cette « obligation/volonté » de « coller » au troisième stage pratique de la formation axé sur l'évaluation et donc de choisir exclusivement des milieux de stage occidentaux et de surcroit en milieu favorisé. En effet, même si ces écoles se retrouvent sur toute la planète et qu'elles sont effectivement fréquentées par des élèves de diverses nationalités, elles restent des écoles plutôt élitistes, dont l'objectif initial était de permettre aux enfants d'expatriés français (cadre dans de grandes multinationales, ou diplomates) de poursuivre une scolarité avec une certaine continuité indépendamment des déplacements professionnels de leurs parents, et donc de rester dans le « même » système éducatif, peu importe l'école fréquentée dans le monde. Certes des adaptations au niveau des contenus, des options, notamment linguistiques sont apportées selon le territoire où sont situées ces écoles, mais elles s'inscrivent toutes dans le système de l'éducation nationale de la République française et sont en plus parfois très onéreuses dans certains pays, n'attirant que l'élite locale. En ce sens, l'objectif mis de l'avant pour ces stages étant de préparer les personnes étudiantes à des contextes de diversité et de milieux défavorisés n'est pas tout à fait cohérent avec les modalités spatiales du dispositif.

Aussi, même si un cours d'éducation interculturelle a été mis en œuvre dans le programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, il n'y a pas de lien directement fait entre ce cours et le SPÉ. Au moment de la collecte, cette compétence n'était même pas évaluée dans les activités avant, pendant et après le SPÉ. Il semble toutefois que depuis cette collecte, le lien entre référentiel de compétences, notamment en matière de la compétence interculturelle et le SPÉ soit un peu mieux intégré.

Par contre, dans le cadre des activités réalisées pendant le SPÉ, ce sont bien les personnes étudiantes de l'UQAM qui ont le plus eu à réaliser des évaluations des élèves (58 % en ont réalisé beaucoup ou énormément, contre seulement 42 % à l'INSPÉ et 6 % à l'UFSB) tel qu'il avait été mentionné dans la sous-section 4.5.2, dédiée aux activités pendant les SPÉ.

Au niveau des modalités temporelles, notons également le fait que le SPÉ soit mis en œuvre plutôt à la fin du parcours des personnes étudiantes (en troisième année de formation sur 4), limitant le degré d'intégration de cette expérience pour une exploitation du SPÉ tout au long du parcours, en particulier dans une perspective d'ouverture qui pourrait être exploitée tout au long du cheminement des personnes étudiantes. Au niveau de la dimension des activités, nous avons également constaté un faible contenu international, avec notamment des activités souvent orientées sur la culture québécoise afin d'outiller les personnes étudiantes dans leur rôle d'ambassadeur une fois sur place, ce qui peut entrer en dissonance avec l'objectif précédemment énoncé. Par contre, le fait que les personnes étudiantes aient à réaliser de nombreuses activités du référentiel de compétences, notamment en termes d'évaluation, souligne tout de même une forte cohérence entre les intentions du SPÉ et les activités réalisées.

Concernant l'enseignement dans une perspective planétaire, l'analyse des réponses aux questionnaires permet d'identifier qu'après le SPÉ, un plus grand nombre de personnes étudiantes, sur la base des propos déclarés, peuvent être classées du stade novice à intermédiaire et du stade intermédiaire au stade avancé. En effet, s'ils sont plus de 60 % à être au stade de novice avant de réaliser le SPÉ, ils ne sont plus que 40 % après le SPÉ (Figure 34).

Je crois que ce stage m'a permis d'une part de m'ouvrir à une autre culture, mais aussi à des méthodes d'enseignement différentes. En confrontant mes choix pédagogiques avec d'autres, bien différents, j'ai remis en question certains de mes choix. Cela m'a permis d'avoir un nouveau regard sur ceux-ci et de réaliser pourquoi je fais les choses de telle façon. Parfois, j'ai donc renforcé mes choix pédagogiques tandis que j'ai modifié certains. Pour partir en stage hors Québec, je crois qu'il est essentiel d'être ouvert et d'être prêt à voir certaines de nos valeurs mises à l'épreuve. Il faut prendre les choses comme elles viennent et être prêt à expérimenter! PÉQ#27

D'autres sont tout de même restées au stade de novice :

Il faut être ouvert à différentes pédagogies et façons de faire. Il faut s'attendre à enseigner à des élèves qui n'ont pas nécessairement une grande compétence au niveau de la langue française. PÉQ#5

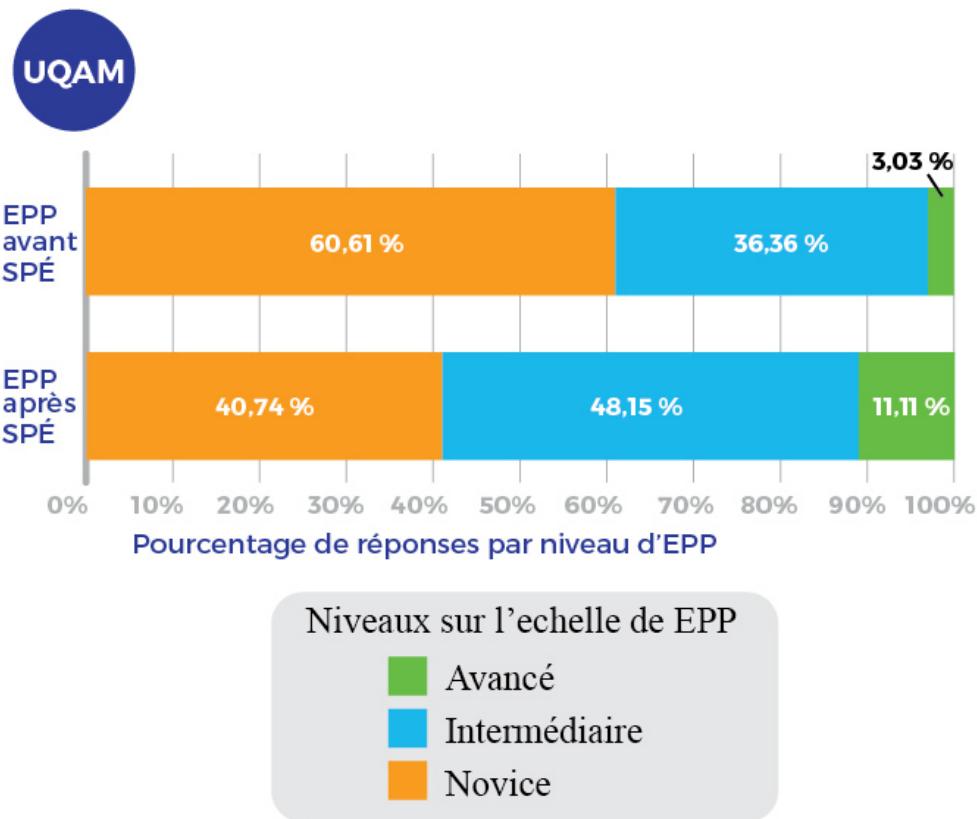


Figure 34. Répartition des personnes étudiantes de l'UQAM à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ

4.9.2 Cohérences et incohérences dans le cas de l'INSPÉ de Toulouse

Comme nous l'avions évoqué dans la sous-section 4.3.3, les objectifs du dispositif du SPÉ concernant le cas de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées visaient de manière très générale l'acquisition de compétences professionnelles à l'égard des personnes étudiantes participantes et plus spécifiquement à préparer les personnes étudiantes à des contextes européens de diversité et de potentielle réorientation de carrière. En ce sens, les activités mises en place ainsi que les modalités des SPÉ (sur le territoire européen) semblent plutôt cohérentes. Toutefois, l'analyse des réponses des personnes étudiantes quant à leur relation au contexte exclusivement européen ne semble pas prépondérante. L'ouverture que les personnes étudiantes semblent avoir développée reste générale et non attachée au territoire européen.

L'éducation ne s'arrête pas à nos frontières. La mobilité est aujourd'hui une réalité courante. Comme enseignant, j'estime important de m'y être confronté, d'avoir vécu un peu ce

processus, pas seulement avec un séjour touristique ou une session d'étude, mais comme professionnel. Nos élèves qui arrivent d'ailleurs doivent, eux aussi, jouer ici le rôle d'élève. Je pense que je le savais, mais je vais être plus empathique, plus tolérant. Il y a tellement d'éléments à intégrer pour s'adapter. Le fait aussi de passer de la découverte au début au quotidien m'a permis de me confronter aux limites de non-ouverture et de les repousser.

PÉF#2

S'adapter, s'ouvrir. Mais aussi influencer, changer un peu le système. Et l'inspiration, la prise de conscience de nouvelles approches, de nouvelles pratiques viennent avec une certaine réflexivité qui se développe particulièrement ailleurs. On compare, on réfléchit, on s'enrichit. Et peut-être, on transformera. PÉF#6

Notons aussi, qu'au sein de l'INSPÉ, les réponses des personnes étudiantes avant le SPÉ démontrent qu'un grand nombre d'entre elles « commencent » déjà au stade intermédiaire (plus de 54 %) ou novice (presque 10 %), tel que décrit dans la Figure 35. Cela peut s'expliquer par la mobilité contextuelle déjà existante en Europe. Après le SPÉ, aucune personne étudiante ne reste au stade de novice et presque 40 % d'entre elles passent au stade d'avancé en matière d'enseignement dans une perspective planétaire.

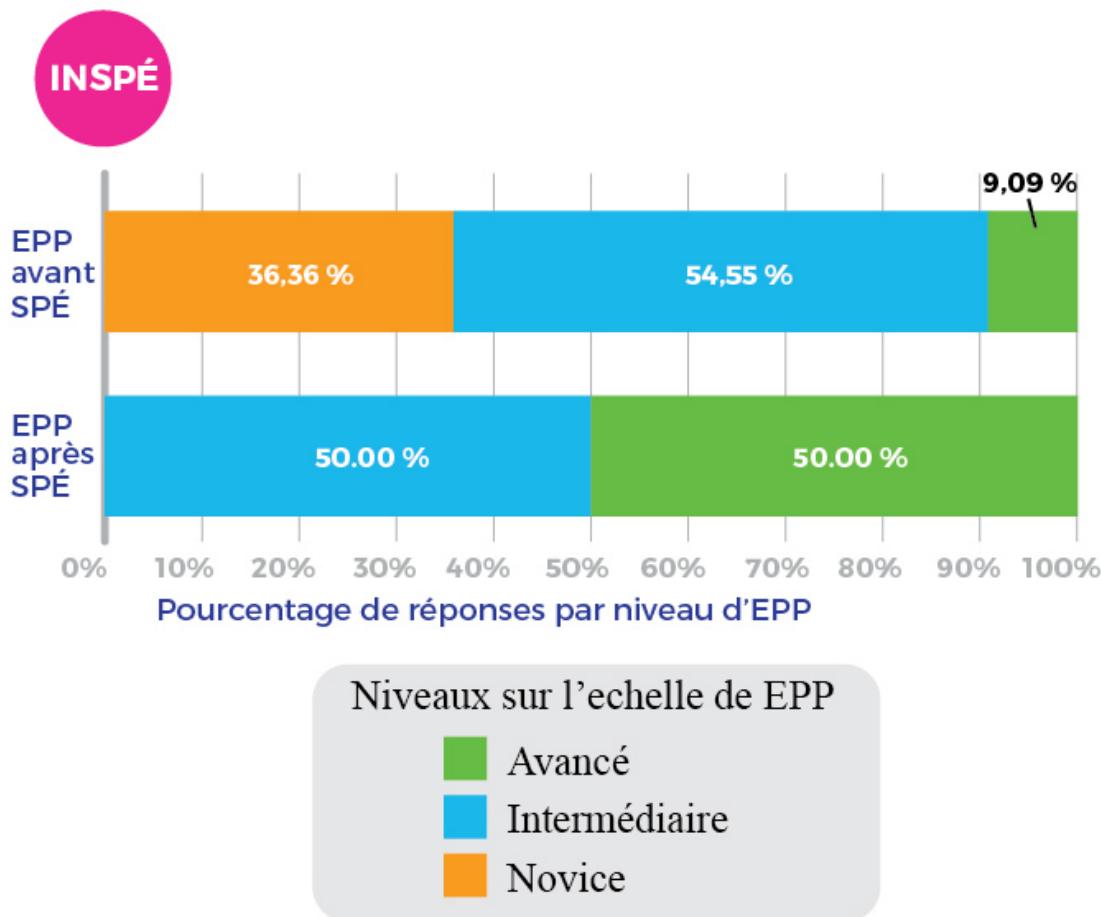


Figure 35. Répartition des personnes étudiantes de l'INSPÉ à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ

Le dispositif de mise en œuvre des SPÉ au sein de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées semble donc plutôt cohérent.

4.9.3 Cohérences et incohérences dans le cas de l'UFSB

Dans le cas de l'UFSB, nous avions identifié dans le référentiel des compétences de la profession un élément propre au référentiel brésilien en lien avec la notion de transformation du système éducatif et l'objectif du dispositif de SPÉ analysé dans la sous-section 4.3.3 est tout à fait cohérent avec cette visée. Dans la même lignée, cette cohérence semble également présente à travers les activités réalisées pendant le SPÉ puisqu'elles permettent non seulement aux personnes participantes de découvrir un modèle

éducatif différent, mais également d'en discuter avec les pairs, avec l'équipe de formation. Elle est aussi présente à travers les modalités tant temporelles que spatiales puisque les personnes étudiantes participantes pouvaient être à différents moments de leur formation et que le choix du lieu restait un pays du Sud.

L'analyse des réponses des personnes étudiantes ayant participé au SPÉ avant et après est également en accord avec le fait que le dispositif puisse avoir permis de développer les compétences des personnes étudiantes en termes d'enseignement dans une perspective planétaire. À titre d'exemples, voici deux extraits de ce que ces personnes ont déclaré :

Ce matin je me suis posé la question suivante : pourquoi est-ce que je veux devenir enseignant d'arts plastiques? Je veux que l'art puisse remettre en question les lieux de privilèges, qu'il puisse changer les mentalités conservatrices, qu'il dénonce l'injustice sociale, les inégalités, qu'il soit un support pour l'expression de diverses cultures. Je vois désormais le monde comme un lieu de possibilités d'interventions, de transformation. PÉB#8

Lorsque nous entreprenons d'explorer l'éducation dans un environnement différent de l'ordinaire, différent de ce à quoi nous sommes habitués, les expériences plus larges acquises nous ouvrent les yeux et apparaît la nécessité d'une intervention grâce à ce qui a été observé. Les pratiques d'enseignement que nous analysons nous inspirent et motivent la perception d'un changement constant. Certains éléments observés peuvent être des changements immédiats, mais d'autres nécessitent une réflexion, et le fait d'être disposé à changer de méthode vaut déjà la peine d'être réfléchi. L'éducation a besoin de changements/adaptations constants, puisque les générations à éduquer changent/s'adaptent, il faut que les pratiques enseignantes appliquées avec succès soient partagées. Faire preuve d'une plus grande ouverture que l'ouverture nationale; développer des attitudes nouvelles, et critiques sont les bienvenues pour l'amélioration des pratiques enseignantes adaptées à chaque élève. PÉB#12

Aussi, il est intéressant de constater que les personnes étudiantes de l'UFSB étaient déjà, avant le stage, en majorité au stade intermédiaire en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avec plus de 60 % de la cohorte. Aussi, presque ¼ de la cohorte est passé au niveau avancé après le SPÉ (Figure 36).

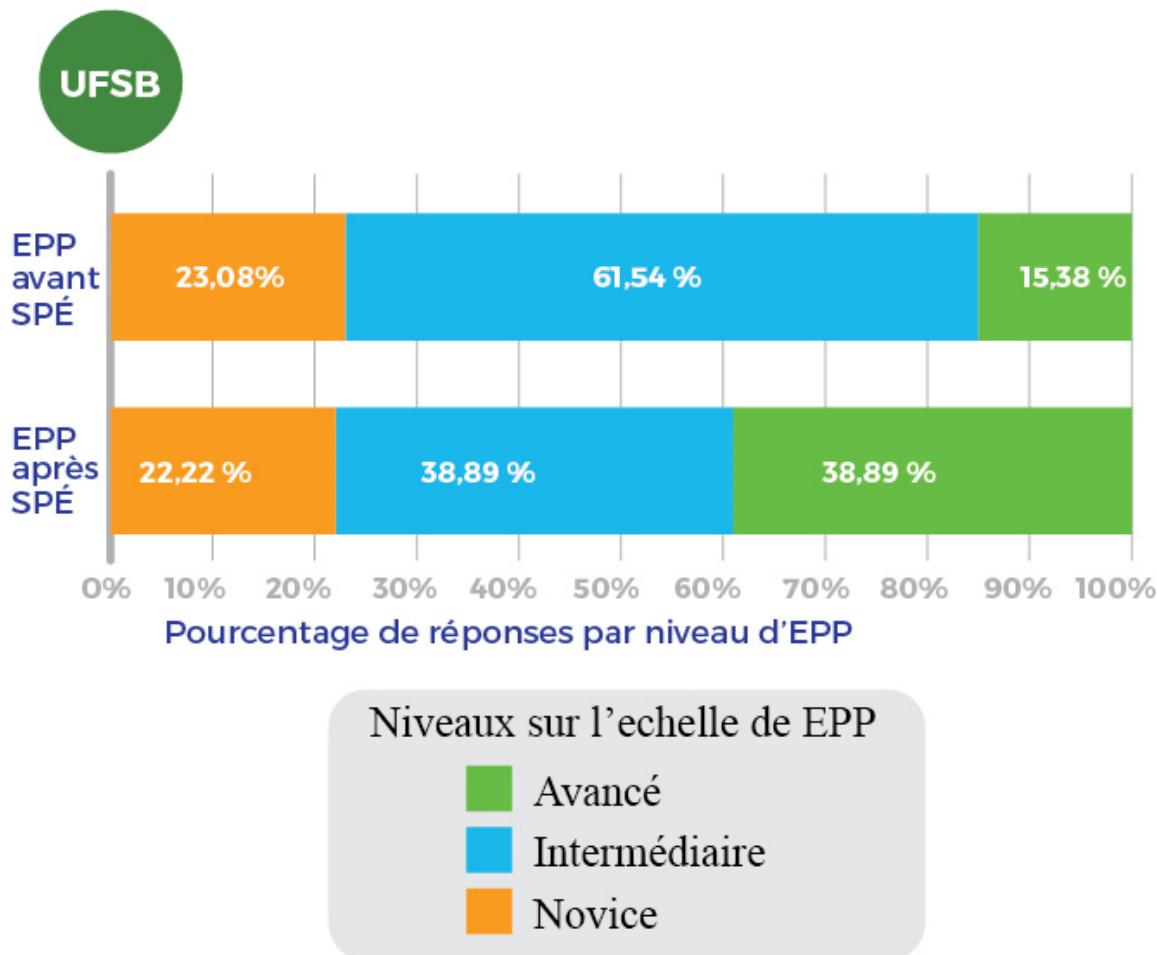


Figure 36. Répartition des personnes étudiantes de l'UFSB à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ

Par contre, dans le cas de l'UFSB, la dimension du financement reste un élément qui peut être questionné. Même s'il ne peut pas être considéré comme incohérent, puisqu'il est non discriminatoire et que les personnes participantes sont financées à 100 %. La pérennité du projet et sa reproduction pourraient être remises en cause. En effet, il semble à ce jour incertain que l'expérience, même une fois la pandémie passée, puisse être soutenable financièrement dans le temps.

4.9.4 Synthèse des cohérences et des incohérences pour les trois cas

Les différents dispositifs étudiés semblent donc en général plutôt cohérents en matière de mise en œuvre des SPÉ. Tous semblent avoir un impact transformatif en matière d'enseignement dans une perspective planétaire, dans des proportions plus ou moins fortes. Le cas de l'INSPÉ semble être le cas où les compétences des personnes étudiantes participantes soient celles qui ont été le plus développées en termes d'enseignement dans une perspective planétaire (50 % de la cohorte au niveau avancé, contre 39 % à l'UFSB et 11 % à l'UQAM). Par contre, c'est à l'UFSB que les personnes participantes, avant même l'expérience, pouvaient être classées déjà au niveau intermédiaire dans la plus grande proportion (62 % contre 55 % à l'INSPÉ et 36 % à l'UQAM). Enfin, c'est à l'INSPÉ que la proportion de personnes étudiantes rendues aux niveaux intermédiaire et avancé après le SPÉ semble la plus importante (100 % aux niveaux intermédiaire et avancé à l'INSPÉ après le SPÉ contre 78 % à l'UFSB et 59 % à l'UQAM). Ces résultats sont présentés ci-dessous dans la Figure 37. Le fait qu'un certain nombre de cours, notamment en lien avec des projets de recherche à faire pendant le SPÉ, ce qui est une spécificité de l'INSPÉ, mérite donc d'être questionné. Il se pourrait que cet élément ait un impact majeur. La démarche de recherche pendant le stage était également présente dans les activités de l'UFSB.

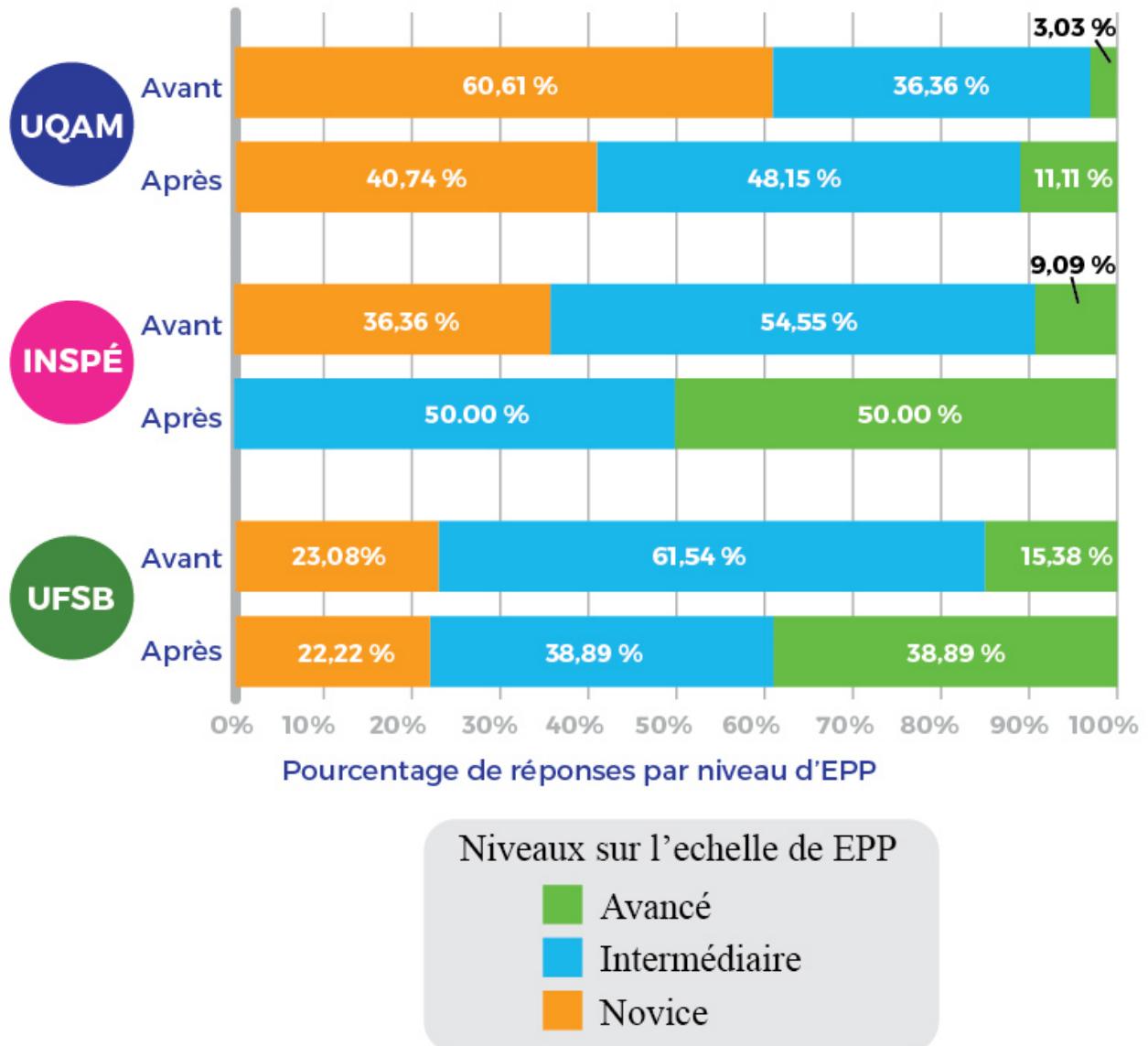


Figure 37. Comparaison de la répartition des personnes étudiantes de l'UQAM, de l'INSPÉ, de l'UFSB à l'égard de leurs propos déclarés en matière d'enseignement dans une perspective planétaire avant et après le SPÉ

CHAPITRE 5

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les chapitres dédiés à la problématique, au cadre conceptuel et théorique, et à la méthodologie ont permis d'ancrer la thématique de cette thèse, avec l'ambition initiale que nous avions énoncée : celle d'aborder l'internationalisation de la formation à l'enseignement via les stages pratiques à l'étranger en s'intéressant aux dispositifs qui les soutiennent, et ce, dans une perspective holistique, non ethnocentrique et comparative.

Rappelons que l'objectif général de cette recherche était *d'analyser des dispositifs de formations développés dans des institutions de formation à l'enseignement initial, intégrant la possibilité de faire un SPÉ*. Pour ce faire, nous avions identifié trois objectifs spécifiques à savoir 1) *décrire trois dispositifs de formation issus de contextes témoignant d'une institutionnalisation des SPÉ pendant la formation initiale en utilisant le modèle de Saussez et Paquay (1995)*; 2) *analyser la cohérence de ces dispositifs en s'attardant à leurs spécificités* et 3) *émettre des propositions et pistes de réflexion permettant de favoriser l'institutionnalisation des SPÉ dans une perspective d'ouverture sur le monde*. Le premier et le deuxième objectif spécifiques ont été répondus dans le chapitre précédent dédié aux résultats. Le présent chapitre a pour objectif de mettre les résultats de cette étude présentés dans le précédent chapitre en perspective avec ce que nous savions de la littérature scientifique, et ce, pour répondre à notre troisième objectif spécifique concernant les propositions et pistes de réflexion. Comme nous l'avons exposé précédemment, les résultats sont tout de même très riches puisque nous avons couvert huit dimensions pour chacun des trois dispositif de SPÉ situés dans trois pays différents, soit à l'UQAM (Canada), à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées (France) et à l'UFSB (Brésil); nous avons donc traité de nombreuses sources de données. En ce sens, nous avons donc décidé, dans le cadre de ce chapitre, de couvrir toutes les dimensions du cadre de Saussez et Paquay (1995) à l'image de la présentation des résultats, mais de discuter plus profondément de certains éléments semblant primordiaux pour proposer des recommandations afin de favoriser une internationalisation de la formation du personnel enseignant par des dispositifs de SPÉ dans une perspective d'ouverture sur le monde, et donc pour répondre à notre troisième objectif spécifique.

Une première section établira donc le dialogue entre les résultats de cette recherche et la littérature scientifique à travers les huit dimensions de notre cadre théorique et de nos résultats, à savoir le contexte,

les acteurs, les objectifs, les modalités, les activités pédagogiques, les ressources, l'évaluation et les perspectives d'évolution de ces dispositifs. Dans la deuxième section, certaines cohérences et incohérences des dispositifs intégrant les SPÉ identifiées dans le chapitre précédent en lien avec notre deuxième objectif spécifique seront mises en perspective avec la littérature scientifique. Dans la troisième section, nous aborderons les limites de cette recherche. Le tout permettra d'alimenter, en quatrième et dernière section de ce chapitre, deux pistes de réflexion essentielles à savoir, le réinvestissement des dispositifs de SPÉ dans la formation initiale, et le renforcement de l'identité professionnelle que les dispositifs de SPÉ pourraient favoriser.

5.1 DIALOGUE ENTRE LES RÉSULTATS ET LA LITTÉRATURE PAR DIMENSION DU CADRE THÉORIQUE

Rappelons que la littérature scientifique en lien avec les expériences internationales en contexte éducatif, incluant les SPÉ, avait déjà mis en exergue que ce type d'expérience pouvait favoriser le développement personnel et professionnel des personnes participantes. La littérature soutient que ces expériences peuvent développer l'esprit de coopération et de respect des autres cultures, un intérêt pour la différence et les nouvelles rencontres notamment en lien avec d'autres réalités et valeurs, le respect et la compréhension, l'empathie, la confiance en soi et l'estime de soi, l'autonomisation, et le développement du sentiment d'autoefficacité et la persévérance (Bennett, 2004; Boucher, 2016; Cushner, 2011; Marx et Moss 2011; Pence et MacGillivray, 2008; Kissock et Richardson, 2010; Willard-Holt, 2001).

Cependant, ces développements personnels et professionnels ne sont pas systématiques. Rappelons l'étude de Cushner et Chang (2015) qui avaient comparé trois groupes de personnes étudiantes en formation à l'enseignement : un groupe parti en stage à l'étranger, un groupe parti en stage à l'étranger qui remplissait des questionnaires de réflexivité toutes les deux semaines, et un groupe contrôle faisant un stage dans leur propre pays. En utilisant un outil appelé *Intercultural Development Inventory* pour mesurer les compétences interculturelles des personnes participantes, les résultats ont révélé qu'absolument aucun des groupes n'avait significativement eu d'améliorations en termes de compétences interculturelles après avoir été en immersion lors d'un SPÉ. Ces résultats concordaient avec ceux d'une étude antérieure utilisant des méthodes similaires (Paige et Berg, 2012). Les auteurs ont donc conclu qu'il faut impérativement repenser les dispositifs ainsi que la formation avant/après le SPÉ, car il semblerait que juste envoyer les personnes étudiantes à l'étranger ne génère aucun développement interculturel.

L'importance des dispositifs sous-jacents aux SPÉ étant primordiale, il est impératif d'identifier, en quoi nos résultats enrichissent le champ de l'internationalisation de la formation initiale à l'enseignement par les SPÉ et ce, sur toutes les dimensions de ces dispositifs.

5.1.1 Dimension du contexte

Rappelons que la dimension du contexte touche les volets politique et économique national le système éducatif local et ses valeurs, le référentiel de formation à l'enseignement en vigueur et les caractéristiques des populations étudiantes inscrites en formation à l'enseignement dans l'institution étudiée. Les acteurs formateurs pendant la formation initiale à l'enseignement n'ont souvent pas ou peu d'emprise sur la dimension du contexte du dispositif. Cependant, être capable de cerner cette dimension reste important pour se positionner sur les dimensions subséquentes.

Pour cette dimension, il nous semble pertinent de s'attarder plus spécifiquement sur la stratégie d'internationalisation du curriculum des trois pays auxquels appartiennent les cas étudiés puis sur le référentiel de compétence de la formation.

Concernant la stratégie d'internationalisation du curriculum en matière de mobilité internationale, le Canada se positionne comme pays exportateur en accueillant plus de personnes étudiantes qu'il n'en envoie (Knight et de Wit, 2018), la France se qualifie également de pays exportateur, mais envoie tout de même un important nombre de personnes étudiantes à l'étranger. Quant au Brésil, il est plutôt pays importateur de mobilité. En effet, Knight (2008) précise que les stratégies politiques d'internationalisation des états peuvent être regroupées en six catégories d'objectifs non exclusives à savoir : un objectif académique, un objectif économique, un objectif politique, un objectif financier, un objectif social et un objectif de protection du consommateur (Knight, 2008, p. 39). Knight (2008) précise que ces différentes stratégies peuvent être complémentaires ou au contraire être source de tensions importantes. Selon les définitions données par Knight (2008), le cas de l'UQAM pourrait être catégorisé de *Stratégie de nature économique* puisque le but de la mobilité étudiante est d'abord et avant tout d'améliorer les qualifications des personnes étudiantes. Le cas de l'INSPÉ épouserait plutôt la catégorie de la *Stratégie de nature politique*, puisqu'une importante visée du programme Erasmus est de développer l'identité européenne (Union européenne, 2018). Quant au cas de l'UFSB, elle aurait plutôt un objectif social puisqu'un des objectifs est de développer une éducation supérieure plus inclusive. Ainsi, les stratégies d'internationalisation des institutions peuvent être plus ou moins en accord avec celles du niveau étatique;

et c'est là que la marge de manœuvre des acteurs des institutions intervient; souhaitent-ils épouser la direction donnée au niveau étatique ou la vision de l'institution est-elle différente? Comprendre ce positionnement pourra permettre au niveau des programmes, et plus particulièrement des SPÉ en formation initiale à l'enseignement, de décider l'orientation souhaitée, et par voie de conséquences avoir un impact sur les autres dimensions de manière cohérente.

Concernant le référentiel de formation à l'enseignement, la comparaison des trois référentiels nous avait permis de dégager dans le quatrième chapitre que seul le Brésil disposait d'une compétence en lien avec la recherche en « mobilisant une démarche de recherche » pour « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel dans une perspective réflexive » ainsi qu'une mission de transformation du système éducatif à travers la « lutte contre la discrimination » ainsi que la capacité à « évaluer les politiques, projets et programmes éducatifs ».

Nous trouvons également pertinent d'avoir retenu ces deux éléments en lien avec les politiques d'internationalisation du curriculum et les référentiels de compétences, car, dans une revue des études analysant les flux de mouvement des personnes étudiantes, Martínez (2019) soutient un discours critique, où il s'avère que les personnes étudiantes choisissent principalement comme destinations des pays anciennement colonialistes ou des pays anglophones et la mobilité internationale ne serait alors qu'une stratégie de reproduction du capital culturel, visant à préserver une élite globale. En utilisant le concept de « transnationalisation », les auteurs, souvent d'origine non occidentale, rapportent que certaines forment des nœuds de pouvoir et de production de savoir, et que leurs relations asymétriques avec les universités périphériques reproduisent un modèle méritocratique de l'éducation et renforcent la marchandisation du savoir. Plus encore, ces auteurs nous rappellent que le discours postcritique, quant à lui, prend racine dans la néolibéralisation des marchés, mais aussi des espaces et des sujets. Dans cette optique, les personnes étudiantes en mobilité ne seraient alors plus seulement des produits de la mondialisation, mais bien des agents qui reproduiraient ces discours de marchandisation (Dale, 2013; Pashby et de Oliveira Andreotti, 2016; Shams et Hasan, 2020; Stoer et Cortesão, 1995). La question se pose donc de savoir comment ne pas reproduire, ni légitimer ce modèle méritocratique, ou minimalement, à défaut de contrer, ou au moins, de dénoncer et utiliser ce constat pour conscientiser et développer un réel esprit critique de la part des acteurs concernés, notamment ceux directement impliqués dans les institutions de formation à l'enseignement. En d'autres termes, cela soulève la question de comment améliorer l'expérience de la mobilité pour en faire un réel exemple de conscientisation et en faire une

réelle opportunité de transformation éducative. L'ouverture via les SPÉ est-elle une occasion de reproduire les inégalités dénoncées ou une occasion de poser un regard différent qui pourrait permettre d'insuffler un réel changement, au-delà même de l'éducation?

Dans un récent article, Montoya (2021) analysait les destinations choisies par les personnes étudiantes issues d'Amérique latine et des Caraïbes en matière de mobilité et dénonçait que la plupart d'entre eux suivaient une logique commerciale et marchande en se rendant dans les pays anglophones d'Amérique du Nord ou encore une logique colonialiste en se rendant dans les anciens pays colonisateurs d'Europe. Il est toutefois intéressant de constater que, dans le cas de l'UFSB, le choix qui a été fait a été de se rendre en Uruguay, dans un autre pays d'Amérique latine et des Caraïbes, même si la langue en vigueur n'est pas le portugais. Cet enjeu de langue suscite donc un paradoxe qui est celui de promouvoir les échanges et les contacts avec d'autres cultures, mais « dans un espace souvent plus anglicisé ou monolingue » (Guilherme, Morosini et Kohls dos Santos, 2018). Rappelons que cet auteur brésilien souligne que l'internationalisation du curriculum s'accompagne d'une prévalence écrasante de l'anglais, alors que très paradoxalement la communauté scientifique promeut l'internationalisation, car elle serait porteuse de multilinguisme, de diversité et d'interculturalité.

5.1.2 Dimension des acteurs

La littérature scientifique identifie assez bien les catégories d'acteurs institutionnels, les formateurs et les personnes étudiantes (Dunn *et al.*, 2014; Lickteig, Rozell et Peterson, 2019; Salmona *et al.*, 2015; Roberts, 2003), mais presque aucun n'aborde les acteurs étatiques et transétatiques impliqués dans les dispositifs de SPÉ. Pourtant, comme nous venons de le signaler dans la dimension du contexte, ces acteurs ont tout de même un rôle fondamental dans les orientations données à ces SPÉ.

D'autre part, si la littérature traitant spécifiquement des SPÉ en formation initiale à l'enseignement décrit globalement assez bien le rôle des acteurs institutionnels, des personnes formatrices, et des personnes étudiantes dans le processus, nous n'avons pas recensé de cas où avaient été combinés à la fois des objectifs pour les personnes étudiantes et pour les personnes formatrices comme cela a été le cas pour l'UFSB. Ce constat fait écho aux propos de Sá et Sandro (2020) qui désignent la place des professeurs universitaires comme fondamentale dans le processus d'internationalisation dans une perspective transformative et rappellent qu'il est indispensable de développer aussi les compétences professorales en matière de diversité culturelle, linguistique et réflexive.

Or, dans le cadre de notre collecte, seul le cas du Brésil a inclus les personnes enseignantes impliquées dans la formation initiale à l'enseignement des personnes étudiantes ont également été exposées à l'expérience de SPÉ. En effet, rappelons que des personnes formatrices d'Uruguay sont venues en séjour au sein de l'UFSB, puis des personnes de l'UFSB et des écoles intégrées associées ont également participé, en même temps que les personnes étudiantes de l'UFSB, à la mission en Uruguay. Ceci a eu pour conséquence de lier plus fortement les personnes étudiantes participantes avec leur corps professoral, et ce, pour toute la durée restante de leur parcours et dans différentes disciplines. Que ce soit pour développer la réflexivité individuelle des personnes étudiantes ou une réflexivité plus collective en matière de formation à l'enseignement, il serait pertinent d'augmenter les occasions de liens entre les acteurs.

5.1.3 Dimension des objectifs

Dans la littérature scientifique, la dimension des objectifs du SPÉ en formation initiale à l'enseignement n'est pas toujours clairement abordée (Ateşkan, 2016; Lickteig, Rozell et Peterson, 2019; Trilokekar et Kukar, 2011); mais il est souvent question de répondre à un objectif de développement de compétences interculturelles ou d'ouverture d'esprit (Dolly et Villanueva, 2006 ; Salmona *et al.*, 2015), voire de développer une approche d'enseignement dans une perspective planétaire (Dunn *et al.*, 2014). Cette dernière visée est plus souvent évoquée par des auteurs qui dénoncent aussi la nature ethnique « homogène » du futur personnel enseignant dans leurs institutions de formation alors que les milieux de travail de ce futur personnel enseignant le seront de moins en moins. (Phillion *et al.*, 2009; Roberts, 2003 ; Santoro et Major, 2012).

Dans la même perspective, l'étude de nos trois cas a identifié les mêmes visées que celles de la littérature scientifique avec toutefois deux éléments nouveaux; une volonté pour le futur personnel enseignant de développer son employabilité (ceci a été analysé dans les trois cas à travers les propos des personnes étudiantes) et une volonté de développer une identité européenne ou ibérico-américaine (ceci a été analysé à travers les analyses de documents des cas de l'INSPÉ ou de l'UFSB). Notons aussi que la plupart des écrits scientifiques ont analysé les propos des personnes étudiantes en SPÉ et ont souvent été écrits par leurs formateurs ou formatrices. La diversité des propos est par conséquent moins riche que dans les trois cas que nous avons étudiés et où nous avons analysé de nombreuses sources. Cette analyse a ainsi démontré la diversité des discours et visées selon les acteurs; politiques, responsables de programmes, personnes formatrices ou encore personnes étudiantes. Il a également été relevé que ces visées, en plus de ne pas être toujours les mêmes selon ces acteurs, sont plus ou moins claires selon les milieux. En ce

sens, nous rejoignons les propos de Quezada (2010); Buczynski *et al.* (2010) qui déjà, à l'époque, soulignait l'importance à ce que la communauté éducative, et plus spécifiquement les facultés d'éducation et institutions de formation initiale à l'enseignement, définissent plus clairement les visées de l'internationalisation de la formation des enseignants.

5.1.4 Dimension des modalités

La plupart des écrits scientifiques décrivent relativement bien les modalités spatiales et temporelles des SPÉ.

Concernant les modalités spatiales, la plupart des expériences relatées ont bien été réalisées, tout comme le démontrent nos résultats, soit de manière individuelle à l'initiative des personnes étudiantes (cas UQAM et INSPE) soit de manière collective à l'initiative des institutions (cas UFSB). Notons également que la littérature concerne des mobilités du Nord vers le Nord (Dolly et Villanueva, 2006; Dunn *et al.*, 2014; Salmona *et al.*, 2015) et parfois, du Nord vers le Sud (Lickteig, Rozell et Peterson, 2019; Roberts, 2003), mais rares sont les expériences documentées en matière de mobilité Sud-Sud. En ce sens, il est donc intéressant dans notre étude d'avoir couvert le cas de l'UFSB, surtout qu'il se démarque par ses modalités temporelles. En effet, dans la plupart des cas où le SPÉ concerne des personnes étudiantes en éducation et où ce stage est crédité, il doit être réalisé en fin de parcours académique et les personnes étudiantes sont souvent du même niveau. C'est effectivement le cas de l'UQAM et de l'INSPÉ.

Par contre, pour l'UFSB, les personnes étudiantes participantes étaient à des moments différents de leur parcours académique. Cela représente donc un enrichissement potentiel supplémentaire. Cette question du moment où le SPÉ devrait être réalisé (plutôt en début ou plutôt en fin de cursus) est extrêmement pertinente. Il semble y avoir souvent un consensus tacite de positionner ces stages à la fin du cursus, un peu comme une récompense, un peu « parce que les personnes étudiantes sont assez formées » et représentent des ambassadrices « acceptables ». Pourtant, une intégration plus tôt ne permettrait-elle pas de mieux utiliser toute la valeur ajoutée de ces stages durant toute la formation? Les personnes formatrices pourraient s'y référer plus souvent, plus longtemps. En fin de cursus, la réflexivité qui peut être faite est souvent réduite aux quelques semaines de formation restantes. Repenser les modalités temporelles du SPÉ c'est donc aussi repenser la place de la formation pratique et l'exploitation qui peut en être faite.

5.1.5 Dimension des activités pédagogiques

Concernant la dimension des activités pédagogiques, la littérature aborde ce qui est fait pendant le SPÉ, mais de manière relativement peu précise. Tout comme nous l'avons analysé dans les trois cas étudiés, ces activités, de manière non exclusive, peuvent être individuelles, collectives, sous forme de séminaires ou de stages d'observation ou de stage nécessitant la prise en charge d'une classe d'élèves. La plupart des expériences jumèlent des visites de lieux ou des conférences thématiques avec la prise en charge ou l'observation de classe de quelques heures par jour; pour une durée de séjour total de 2 à 6 semaines (Ateşkan, 2016; Dolly et Villanueva, 2006; Lickteig, Rozell et Peterson, 2019; Roberts, 2003; Salmona *et al.*, 2015).

Cela dit, si les compétences visées à être développées sont parfois abordées, celles qui ont réellement été développées le sont très peu et les modalités d'évaluation des personnes étudiantes ne sont quasiment pas abordées. Notons également que la plupart des expériences décrites n'abordent pas ce qui est fait au retour du SPÉ, sauf ceux de Ateşkan (2016) ou de Roberts (2003) qui évoquent que les personnes étudiantes ont un rapport de stage ou une présentation à faire pour valider leur stage. Toutefois, aucun critère n'est clairement énoncé. Dans la même veine, très peu de détails sont exposés quant au contenu détaillé de la préparation prédépart.

Ainsi, que ce soit à travers la littérature scientifique ou les résultats de notre recherche, il semble primordial de réfléchir aux activités pédagogiques, avant, pendant et après les SPÉ qui semblent être menées relativement en silos. Cette réflexion fait également écho à la précédente; peu de liens sont faits entre le SPÉ et la formation dite plus académique des personnes étudiantes tout au long de leur parcours. Ce manque d'intégration curriculaire soulève l'enjeu de la réelle exploitation de ces stages qui n'est souvent pas faite au maximum de ses possibilités. À l'heure où les frontières entre formation initiale et formation tout au long de la vie sont de plus en plus poreuses, où la profession enseignante vit une crise démographique majeure dans de nombreux pays, et où des personnes étudiantes souvent peu formées prennent en charge des classes, il nous semble primordial de mener cette réflexion relative à une meilleure intégration curriculaire de la formation pratique, à l'étranger ou non.

5.1.6 Dimension des ressources

Concernant les ressources matérielles et logistiques, elles sont très rarement décrites; nous pouvons toutefois relever que certaines universités payent les billets d'avion des personnes étudiantes et quelques

dépenses d'hébergement sur place (Trilokekar et Kukar, 2011) ou que certaines bourses sont disponibles (Ateşkan, 2016; Dunn *et al.*, 2014; Lickteig, Rozell et Peterson, 2019). Par contre nous ne connaissons pas de détails précis sur les critères d'éligibilité, la proportion couverte par ces bourses et la charge qui reste au compte des personnes étudiantes. En ce sens, notre étude a permis d'identifier non seulement plusieurs sources de financement possible, mais aussi la part qui reste, ou pas, à la charge des personnes étudiantes. Clairement, les SPÉ sont parfois supportés par des programmes de mobilités internationales nationaux ou supranationaux, mais il est important de se questionner sur l'implication des institutions de formation à cet égard. En effet, si ces institutions ne veulent pas seulement dépendre des politiques en place et de leur renouvellement, ou non, elles doivent mener une réflexion à cet égard. Rappelons aussi que dans une perspective d'équité et de non-discrimination, ce volet financier reste primordial. La communauté éducative des institutions ne peut donc pas seulement se ranger derrière les programmes politiques existants ou non, mais doit clairement se positionner sur cet aspect.

5.1.7 Dimension de l'évaluation

Concernant la dimension de l'évaluation, elle est souvent peu évoquée dans la littérature, que ce soit avant le SPÉ (critères de sélections), pendant, ou après. Concernant les critères de sélection, il est invoqué des processus plus ou moins sélectifs, mais les critères en tant que tels sont peu détaillés et lorsqu'il est mentionné qu'un dossier de candidature est requis, nous n'en savons que très peu sur son contenu et son analyse (Phillion *et al.*, 2009; Trilokekar et Kukar, 2011). Quant aux évaluations des apprentissages, c'est encore plus nébuleux même si certains abordent le fait qu'un rapport de stage est requis au retour (Roberts, 2003; Trilokekar et Kukar, 2011). Nous n'avons que peu d'informations quant à ce qui est évalué pendant le SPÉ. À ce sujet, l'étude des trois cas a clairement démontré la faiblesse de cette dimension, qu'elle soit au niveau des apprentissages des personnes étudiantes ou de l'analyse du dispositif de SPÉ dans son ensemble. Or, il est primordial de mettre en œuvre des modalités d'évaluation formelles dans une perspective de réajustement, d'évolution et d'amélioration des dispositifs existants.

5.1.8 Dimension des perspectives d'évolution

Enfin, la dimension des perspectives d'évolution des dispositifs n'est tout simplement, à notre connaissance, jamais abordée. Ce qui est somme toute assez logique, puisque cette dimension est relativement dépendante de l'évaluation des dispositifs qui, comme on vient de l'indiquer, reste assez lacunaire. Certes, les écrits militent souvent pour approfondir les études en lien avec les SPÉ en formation initiale à l'enseignement, mais sans préciser concrètement les éléments des dispositifs à modifier. Sous ce

rapport, notre recherche a tout de même permis de clairement identifier des points à améliorer, que ce soit à travers l'analyse des différentes dimensions que nous venons d'exposer, mais également à travers la voix des personnes étudiantes elles-mêmes, qui nous semble tout de même fondamentale. Ces perspectives d'évolution ont déjà été résumées dans la section 4.8 de notre chapitre dédié aux résultats.

5.2 RÉFLEXION SUR LA COHÉRENCE INTERNE DES DISPOSITIFS ÉTUDIÉS POUR FAVORISER L'ENSEIGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE PLANÉTAIRE

D'après nos résultats de recherche, l'analyse de la cohérence et incohérence interne des dispositifs des trois cas étudiés et des propos des personnes participantes a permis d'identifier une augmentation de leurs propos à l'égard de l'enseignement dans une perspective planétaire après le SPÉ, et ce, pour toutes les personnes étudiantes consultées. Ces résultats vont dans le sens de ce que la littérature nous avait permis d'identifier, à savoir que les intentions de ces dispositifs devaient répondre à un objectif de développement des compétences interculturelles et de l'ouverture d'esprit (Ateşkan, 2016; Dunn *et al.*, 2014; Phillion *et al.*, 2009; Salmodra *et al.*, 2015). Ceci dit, il est intéressant de constater que les personnes étudiantes de l'INSPÉ et de l'UFSB ont des propos plus ancrés dans l'enseignement dans une perspective planétaire que celles de l'UQAM, et celles de l'UFSB de manière plus significative. Il est approprié de se questionner sur les potentielles raisons de ces résultats, et il nous paraît pertinent de les mettre en lien avec les activités et les modalités des dispositifs qui les soutiennent. En effet, les activités au sein de l'UFSB et de l'INSPÉ sont moins « en silo » qu'à l'UQAM, avec notamment la participation du corps professoral à l'expérience internationale à l'UFSB, et la démarche de recherche que les personnes étudiantes ont dû mettre en œuvre au sein de l'UFSB et de l'INSPÉ, avec une recherche à réaliser en lien avec leur terrain. Cette notion de silo n'est pas abordée frontalement dans la littérature, mais la lecture critique des études réalisées nous a permis d'identifier que rares sont les dispositifs qui intègrent des activités pédagogiques de retour en lien avec les SPÉ (Robert, 2003) et que, lorsqu'il y en a, ces activités sont liées avec la validation du diplôme et non avec le SPÉ en tant que tel (Ateşkan, 2016). Ces constats soulèvent donc la question d'une meilleure intégration curriculaire des SPÉ.

D'autre part, en lien avec les modalités temporelles, la littérature nous a indiqué que la plupart des SPÉ avaient lieu en fin de cursus (Lickteig *et al.*, 2019; Trilokekar et Kukar, 2011) et que les personnes participantes étaient toutes de la même cohorte ou à la même étape de leur cheminement dans le programme. Il est intéressant de constater que dans le parcours à l'UFSB, les personnes participantes sont

pour la majorité au début de leur cursus, tout comme à l'INSPÉ, mais ont développé une plus grande propension à l'égard de l'ÉPP. Le fait de réaliser ces SPÉ en fin de cursus est donc questionable.

5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme dans toute recherche, nous avons été confrontés à des limites, et c'est en toute transparence et objectivité qu'il nous semble important de les énoncer au terme de notre cheminement doctoral. Nous estimons que les limites de notre thèse concernent divers aspects.

Une première limite de cette recherche est en lien avec l'espace temporel dans lequel elle s'est déroulée. En effet, la durée des collectes s'est échelonnée sur plusieurs années et le traitement et analyse a été parfois interrompu, que ce soit pour des raisons de maternité, des raisons professionnelles ou de pandémie. En effet, comme nous l'avons soulevé à diverses reprises, les mouvances éducatives étant relativement fortes, ces dispositifs ont certainement déjà évolué entre le moment où les collectes ont été réalisées et aujourd'hui, même si la période de pandémie a largement ralenti le phénomène. Une des manières de pallier cette limite a été de nous assurer, pendant toutes ces années, de mettre régulièrement à jour notre revue de littérature et de nous assurer de la pertinence de la problématique, tant d'un point de vue scientifique que social.

Une seconde limite concerne les langues de collecte, notamment à travers les interactions avec les différentes personnes qui ont été interviewées, en particulier au Brésil puisque nous ne maîtrisons pas le portugais. Certains échanges ont été fait en espagnol ou en anglais, qui ne sont ni les langues maternelles de la chercheuse, ni celles des personnes participantes, ou encore dans plusieurs langues selon les thématiques abordées et le degré de confort en lien avec le vocabulaire des différentes personnes impliquées. Une façon de se prémunir contre d'éventuelles idées fausses ou des méprises a été notamment la validation des informations avec les interviewés eux-mêmes après analyse ou encore les contre-codages mis en place.

Une troisième limite réside dans l'utilisation du modèle de grille d'analyse d'un dispositif de formation de Saussez et Paquay (1995). Bien qu'il nous ait bien permis de décrire les dispositifs étudiés, nous avons été limités par les éléments à inclure dans chacune des dimensions, tels que définis par les auteurs. Si notre revue de littérature nous a permis de mieux cibler certains éléments afin d'adapter le modèle aux dispositifs de formation initiale incluant des SPÉ, ce modèle pourrait certainement être amélioré

notamment par une recherche théorique qui se concentrerait sur l'amélioration de la compréhension fondamentale du phénomène de l'internationalisation du curriculum de formation à l'enseignement.

5.4 PRINCIPALES PROPOSITIONS ET PISTES DE RÉFLEXION POUR UNE INTERNATIONALISATION DES SPÉ

Les résultats de cette recherche mettent en exergue un certain nombre d'éléments à considérer pour développer ou améliorer des dispositifs de mise en œuvre des SPÉ intégrés aux curriculums dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement.

Deux considérations majeures ont retenu notre attention pour internationaliser la formation à l'enseignement via les SPÉ; la première est en lien avec le potentiel pédagogique que représentent ces stages et la seconde avec le potentiel de développement de l'identité professionnelle que les SPÉ représentent.

5.4.1 Les dispositifs du SPÉ, une considérable opportunité pédagogique tout au long de la formation initiale à l'enseignement

L'analyse des résultats des différentes dimensions des dispositifs des SPÉ fait ressortir le fait qu'ils ont beaucoup de potentiel pédagogique. Pourtant, les dispositifs de SPÉ pourraient être améliorés afin qu'ils ne soient pas sous-exploités par le personnel de formation pendant la formation initiale.

Le SPÉ pourrait être une opportunité de décloisonnement et pourrait permettre d'être pédagogiquement exploité dans diverses « disciplines académiques » prévues au programme des personnes étudiantes, et ce, tout au long de leur parcours. Ceci, dans la dimension des acteurs, impliquerait donc des liens plus forts entre tout le personnel de formation et pas seulement celui qui est impliqué dans la préparation et l'évaluation des personnes étudiantes qui ont choisi de réaliser un SPÉ. Cela impliquerait aussi une sévère réflexion quant à la dimension des modalités temporelles et au fait que ce stage soit souvent réalisé en fin de parcours, ce qui coupe l'opportunité pour les équipes de formation pédagogiques de faire des liens dès le début de la formation. Aussi, ce stage, tel qu'il est particulièrement perçu à l'UQAM par exemple, est positionné comme un stage pratique en fin de parcours où les personnes participantes doivent réaliser le même type de tâches pendant leur stage que si elles l avaient réalisé au Québec. Ceci a comme avantage de bien cadrer les personnes étudiantes (et leur milieu d'accueil), mais cela prive peut-être les personnes étudiantes d'être plus rapidement exposées, dans leur parcours, à d'autres systèmes éducatifs ou à d'autres approches. Certaines résistances à cet égard relèvent de la préoccupation du personnel de formation que les personnes étudiantes disposent de la maturité suffisante et de compétences

professionnelles déjà acquises pour être en mesure d'évoluer seul dans un milieu éducatif à l'étranger. Ceci dit, la dimension des modalités spatiales pourrait être elle aussi révisée et différentes formules (individuelles, collectives) pourraient être envisagées avec également la dimension des objectifs qui pourraient, de manière cohérente, varier selon l'étape du parcours de formation à laquelle ce SPÉ serait réalisé (début, milieu, fin de parcours). Dans le même ordre d'idée, la dimension des activités de ce SPÉ pourrait elle aussi varier selon l'objectif et selon le moment où ce SPÉ serait réalisé. Ainsi, le SPÉ ne serait pas réduit à « une parenthèse » (Cosnefroy *et al.*, 2020, p. 199) dans la formation initiale à l'enseignement, mais pourrait contribuer réellement à la qualité de la formation en étant réellement intégrée et pas seulement ajoutée au curriculum. Quezada (2012) nous interpellait déjà sur la façon de mieux internationaliser les formations à l'enseignement, notamment en soulignant l'importance que les acteurs s'entendent sur les définitions et valeurs à mettre de l'avant pour que les futurs enseignants soient plus compétents et plus ouverts dans un monde globalisé. Pour ce faire, il semble primordial que les institutions se munissent d'une réelle politique d'internationalisation et la déclinent à la formation enseignante. La plupart de ces politiques restent générales; les acteurs impliqués dans la formation initiale à l'enseignement sont souvent peu ou pas impliqués alors qu'ils doivent s'entendre sur les objectifs réels de l'intégration de telles expériences.

Ainsi, des SPÉ pourraient être proposés tout au long du parcours de formation, avec des objectifs différents selon le cheminement des personnes étudiantes et leur avancement dans le parcours tel que stage d'observation, stage de prise en charge. Les institutions pourraient également organiser ces stages en milieu de diversité culturelle, et ce, pas seulement à l'étranger, tel que le proposait déjà Houser (2008). La voie des missions d'étude sous un format collectif ou sous forme d'écoles d'été pourrait également être très pertinente en début de parcours pour amener les personnes étudiantes à découvrir différents systèmes éducatifs. Il semble que les personnes participantes apprécient particulièrement ces découvertes, et cela semble, comme nous le verrons dans la prochaine sous-section, contribuer aussi à renforcer leur identité professionnelle. Pourtant, à notre connaissance, les programmes de formation à l'enseignement n'abordent que peu ou très peu les systèmes éducatifs des autres pays. Ces SPÉ sont l'occasion pour les personnes qui y participent de mener des recherches sur d'autres systèmes éducatifs et d'y être confrontées. Le contenu des programmes de formation à l'enseignement pourrait s'attarder plus amplement sur la profession et les autres systèmes éducatifs dans le monde dès les débuts de parcours.

En ce sens, développer des liens entre les organisations internationales qui œuvrent en éducation, plus spécifiquement impliquées avec le personnel enseignant, serait judicieux.

5.4.2 Les dispositifs de SPÉ, vecteur de développement de l'identité professionnelle

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu constater, tout comme l'indiquent certains résultats, que le SPÉ pourrait être un bon moyen de développer l'identité professionnelle du futur personnel enseignant. Pourtant, cette intention n'a jamais été clairement identifiée en tant qu'objectif du SPÉ dans la documentation en lien avec les SPÉ, mais elle est apparue à travers les réponses des personnes étudiantes et de certaines personnes formatrices. En effet, dans les dispositifs que nous avons étudiés, le fait d'inviter d'anciennes personnes étudiantes ayant réalisé un SPÉ à venir témoigner auprès de personnes ne semblent pas perdurer au-delà de la formation initiale. Pourtant, il semble que cette expérience tisse des liens forts entre les personnes qui la réalisent et mérirait certainement d'être approfondie. Alors que la profession enseignante traverse une réelle crise, que l'isolement des personnes enseignantes est souvent décrié ainsi que la difficile entrée dans la profession, le SPÉ pourrait être un vecteur intéressant pour mobiliser des communautés de jeunes enseignants. Pour ce faire, il faudrait que les dispositifs mis en œuvre le prévoient. En ce sens, les dispositifs qui permettent le SPÉ pourraient bénéficier d'apports intéressants via des communautés d'apprentissage ou de pratiques par exemple, et ce, pas seulement avec des personnes étudiantes ou de jeunes personnes enseignantes, mais aussi avec d'autres acteurs des dispositifs. Ces communautés permettraient non seulement aux personnes étudiantes qui ont participé à un SPÉ de rester en contact dans un contexte plus professionnel que seulement personnel, comme c'est le cas aujourd'hui, mais elles pourraient être aussi offrir une occasion de favoriser des réflexions sur des enjeux communs que traverse la profession, sur les solutions mises en œuvre dans différents pays et sur les pratiques mises en œuvre dans leurs milieux respectifs.

Le SPÉ n'est pas la seule option, mais il semble avoir un impact important. Bien qu'il n'avait pas abordé cette notion d'identité professionnelle, Mercure (2014) avait déjà insisté sur le fait que ces expériences étaient favorables à développer l'engagement dans la profession.

Cette avenue serait aussi un moyen de donner plus de pouvoir à la profession enseignante, malgré les directions souvent très néolibérales que prend la profession et pourrait contribuer à mieux la valoriser. En effet, comme le rappellent Meyer *et al.* (2012) et Mahon (2016), c'est la structure de l'expérience qui est primordiale. En d'autres termes, ce sont donc les dispositifs qui la soutiennent qui sont déterminants.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La présente thèse avait pour objectif d'*analyser des dispositifs de formation développés par des institutions de formation initiale à l'enseignement intégrant la possibilité de faire des stages pratiques à l'étranger et ce, dans une perspective d'ouverture sur le monde.*

Malgré ses limites, les résultats de cette étude ont à la fois une pertinence sociale puisqu'ils proposent des pistes concrètes aux institutions de formation à l'enseignement pour favoriser une intégration des SPÉ dans leurs curriculums, et une pertinence scientifique puisqu'ils ont permis de faire avancer le champ de l'internationalisation de la formation à l'enseignement encore peu étudié et ont permis, notamment à travers notre discussion, de contribuer au débat de l'internationalisation de la formation à l'enseignement pour les sciences de l'éducation. En effet, à travers trois cas issus de diverses institutions sur différents continents, la recherche a permis de mettre en lumière un éventail des possibles, de mieux comprendre les différentes dimensions des dispositifs qui soutiennent ces SPÉ et d'identifier comment ces SPÉ peuvent plus ou moins contribuer à développer l'éducation et l'enseignement dans une perspective planétaire.

L'un des principaux résultats est d'avoir mis en exergue la variété des dimensions à prendre en compte pour analyser les dispositifs de formation à l'enseignement intégrant des SPÉ, et surtout que « la seule bonne volonté » de la communauté éducative n'était pas suffisante. Comme nous l'avions indiqué dans notre approche méthodologique, l'idée d'épouser une perspective comparative n'était aucunement de hiérarchiser des manières d'institutionnaliser ces stages, mais plutôt de couvrir plusieurs mondes des possibles. Même si nous n'en avons évidemment pas couvert la totalité, nos résultats nous ont permis de mieux schématiser les formules envisageables en étudiant divers dispositifs en lien avec les différentes dimensions identifiées. L'interconnectivité mondiale, qu'elle soit politique, économique ou culturelle, influence particulièrement la sphère éducative, se matérialisant notamment à travers l'internationalisation du curriculum. Cette internationalisation a été, et est encore, souvent étudiée d'un point de vue économique, politique, mais beaucoup moins d'un point de vue pédagogique. Si 91 % des pays de l'OCDE disposent de politiques d'internationalisation (OCDE, 2021), l'internationalisation du curriculum de formation à l'enseignement reste plutôt exempte de balises, et comme le rappellent Cosnefroy *et al.* (2020), l'aspect pédagogique de l'internationalisation du curriculum en éducation supérieure reste « incontestablement le parent pauvre de la réflexion » (p. 206). Pourtant, même si cela reste très marginal, la formation à l'enseignement subit aussi cette internationalisation. Se questionner

sur pourquoi et comment la mettre en œuvre est donc essentiel pour que les institutions de formation puissent influencer les directions que cette internationalisation pourrait prendre. En ce sens, les résultats de cette thèse pourront les guider quant aux diverses dimensions à considérer et aux dispositifs à déployer pour la soutenir. Son approche comparative, ancrée dans des réalités européenne, sud-américaine et nord-américaine, permet également de sensibiliser les parties prenantes aux réels objectifs de ces SPÉ ainsi qu'au potentiel pédagogique qu'ils représentent.

Plus que jamais, la formation du personnel enseignant est un enjeu criant dans toutes les sociétés. Comment faire face aux pénuries actuelles et à venir; comment, en plus d'attirer plus de jeunes vers le métier, faire en sorte qu'ils y restent?

À l'heure où l'éducation est en crise, où sa privatisation bat son plein, où la profession est décriée comme non valorisée dans de trop nombreux pays du globe, tant au Nord qu'au Sud, il semble primordial de s'intéresser à tout élément qui pourrait favoriser le renforcement de l'identité professionnelle du futur personnel enseignant et au réel pouvoir de transformation que nous souhaitons accorder à la profession. Si nous souhaitons préparer plus efficacement les personnes étudiantes à construire un monde meilleur dans lequel les jeunes restent notre principal espoir pour un monde plus humain, plus inclusif et plus durable, comme le déclare Ydo Yao, ex-directeur du BIE-UNESCO (Reimers, 2021), il faut urgentement s'intéresser aux façons dont les compétences de compréhension et de collaboration mondiale peuvent se développer. Limiter nos champs d'études aux seuls intérêts nationaux dans un monde de plus en plus intégré et interdépendant nous semble incohérent avec une souhaitable solidarité mondiale envers les grands enjeux éducatifs que nos sociétés traversent.

En ce sens, l'outil que nous avons développé pour mesurer l'enseignement dans une perspective planétaire des personnes étudiantes avant et après le SPÉ a une grande valeur ajoutée. Il serait toutefois intéressant de poursuivre les travaux sur cet instrument pour en faire un outil validé, permettant de considérer les facteurs d'influence dans les dispositifs qui favorisent l'éducation dans une perspective planétaire. Il serait également adéquat de s'assurer d'une certaine « universalité » de l'outil ou alors de disposer d'un outil modulable selon les contextes et les cultures, celui que nous avons utilisé ayant été développé dans une perspective strictement nord-américaine, voire états-unienne. Il serait intéressant que des études s'attardent à construire un instrument validé qui permettrait d'analyser le développement des personnes étudiantes à l'égard de l'enseignement dans une perspective planétaire. Par ailleurs, outre

le développement d'un outil modulable selon les différents contextes et cultures, il serait pertinent que les recherches futures transcendent également les frontières disciplinaires dans une approche holistique influencée par divers courants épistémologiques et disciplines (sciences de l'éducation, sciences économiques et politiques, histoire, sociologie) afin d'enrichir la compréhension du champ. Cet élément nous semble d'autant plus important que la montée actuelle du populisme et des nationalismes à l'échelle planétaire pourrait largement orienter les politiques d'internationalisation du curriculum en éducation (et en formation) dans une seule voie, celle de la marchandisation, sous couvert d'ouverture sur le monde.

Nous estimons aussi qu'il est essentiel d'inclure les parties prenantes dans les politiques éducatives et que l'internationalisation des curriculums de formation à l'enseignement ne peut être laissée aux seuls acteurs politiques et exclusivement tributaire de programmes politiques nationaux ou transnationaux mis en œuvre. Non seulement cela remet en cause la pérennité des dispositifs en les rendant extrêmement dépendants des financements disponibles, mais cela réduit considérablement la possibilité de faire en sorte que ces dispositifs soient réellement mis en œuvre dans une perspective d'intégration curriculaire. Redonner la voix aux personnes formatrices et aux principaux intéressés, les personnes étudiantes, est un enjeu majeur pour valoriser la profession et lui donner le tournant qui permettra à l'éducation de jouer son rôle transformateur et de palier, comme le soulignent Cosnefroy *et al.* (2020), au « décalage manifeste entre les dimensions institutionnelles et pédagogiques de l'internationalisation » (p. 201).

En outre, la richesse de cette étude est marquée par l'ampleur de l'échantillon des personnes interrogées pour chacun des cas, ainsi que par notre présence prolongée sur les terrains pour les collectes. Cette diversité de cas et notre profond engagement dans le projet ont permis d'identifier plusieurs pistes pour les recherches futures que nous considérons comme pertinentes à explorer pour poursuivre l'enrichissement du champ de l'internationalisation du curriculum de formation à l'enseignement.

D'abord, il serait pertinent d'entreprendre des études longitudinales sur les SPÉ, pour observer tant l'évolution des dispositifs en tant que tels que l'évolution des compétences des personnes étudiantes qui y ont pris part. Il semblerait qu'il y ait une tendance, dans la communauté de formation à l'enseignement, de considérer les stages pratiques comme un élément très formateur, voire transformateur pour la future personne enseignante. Lorsque les personnes étudiantes sont en stages, elles se retrouvent hors des murs de l'institution, en lien avec une autre réalité. Ainsi, il serait très pertinent d'étudier les parcours des personnes enseignantes ayant vécu un SPÉ une fois entrées dans la profession, ou de comparer leurs

parcours à ceux d'autres personnes enseignantes issues d'une même institution, mais qui ne seraient pas passées par ces dispositifs, afin de mieux isoler l'impact de ces dispositifs sur le développement professionnel. En effet, si cette recherche a permis de mieux identifier diverses dimensions des SPÉ ainsi que les éléments qui composent ces dimensions, il serait intéressant d'isoler les caractéristiques des dispositifs pour être en mesure de mieux comprendre l'impact de chacune d'elles.

Ensuite, le phénomène des SPÉ intégrés au curriculum du futur personnel enseignant étant encore peu étudié, il serait intéressant d'élargir cette étude, à d'autres cas, sur les mêmes territoires, mais également sur d'autres territoires, ancrés dans des perspectives éducatives, culturelles, économiques et politiques différentes. Il serait notamment intéressant d'étudier des cas dans des institutions de formation à l'enseignement situés en Asie, en Océanie ou en Afrique. Il est fort à penser que d'autres cas pourraient enrichir encore les diverses dimensions identifiées dans les dispositifs étudiés. Au-delà du critère de sélection de cas situés sur d'autres territoires géopolitiques, la dimension culturelle est également importante. Ainsi, dans certains pays, comme la France par exemple, où l'éducation et la formation à l'enseignement sont relativement centralisées, il est fort à qu'il devrait y avoir relativement peu de contraste dans les dispositifs de SPÉ mis en œuvre, dans d'autres institutions que celle de l'INSPÉ. Par contre, au Québec ou au Brésil, où l'éducation et la formation à l'enseignement sont plus décentralisées, des dispositifs de SPÉ pourraient être plus hétérogènes d'une institution à une autre à l'intérieur du même territoire ou de la même province.

Par ailleurs, comme nous l'a démontré cette étude avec le cas de l'UFSB au Brésil, il est possible de combiner la réalité du stage pratique comme élément formateur et transformation en un mélange de « mission d'exploration et de stage ». L'UQAM, quant à elle, semble expérimenter une approche décolonisatrice de l'enseignement pour le futur personnel en éducation en mettant en place par exemple une école d'été en milieu autochtone (UQAM, 2022). Il serait intéressant d'utiliser le même cadre d'analyse qui a été utilisé dans cette thèse pour analyser les dispositifs impliquant des expériences éducatives sur le même territoire, mais dans d'autres communautés que ce soit sous la forme d'école d'été, de mission, de stage ou autre. À l'époque où la jeunesse se préoccupe de plus en plus de ses impacts écologiques et environnementaux, et où certains souhaitent limiter leurs déplacements internationaux, qui sont par ailleurs souvent financièrement discriminatoires en termes d'accès, ce type de recherche pourrait être prometteur pour une internationalisation « at home », plus équitable et plus globale, des curriculums de formation à l'enseignement. Nous pouvons par exemple penser à ce qu'au Québec, ces

stages soient réalisés dans des communautés autochtones ou dans des quartiers à forte concentration de nouveaux arrivants ou de communautés immigrante de première ou de deuxième génération par exemple. En France, cela pourrait être dans des milieux similaires ou en lien avec les communautés des gens du voyage. Au Brésil, notamment dans la région de l'UFSB, il pourrait être envisagé le même genre d'immersion avec les communautés autochtones Pataxo de la région. Étudier des dispositifs de formation non internationaux, mais en contexte de diversité dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement se révèle donc une piste intéressante à explorer.

Concernant le développement de théories, il serait pertinent de creuser les différentes formes que l'internationalisation du curriculum de formation à l'enseignement pourrait prendre, de mieux établir les relations entre les différents dispositifs qui sont mis en œuvre, de manière exclusive ou complémentaire, et ce, à tous les niveaux des curriculums, incluant la mise en œuvre de stages ou d'expériences internationales. Les résultats de cette étude démontrent qu'il est primordial de développer une vision holistique et enlignée de l'internationalisation des curriculums de formation à l'enseignement, au-delà des SPÉ. Il est donc urgent de documenter, d'étudier ce type d'initiative afin d'améliorer l'internationalisation de la formation du personnel enseignant avec des choix curriculaires éclairés, qui vont au-delà des seuls intérêts de recherche de certaines personnes formatrices ou de vœux pieux quant aux effets de telles expériences qui ne seraient pas soutenues par des données probantes.

Également, bien que nous ayons mobilisé certains concepts sensibilisateurs, notamment l'éducation et l'enseignement dans une perspective planétaire, mener des recherches théoriques sur ces concepts, leur évolution et leur liens avec des concepts connexes serait pertinent, surtout considérant que la dénomination de ces concepts semble très empreinte des origines ethniques et parcours socioprofessionnel des auteurs qui les ont abordés.

Enfin, en plus de rendre plus robuste ce champ de recherche par des recherches théoriques, des méthodologies de recherches complémentaires s'avèreraient pertinentes pour poursuivre l'avancement des connaissances en matière d'internationalisation du curriculum de formation à l'enseignement par les SPÉ, notamment en menant des études de cas issus de différents milieux, en envisageant des études longitudinales et en mobilisant des approches mixtes. L'approche qualitative qui a été mobilisée dans le cadre de notre étude a permis de comprendre de manière approfondie les cas étudiés, mais des approches mixtes pourraient permettre d'obtenir une vision encore plus complète et plus nuancée du phénomène

des SPÉ. Des études pourraient par exemple combiner une première étape de traitement plus quantitatif auprès de plusieurs institutions de formation, visant plusieurs catégories de répondants, et ensuite une approche plus qualitative pour creuser certains constats et mieux comprendre pourquoi ces stages sont mis en œuvre, comment ils le sont, et finalement ce qu'ils apportent au métier d'enseignant et indirectement aux élèves.

La présente recherche aura aussi mis en lumière que les SPÉ sont certainement un vecteur important de développement de l'identité professionnelle. À l'heure où l'on valorise les communautés de pratique comme un moyen important pour rompre l'isolement, encourager la sociabilisation entre le personnel enseignant et poursuivre leur développement professionnel, il est intéressant de constater que l'expérience forte générée par les dispositifs de SPÉ et tout ce qui les entourent pourrait être une avenue pertinente pour générer un enseignement dans une perspective planétaire et lancer une réflexion plus large sur les dispositifs à mettre en œuvre pour transformer la formation à l'enseignement vers une plus grande ouverture sur le monde.

APPENDICE A

Grille d'analyse de dispositifs de formation (canevas d'entretien adapté aux SPÉ)

Cette ébauche de grille a été élaborée selon la structure grille analytique proposée par Saussez et Paquay (1995). Pour assurer une démarche scientifique plus robuste, une partie de ces questions a également été posée aux étudiants ayant participé à un stage pratique à l'étranger et ayant été en lien avec ces dispositifs. De la même manière, l'analyse de certains documents tels que des plans de cours pourrait également permettre de trianguler nos sources de données. Le travail de sélection et d'adaptation du type d'information que nous pourrions obtenir via des documents ou via les étudiants reste à faire.

De plus, notons également que la liste des questions, leur formulation et leur ordre seront également à compléter, à tester et à adapter.

1) Contexte et cadre de la pratique

- Dans quel(s) type(s) d'institution(s) le dispositif est-il intégré? (publique, privée, dans une université type faculté des sciences de l'éducation, dans une école spécialisée type école de formation des maîtres)
- Dans quel type de curriculum le dispositif est-il intégré? Dans la formation parafé à l'enseignement primaire, secondaire, les deux, dans d'autres facultés
- est-il dédié à la formation initiale à l'enseignement ou est-il commun à d'autres programmes de formation, lesquels?
- Quelle est l'origine de ce dispositif? (Date, initiateur, mis en place suite à des directives institutionnelles, politique, à la demande des étudiants, à l'initiative des enseignants, etc.)
- Que visait-on en le mettant en place? (Accroître les compétences internationales des étudiants, leur permettre de travailler dans un univers diversifié, accroître la mobilité des étudiants, etc.)
- Existe-t-il une politique d'internationalisation dans votre pays, dans votre institution? Depuis quand? En quoi consiste-t-elle? Dans quelle mesure votre dispositif s'en est inspiré?

2) Objectifs et enjeux

- Pouvez-vous décrire sommairement en quoi consiste la formation à l'enseignement primaire dans votre institution en précisant le nombre et la durée de stage pratique à effectuer
- Combien (environ) d'étudiants par année sont impliqués dans ce dispositif? Combien réalisent un stage pratique à l'étranger? (Versus combien réalisent un stage localement)

- Pouvez-vous décrire sommairement en quoi consiste ce dispositif? (Cours, séminaires, avant le départ, pendant, après, etc.) Comment a-t-il évolué dans le temps?
- Les objectifs du dispositif sont-ils clairement définis? Quels sont-ils?
- Quels compétences et objectifs d'apprentissage identifiez-vous? Pourquoi?
- Les étudiants participants le font-ils sur un mode volontaire ou obligatoire? Disposez-vous de critères de sélection? Si oui lesquels et pourquoi?
- Quelle est en général leur motivation avant le stage? Et après?

3) Les acteurs concernés

- Quels sont les acteurs que vous identifiez dans le dispositif (étudiant, enseignant responsable de programme, service des relations internationales, chargés de cours, animateur, tuteur, etc.)?
- Quels sont les rôles et tâches de chacun d'entre eux? (Prévoir qu'ils puissent ne pas être clairement définis)

4) Les activités mises en œuvre

- Pouvez-vous détailler les activités mises en œuvre dans le cadre de ce dispositif? (Combien de cours/séminaires, quand, avec qui...)
- Ces activités sont-elles le résultat d'études, de recherches, de pratiques, de travaux collectifs?
- Comment ces activités ont-elles évolué dans le temps et pourquoi? Vous êtes-vous inspirés d'activités données dans d'autres institutions/départements, lesquels?
- Les activités sont-elles toutes dispensées dans l'institution ou avez-vous des partenaires? (Détailler)
- Est-ce qu'une partie des activités fait partie de plusieurs dispositifs, lesquelles?
- Toutes les activités sont-elles obligatoires ou pas?
- Quel type de matériel didactique utilisez-vous?
- Comment se structurent les différentes activités ou séquences de la formation avant, pendant et après le stage? (Et qui fait quoi, quand)
- Quelles activités selon vous permettent d'atteindre ces objectifs ou de développer ces compétences? Quelles activités pourraient être nécessaires d'ajouter? Pourquoi?

5) Les composantes temporelles, spatiales et collaboratives

- Existe-t-il des critères de sélection pour les milieux de stages, si oui lesquels?
- Les milieux de stages sont-ils récurrents? Dans quelle proportion?
- Ou les étudiants réalisent-ils leur stage (Destination)?
- Partent-ils de manière individuelle/collective, accompagnée ou non?

- Les stages se déroulent-ils en langue maternelle ou dans une langue seconde?

6) Les outils (quelles sont les ressources)

- Quels services peuvent aider les étudiants à mettre en œuvre le SPÉ?
- Existe-t-il des financements ou bourses disponibles? De qui? Comment les obtenir?
- Quelle place l'apprenant occupe-t-il dans ces dispositifs? (Travaux de groupe, individuel, type de travaux)
- Les milieux de stages sont-ils présélectionnés? Selon quels critères?

7) L'évaluation

- Comment évaluez-vous ces apprentissages et/ou compétences?
- Comment le dispositif dans sa globalité est-il évalué?

8) Perspectives

- Quels en sont selon vous les principaux enjeux?
- Quelles sont les améliorations à apporter à ce dispositif?
- Quelles en sont les limites?
- La place de l'apprenant est-elle clairement identifiable dans le dispositif?
- Vers quoi ce dispositif pourrait-il évoluer?

APPENDICE B

Questionnaire prédépart au SPÉ pour les personnes étudiantes en français et en portugais

UQAM (QUÉBEC) – QUESTIONNAIRE PRÉ-DÉPART À L'ATTENTION DES PERSONNES ÉTUDIANTES ALLANT RÉALISER UN STAGE PRATIQUE À L'ÉTRANGER

*1. Quand serez-vous en stage à l'étranger?

- Dans moins d'un mois
- D'ici 6 mois
- Dans plus de 6 mois

*2. Quelle sera la durée de ce stage?

- Entre 2 et 3 semaines
- Entre 3 et 5 semaines
- Entre 5 semaines et 2 mois
- Plus de 2 mois

*3. Connaissez-vous d'ores et déjà votre destination de stage?

*4. Si oui, quelle devrait être votre destination de stage?

*5. Est-ce votre première expérience internationale?

- Oui
- Non

*6. Si non, détaillez vos expériences précédentes?

- Tout inclus
- Voyages non organisés
- Voyages scolaires ou parascolaires
- Expériences de coopération individuelle avec un organisme
- Expériences de coopération collective avec un organisme
- Expériences de travail
- Autre
- Vous pouvez préciser vos expériences internationales :

*7. Le fait de faire ce stage à l'étranger est :

- Obligatoire et imposé par votre institution
- Volontaire et c'était mon choix personnel
- Si c'était votre choix personnel, quelle est votre motivation?

*8. Comment avez-vous choisi le lieu?

*9. Parmi les activités de préparation, lesquelles vous semblent les plus pertinentes et pourquoi?

- Cours
- Séminaires
- Ateliers
- Rencontres
- Témoignages
- Lectures
- Autre
- Précisez :

*10. Est-ce qu'il y a des activités qu'il vous semblerait pertinent d'ajouter dans le cadre de ce stage?

- Oui
- Non

*11. Si oui, quelles seraient ces activités et pourquoi?

*12. Le fait de réaliser votre stage à l'étranger vous a-t-il été recommandé?

- Oui, il m'a été recommandé
- Non, il m'a été recommandé de le faire plutôt au Québec
- Oui et non, les avis sont partagés
- Rien ne m'a été recommandé



Précisez ce qui vous a été dit et par qui :

*13. Comment définiriez-vous l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif?

*14. Comment définiriez-vous les compétences internationales chez un enseignant?

*15. Que signifie pour vous enseigner dans une perspective globale?

INSPÉ (FRANCE) – QUESTIONNAIRE PRÉ-DÉPART À L'ATTENTION DES PERSONNES ÉTUDIANTES ALLANT
RÉALISER UN STAGE PRATIQUE À L'ÉTRANGER

*1. Quand serez-vous en stage à l'étranger?

- Dans moins d'un mois
- D'ici 6 mois
- Dans plus de 6 mois

*2. Quelle sera la durée de ce stage?

- Entre 2 et 3 semaines
- Entre 3 et 5 semaines
- Entre 5 semaines et 2 mois
- Plus de 2 mois

*3. Connaissez-vous d'ores et déjà votre destination de stage?



*4. Si oui, quelle devrait être votre destination de stage?



*5. Est-ce votre première expérience internationale?

- Oui
- Non

*6. Si non, détaillez vos expériences précédentes?

- Tout inclus

- Voyages non organisés
- Voyages scolaires ou parascolaires
- Expériences de coopération individuelle avec un organisme
- Expériences de coopération collective avec un organisme
- Expériences de travail
- Autre
- Vous pouvez préciser vos expériences internationales :

*7. Le fait de faire ce stage à l'étranger est :

- Obligatoire et imposé par votre institution
- Volontaire et c'était mon choix personnel
- Quelle est votre motivation à faire ce stage plutôt à l'étranger, précisez ce que cela représente pour vous.

*8. Comment avez-vous choisi le lieu? (Préciser si cela vous a été imposé, ce qui vous a guidé/influencé, si c'était votre seul choix, votre choix préféré...)

*9. Parmi les activités de préparation, lesquelles vous semblent les plus pertinentes et pourquoi?

- Cours
- Séminaires

- Ateliers
- Rencontres
- Témoignages
- Lectures
- Autre
- Précisez :

*10. Est-ce qu'il y a des activités qu'il vous semblerait pertinent d'ajouter dans le cadre de ce stage?

- Oui
- Non

*11. Si oui, quelles seraient ces activités et pourquoi?

*12. Le fait de réaliser votre stage à l'étranger vous a-t-il été recommandé?

- Oui, il m'a été recommandé
- Non, il m'a été recommandé de le faire plutôt au Québec
- Oui et non, les avis sont partagés
- Rien ne m'a été recommandé
- Précisez ce qui vous a été dit et par qui :

*13. Comment définiriez-vous l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif?

*14. Comment définiriez-vous les compétences internationales chez un enseignant?

15. De quelle(s) nationalité(s) êtes-vous?

16. Pourriez-vous décrire en quoi devrait consister votre stage (type d'école, type d'intervention, auprès de quel public (niveau), est-ce que cela va être en milieu rural, urbain, quel type de séquence vous devriez encadrer...)

17. Quel est votre sujet de mémoire (ou thématique)? N'hésitez pas à préciser la thématique et l'angle qui vous intéresse dans cette thématique.

18. Savez-vous d'ores et déjà dans quel milieu (pays, niveau...) vous aimeriez travailler plus tard? Expliquez.

--

19. Je vous remercie de votre grande collaboration et vous prie de bien vouloir indiquer vos coordonnées pour me permettre de vous suivre et de vous interviewer de nouveau à votre retour de stage.

- Adresse de votre blogue :
- Nom :
- Prénom :
- Mail permanent :
- Téléphone portable :

UFSB (BRASIL) – QUESTIONÁRIO PRÉ-PARTIDA PARA ESTUDANTES DA UFSB QUE PARTICIPAM NO
PROJECTO PAUL FREIRE-URUGUAI

1. Informações pessoais

- Nome :
- Sobrenome :
- Programa de formação :
- Cidade de residência :
- Naturalidade :
- E-mail :

2. Você faz parte do grupo que vai partir ao Uruguai?

- Sim
- Não

*3. Qual será a duração deste estágio?

- Do dia 10 de março ao dia 20 de abril, durante 6 semanas
- Mais de 6 semanas

4. Você já tem informações sobre o seu local de estágio?

- Sim
- Não
- Se sim, indique o que você sabe :

*5. Essa é a sua primeira experiência internacional?

- Sim
- Não

*6. Em caso negativo, indique como foram as suas outras experiências internacionais.

- Um pacote de viagem com tudo incluso
- Uma viagem não planejada
- Uma viagem escolar ou extra curricular
- Uma experiência individual de cooperação internacional ligada a uma ONG
- Uma experiência em grupo de cooperação internacional ligada a uma ONG
- Uma experiência profissional
- Outro
- Por favor, explique mais sobre essas experiências internacionais

7. Este estágio no Uruguai é:

- Obrigatório do curso
- Uma escolha pessoal
- Se foi uma escolha pessoal, qual foi a sua motivação?

*8. Indique quais são as atividades de preparação que você considera essenciais para este estágio no Uruguai:

- A formação de base do programa
- Aulas especiais para o estágio
- Encontros de preparação entre os estudantes
- Aulas de espanhol
- Recomendação de leitura pelo professor
- Outros
- Por que você considera essas atividades importantes?

*9. Existe alguma outra atividade que você gostaria de ter feito como formação preparatória para esse estágio no Uruguai?

- Sim
- Não

10. Se sim, quais são essas atividades e por quê?

*11. O que você entende sobre "estar aberto ao mundo" numa perspectiva educacional?

*12. O que você entende sobre um professor(a) que tem habilidades em "educação global"?

APPENDICE C

Questionnaire retour du SPÉ pour les personnes étudiantes en français et en portugais

UQAM (QUÉBEC) – QUESTIONNAIRE RETOUR À L'ATTENTION DES PERSONNES ÉTUDIANTES AYANT RÉALISÉ UN STAGE PRATIQUE À L'ÉTRANGER

*1. Quelle a été votre destination de stage?

*2. Quand avez-vous été à l'étranger pour votre stage?

- Indiquez votre date de départ du Québec :
- Indiquez votre date de retour au Québec :
- Indiquez votre date de début de stage (incluant installation, observation) :
- Indiquez votre date de fin de stage :

*3. Comment définiriez-vous l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif?

*4. Pendant votre séjour, avez-vous fréquenté d'autres stagiaires de votre cohorte?

- Oui
- Non
- Si oui, précisez la fréquence, la durée, le contexte... Si non, pourriez-vous expliquer pourquoi?

*5. Votre école était-elle en milieu rural ou urbain?

- En milieu rural
- En milieu urbain

*6. Dans quelle ville ou dans quel village était votre école?

*7. Pendant votre stage, comment étiez-vous logé(e)?

- Seul(e) en appartement/maison
- Seul(e) en résidence universitaire
- Seul(e) dans une famille
- En collocation avec d'autres stagiaires en appartement/maison
- En collocation avec d'autres stagiaires dans une famille
- Autre
- Si autre, merci de préciser :

*8. Est-ce que votre enseignant(e) associé(e) avait déjà encadré des enseignant(e)s stagiaires originaires de l'UQAM?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*9. Est-ce que votre enseignant(e) associé(e) avait déjà encadré des enseignant(e)s stagiaires ne provenant pas de l'UQAM et ce, peu importe le pays d'origine des stagiaires?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*10. Étiez-vous le/la seul(e) enseignant(e) stagiaire dans l'école pendant votre séjour?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*11. Cette école avait-elle déjà reçu des enseignant(e)s stagiaires de l'UQAM par le passé?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*12. Cette école avait-elle déjà reçu des enseignant(e)s stagiaires issu(e)s d'autres institutions que l'UQAM par le passé?

- Oui
- Non



Je ne sais pas

Si oui, merci de préciser le pays de provenance des autres enseignants stagiaires si vous les connaissez.

13. Pendant votre stage, avez-vous eu l'opportunité de :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
gérer un groupe classe seul(e)	0	0	0	0	0
concevoir des séquences d'enseignement en respectant les exigences du milieu d'accueil et celles de l'université	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves ayant des troubles de comportement	0	0	0	0	0
collaborer avec d'autres professionnels (orthopédagogues, travailleurs sociaux, etc.)	0	0	0	0	0
corriger des travaux, compiler des notes	0	0	0	0	0

être en contact avec des familles ou parents d'élèves	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

être considéré(e) comme un(e) professionnel (le)	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Vous pouvez faire part de commentaires supplémentaires.

*14. Globalement, que diriez-vous de la relation que vous avez eue avec votre enseignant(e) associé(e)?

	excellente	très bonne	bonne	acceptable	mauvaise	extrêmement mauvaise
sur le plan personnel	<input type="radio"/>					
sur le plan professionnel	<input type="radio"/>					

Vous pouvez préciser.

*15. Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan personnel et pourquoi?

*16. Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan professionnel et pourquoi?

17. Dans le cadre de votre formation, vous avez vécu la préparation au stage, le stage et les activités de retour du stage. Parmi toutes ces activités, jugez-vous pertinent d'en supprimer certaines?

- Oui
- Non

Si oui lesquelles, à quel moment et pourquoi?

18. Estimez-vous qu'il y aurait des activités importantes à ajouter à votre formation?

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles, à quel moment et pourquoi?

19. Quels sont, selon vous, les apports et les limites du stage hors Québec sur le plan personnel?

20. Quels sont, selon vous, les apports et les limites du stage hors Québec sur le plan professionnel?

*21. Est-ce que vous recommanderiez une telle expérience à d'autres étudiants?

- Oui
- Non
- Ça dépend

Pourriez-vous préciser pourquoi? Quels conseils donneriez-vous?

22. Le stage hors Québec vous a-t-il permis d'accroître votre culture personnelle?

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
en vivant la culture d'un autre pays	0	0	0	0	0
en rencontrant des gens issus de culture(s) différente(s)	0	0	0	0	0
en repositionnant vos propres valeurs	0	0	0	0	0
en jouant le rôle d'ambassadeur du Québec	0	0	0	0	0

23. Le stage hors Québec vous a-t-il permis d'accroître vos connaissances?

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
connaissances géographiques du Québec	0	0	0	0	0
connaissances géographiques	0	0	0	0	0

d'ailleurs dans le monde	<input type="radio"/>				
connaissances historiques du Québec	<input type="radio"/>				
connaissances historiques d'ailleurs dans le monde	<input type="radio"/>				
connaissances d'événements spéciaux (tels que des fêtes nationales, religieuses, culturelles, etc.)	<input type="radio"/>				
d'ailleurs dans le monde	<input type="radio"/>				

24. Le stage hors Québec vous a-t-il permis d'améliorer vos compétences linguistiques :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
sur le plan de la qualité de la langue française	<input type="radio"/>				
sur le plan de la qualité de la langue anglaise	<input type="radio"/>				
sur le plan de la qualité d'une autre langue (espagnol, etc.)	<input type="radio"/>				

Si vous estimez avoir amélioré vos compétences, pourriez-vous préciser la nature de vos progrès? (syntaxe, vocabulaire, grammaire, calligraphie, etc.)

25. Dans la mesure où vous avez évalué que vos compétences linguistiques ont été améliorées, pensez-vous que cela a été plutôt par :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
le contact avec des enseignants et la communauté de l'école (parents, élèves, autre personnel)	0	0	0	0	0
le contact avec des gens en dehors de l'école	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0

Si autre, merci de préciser :

26. Le stage hors Québec vous a-t-il permis d'augmenter votre sentiment :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
d'appartenance au Québec	0	0	0	0	0
de citoyen mondial	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0

Pourriez-vous préciser pourquoi?

27. Diriez-vous que le stage hors Québec vous a permis de :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
connaitre un nouveau programme de formation	0	0	0	0	0
comparer des programmes de formation	0	0	0	0	0
acquérir des connaissances pointues des différentes disciplines	0	0	0	0	0
vous approprier rapidement du contenu dans un court délai	0	0	0	0	0
vous approprier rapidement du nouveau matériel pédagogique	0	0	0	0	0

28. Que ce soit sur le plan personnel ou professionnel, estimez-vous avoir vécu une sorte de choc culturel pendant votre stage?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourriez-vous donner un exemple de choc ou difficulté culturelle vécue?

29. Estimez-vous avoir vécu une sorte de choc culturel à votre retour de stage?

- Oui
- Non

- Je ne sais pas

Pourriez-vous donner un exemple de choc ou difficulté culturelle vécue à votre retour (famille, étude, amis, vie quotidienne...)?

30. Pensez-vous que cette expérience pourrait contribuer à développer votre identité professionnelle?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

Pourriez-vous préciser pourquoi?

31. Le stage hors Québec vous a permis de vivre un stage de longue durée. Est-ce qu'il prépare adéquatement au stage 4?

pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
<input type="radio"/>				

Auriez-vous des commentaires?

32. Quelle est, selon vous, la spécificité du stage hors Québec? Pourquoi?

*33. Quelle compétence professionnelle le stage hors Québec vous a permis de développer le plus?

Pourquoi?

34. Pensez-vous qu'un lien est à faire entre cette expérience et le développement de la compétence interculturelle? Pouvez-vous expliquer :

35. Comment avez-vous financé votre projet?

	0 \$	moins de 500 \$	de 501 à 1000 \$	de 1001 à 1500 \$	de 1501 à 2000 \$	de 2001 à 2500 \$	de 2501 à 3000 \$	plus de 3000 \$
bourse à la mobilité LOJIQ	0	0	0	0	0	0	0	0
bourse à la mobilité UQAM	0	0	0	0	0	0	0	0
levée de fonds	0	0	0	0	0	0	0	0
fonds personnels	0	0	0	0	0	0	0	0
crédit personnel	0	0	0	0	0	0	0	0
aide de la famille, des parents	0	0	0	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0	0	0	0

Quels sont vos commentaires à cet égard?

36. Pourriez-vous indiquer le montant total du cout de cette expérience en dollars canadiens (incluant les subventions que vous avez reçues)?

37. MERCI DE VOTRE GRANDE COLLABORATION.

Si vous souhaitez partager d'autres informations ou commentaires sur cette expérience, n'hésitez pas :

INSPÉ (FRANCE) – QUESTIONNAIRE RETOUR À L'ATTENTION DES PERSONNES ÉTUDIANTES AYANT RÉALISÉ
UN STAGE PRATIQUE À L'ÉTRANGER

*1. Quelle a été votre destination de stage?

*2. Quand avez-vous été à l'étranger pour votre stage?

- Indiquez votre date de départ de France :
- Indiquez votre date de retour en France :
- Indiquez votre date de début de stage (incluant installation, observation) :
- Indiquez votre date de fin de stage :

*3. Comment définiriez-vous l'ouverture sur le monde dans un contexte éducatif?

*4. Pendant votre séjour, avez-vous fréquenté d'autres stagiaires de votre cohorte?

- Oui
- Non
- Si oui, précisez la fréquence, la durée, le contexte... Si non, pourriez-vous expliquer pourquoi?

*5. Votre école était-elle en milieu rural ou urbain?

- En milieu rural
- En milieu urbain

*6. Dans quelle ville ou dans quel village était votre école?

*7. Pendant votre stage, comment étiez-vous logé(e)?

- Seul(e) en appartement/maison
- Seul(e) en résidence universitaire
- Seul(e) dans une famille
- En collocation avec d'autres stagiaires en appartement/maison
- En collocation avec d'autres stagiaires dans une famille
- Autre
- Si autre, merci de préciser :

*8. Est-ce que votre enseignant associé (l'enseignant qui vous a accueilli) avait déjà encadré des enseignant(e)s stagiaires originaires de l'ESPE de Toulouse?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*9. Est-ce que votre enseignant(e) associé(e) avait déjà encadré des enseignant(e)s stagiaires provenant d'autres institutions de formation à l'enseignement?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*10. Êtiez-vous le/la seul(e) enseignant(e) stagiaire dans l'école pendant votre séjour?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*11. Cette école avait-elle déjà reçu des enseignant(e)s stagiaires de l'ESPE de Toulouse par le passé?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

*12. Cette école avait-elle déjà reçu des enseignant(e)s stagiaires issu(e)s d'autres institutions de formation à l'enseignement par le passé?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Si oui, merci de préciser le pays de provenance des autres enseignants stagiaires si vous les connaissez.

13. Pendant votre stage, avez-vous eu l'opportunité de :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
gérer un groupe classe seul(e)	0	0	0	0	0
concevoir des séquences d'enseignement en respectant les exigences du milieu d'accueil et celles de l'université	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage	0	0	0	0	0
intervenir auprès d'élèves ayant des troubles de comportement	0	0	0	0	0
collaborer avec d'autres professionnels (orthopédagogues, travailleurs sociaux, etc.)	0	0	0	0	0
corriger des travaux, compiler des notes	0	0	0	0	0
être en contact avec des familles ou parents d'élèves	0	0	0	0	0

être considéré(e) comme un(e) professionnel (le)	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Vous pouvez faire part de commentaires supplémentaires.

*14. Globalement, que diriez-vous de la relation que vous avez eue avec votre enseignant(e) associé(e)?

	excellente	très bonne	bonne	acceptable	mauvaise	extrêmement mauvaise
sur le plan personnel	<input type="radio"/>					
sur le plan professionnel	<input type="radio"/>					

Vous pouvez préciser.

*15. Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan personnel et pourquoi?

*16. Avec le recul de l'expérience vécue, parmi les activités proposées dans le cadre du cours prédépart, lesquelles vous semblent les plus pertinentes sur le plan professionnel et pourquoi?

17. Dans le cadre de votre formation, vous avez vécu la préparation au stage, le stage et les activités de retour du stage. Parmi toutes ces activités, jugez-vous pertinent d'en supprimer certaines?

- Oui
- Non

Si oui lesquelles, à quel moment et pourquoi?

18. Estimez-vous qu'il y aurait des activités importantes à ajouter à votre formation?

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles, à quel moment et pourquoi?

19. Quels sont, selon vous, les apports et les limites du stage à l'étranger sur le plan personnel?

20. Quels sont, selon vous, les apports et les limites du stage à l'étranger sur le plan professionnel?

*21. Est-ce que vous recommanderiez une telle expérience à d'autres étudiants?

- Oui
- Non
- Ça dépend

Pourriez-vous préciser pourquoi? Quels conseils donneriez-vous?

22. Le stage à l'étranger vous a-t-il permis d'accroître votre culture personnelle?

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
en vivant la culture d'un autre pays	0	0	0	0	0
en rencontrant des gens issus de culture(s) différente(s)	0	0	0	0	0
en repositionnant vos propres valeurs	0	0	0	0	0
en jouant le rôle d'ambassadeur du Québec	0	0	0	0	0

23. Le stage à l'étranger vous a-t-il permis d'accroître vos connaissances?

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
connaissances géographiques de la France	0	0	0	0	0
connaissances géographiques de l'Europe	0	0	0	0	0

connaissances géographiques d'ailleurs dans le monde	0	0	0	0	0
connaissances historiques de la France	0	0	0	0	0
connaissances historiques de l'Europe	0	0	0	0	0
connaissances historiques d'ailleurs dans le monde	0	0	0	0	0
connaissances d'évènements spéciaux (tels que des fêtes nationales, religieuses, culturelles, etc.) d'ailleurs dans le monde	0	0	0	0	0

24. Le stage à l'étranger vous a-t-il permis d'améliorer vos compétences linguistiques :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
sur le plan de la qualité de la langue française	0	0	0	0	0
sur le plan de la qualité de la langue anglaise	0	0	0	0	0
sur le plan de la qualité d'une autre langue (espagnol, etc.)	0	0	0	0	0

Si vous estimatez avoir amélioré vos compétences, pourriez-vous préciser la nature de vos progrès? (syntaxe, vocabulaire, grammaire, calligraphie, etc.)

25. Dans la mesure où vous avez évalué que vos compétences linguistiques ont été améliorées, pensez-vous que cela a été plutôt par :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
le contact avec des enseignants et la communauté de l'école (parents, élèves, autre personnel)	0	0	0	0	0
le contact avec des gens en dehors de l'école	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0

Si autre, merci de préciser :

26. Le stage à l'étranger vous a-t-il permis d'augmenter votre sentiment :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
d'appartenance à la France	0	0	0	0	0
de citoyen européen					
de citoyen mondial	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0

Pourriez-vous préciser pourquoi?

27. Diriez-vous que le stage à l'étranger vous a permis de :

	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
connaître un nouveau programme de formation	0	0	0	0	0
comparer des programmes de formation	0	0	0	0	0
acquérir des connaissances pointues des différentes disciplines	0	0	0	0	0
vous approprier rapidement du contenu dans un court délai	0	0	0	0	0
vous approprier rapidement du nouveau matériel pédagogique	0	0	0	0	0

28. Que ce soit sur le plan personnel ou professionnel, estimez-vous avoir vécu une sorte de choc culturel pendant votre stage?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourriez-vous donner un exemple de choc ou difficulté culturelle vécue?

29. Estimez-vous avoir vécu une sorte de choc culturel à votre retour de stage?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourriez-vous donner un exemple de choc ou difficulté culturelle vécue à votre retour (famille, étude, amis, vie quotidienne...)?

30. Pensez-vous que cette expérience pourrait contribuer à développer votre identité professionnelle?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Pourriez-vous préciser pourquoi?

31. Le stage à l'étranger vous a permis de vivre un stage de longue durée. Est-ce qu'il prépare adéquatement à votre entrée sur le marché du travail?

pas du tout un peu moyennement beaucoup énormément

Auriez-vous des commentaires?

32. Quelle est, selon vous, la spécificité du stage à l'étranger? Pourquoi?

*33. Quelle compétence professionnelle le stage à l'étranger vous a permis de développer le plus?

Pourquoi?

34. Pensez-vous qu'un lien est à faire entre cette expérience et le développement de la compétence interculturelle? Pouvez-vous expliquer :

35. Comment avez-vous financé votre projet?

	0 \$	moins de 500 €	de 501 à 1000 €	de 1001 à 1500 €	de 1501 à 2000 €	de 2001 à 2500 €	de 2501 à 3000 €	plus de 3000 €
bourse à la mobilité de l'ENSPE	0	0	0	0	0	0	0	0
bourse à la mobilité Erasmus	0	0	0	0	0	0	0	0
sponsors	0	0	0	0	0	0	0	0
fonds personnels	0	0	0	0	0	0	0	0
crédit personnel	0	0	0	0	0	0	0	0
aide de la famille, des parents	0	0	0	0	0	0	0	0
autre	0	0	0	0	0	0	0	0

Quels sont vos commentaires à cet égard?

36. Pourriez-vous indiquer le montant total du cout de cette expérience en euros (incluant les subventions que vous avez reçues)?

37. MERCI DE VOTRE GRANDE COLLABORATION.

Si vous souhaitez partager d'autres informations ou commentaires sur cette expérience, n'hésitez pas :

UFSB (BRASIL) – QUESTIONÁRIO DE RETORNO PARA ESTUDANTES DA UFSB QUE REALIZARAM UM ESTÁGIO NO URUGUAII

1. Informações pessoais :

- Nome :
- Sobrenome :
- Programa de formação :
- Email :

*2. De que maneira você enxerga a abertura sobre o mundo no contexto educativo?

*3. Durante o seu período de estágio, você teve a oportunidade de se encontrar com estagiários de outros programas?

- Sim
- Não

Se sim, com que frequência e em quais condições aconteceram esses encontros? Se não, por quais motivos esses encontros não aconteceram?

*4. Seu estágio foi em escola do meio urbano ou do meio rural?

- Meio rural
- Meio urbano

- Parcialmente em meio rural e em meio rural justifique a sua resposta :

*5. Em qual (ou quais) cidade(s) ou comunidade(s) encontra(m)-se a(s) sua(s) escola(s)?

*6. Durante o seu estágio, de que maneira foi a sua hospedagem?

- Sozinho(a) em um apartamento ou casa sozinho(a) na residência universitária sozinho(a) com uma família
- Com um grupo de estagiários numa casa ou apartamento com um grupo de estagiários numa família
- Outro
- Se foi outro tipo, qual foi?

7. Você contou com um(a) professor(a) orientador(a) da ufsb durante o seu estagio?

- Sim
- Não
- Se você respondeu 'sim', explique como ocorreu a orientação ?

8. Você contou com um(a) professor(a) orientador(a) uruguaio(a) localmente?

- Sim
- Não
- Se você respondeu 'sim', explique como ocorreu a orientação ?

*9. O(s) professor(es) da(s) escola(s) que acolheu(era) já tinha trabalhado com estagiários ?

- Sim
- Não
- Não sei

*11. Essa escola já recebeu professores estagiários vindos ?

- Sim
- Não
- Não sei

Se sim, queira nos indicar o país de origem dos outros professores estagiários que passaram na escola, caso você saiba.

*12. De maneira geral, o que você diria sobre o(s) professor(es) da(s) escola(s) de estágio uruguaio(a) que te acompanhou?

	excelente	muito bom	bom	regular ruim	muito ruim
sobre seu perfil pessoal	○	○	○	○	○
sobre seu perfil profissional	○	○	○	○	○

Explique sua resposta.

*13. De maneira geral, o que você diria sobre o(s) professor(es) da(s) ufsb que te acompanhou?

	excelente	muito bom	bom	regular ruim	muito ruim
sobre seu perfil pessoal	○	○	○	○	○
sobre seu perfil profissional	○	○	○	○	○

Explique sua resposta.

*14. De maneira geral, o que você diria sobre a quipe técnica da ufsb que te acompanhou?

	excelente	muito bom	bom	regular ruim	muito ruim
sobre seu perfil pessoal	○	○	○	○	○
sobre seu perfil profissional	○	○	○	○	○

Explique sua resposta.

15. Durante o estágio, você teve a oportunidade de:

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
cuidar de uma sala de aula sozinho (a)	○	○	○	○	○
desenvolver atividades de ensino de acordo com as exigências tanto da escola que te recebeu quanto da sua universidade	○	○	○	○	○
intervir com alunos que falam uma língua diferente da língua de ensino	○	○	○	○	○
intervir com alunos que têm dificuldades de aprendizagem	○	○	○	○	○
intervir com alunos que têm problemas de comportamento	○	○	○	○	○
colaborar com outros profissionais da escola (psicólogos, pedagogos, etc.)	○	○	○	○	○
entrar em contato com a família ou com	○	○	○	○	○

os pais dos alunos	<input type="radio"/>				
corrigir trabalhos escolares e atribuir notas	<input type="radio"/>				
ser considerado(a) como um(a) profissional da área	<input type="radio"/>				

Caso você queira, compartilhe conosco comentários sobre a sua experiência.

* *16. Analisando friamente, dentre as atividades propostas como formação preparatória ao estágio, quais você considera as mais pertinentes no plano pessoal e por que?

* *17. Analisando friamente, dentre as atividades propostas como formação preparatória ao estágio, quais você considera as mais pertinentes no plano profissional e por que ?

18. Durante a sua formação, você teve a preparação ao estágio, o estágio propriamente dito e as atividades pós-estágio. Dentre todas essas atividades, você eliminaria alguma(s)?

- Sim
- Não

Caso afirmativo, qual(is) atividade(s) você eliminaria, em que momento e por quê?

19. Existe alguma(s) atividade(s) que você considera importante e gostaria de acrescentar na sua formação?

- Sim
- Não

Caso afirmativo, em que momento e por quê?

*20. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos e as fragilidades de realizar esse estágio no exterior, do ponto de vista pessoal?

*21. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos e as fragilidades de realizar esse estágio no exterior, do ponto de vista profissional?

*22. Você indicaria essa experiência a outros(as) estudantes?

- Sim
- Não
- Depende

Você poderia explicar por quê? Que conselhos você daria aos interessados?

23. Esse estágio no exterior te possibilitou melhorar teus conhecimentos linguísticos:

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
em língua portuguesa	○	○	○	○	○
em língua espanhola	○	○	○	○	○
em outra língua estrangeira (por exemplo inglês ou outra)	○	○	○	○	○

Se você julga que melhorou suas competências linguísticas, você poderia especificar em qual campo (sintaxe, vocabulário, gramática, ortografia, etc.)

24. Caso tenha melhorado suas competências linguísticas, o que você acredita que proporcionou essa melhora?

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
o contato com os professores e com a comunidade escolar (pais, alunos e todo)	○	○	○	○	○
o contato com as pessoas de fora da escola	○	○	○	○	○
outro	○	○	○	○	○

No caso de ter sido outro, qual foi :

25. Após ter feito esse estágio no exterior, você se sente mais?

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
brasileiro(a)	○	○	○	○	○
cidadã(o) do mundo	○	○	○	○	○
outro	○	○	○	○	○

Você poderia explicar o(s) motivo(s)?

26. Na sua opinião, esse estágio permitiu a você de:

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
conhecer um novo programa de formação	○	○	○	○	○
comparar programas diferentes de formação	○	○	○	○	○
adquirir conhecimentos específicos sobre diferentes disciplinas	○	○	○	○	○
assimilar o conteúdo num curto prazo	○	○	○	○	○
assimilar rapidamente o	○	○	○	○	○

27. Seja do ponto de vista pessoal ou do profissional, você julga ter vivido algum choque cultural?

- Sim
- Não
- Não sei

Você poderia nos dar um exemplo de um choque ou de uma diferença cultural que você experimentou?

28. Você viveu algum choque cultural ao retornar do estágio?

- Sim
- Não
- Não sei

Você poderia citar um exemplo de um choque cultural que você viveu ao retornar (família, estudos, amigos, vida quotidiana...)

29. Você acredita que essa experiência pode contribuir com o desenvolvimento da sua identidade profissional?

- Sim
- Não

Não sei

Você poderia explicar por quê?

*30. Esse estágio no exterior te permitiu viver um estágio de longa duração. Você considera que ele prepara de maneira adequada para o exercício da futura profissão?

nada	um pouco	médio	muito	grandemente
<input type="radio"/>				

Comentários adicionais?

31. Na sua opinião, qual a particularidade desse estágio no exterior? Por quê?

32. Este estágio no exterior te permitiu melhorar a sua cultura pessoal?

vivendo a cultura de um outro país	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conhecendo pessoas vindas de culturas diferentes	<input type="radio"/>				

repensando os meus próprios valores	0	0	0	0	0
-------------------------------------	---	---	---	---	---

me permitindo de representar o brasil no exterior	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---

33. Esse estágio no exterior te permitiu aprimorar teus conhecimentos?

	nada	um pouco	médio	muito	grandemente
conhecimentos geográficos sobre o Brasil	0	0	0	0	0
conhecimentos geográficos sobre outras partes do mundo	0	0	0	0	0
conhecimentos históricos sobre o Brasil	0	0	0	0	0
conhecimentos históricos sobre outras partes do mundo	0	0	0	0	0
conhecimentos sobre festas e eventos tradicionais de outras partes do mundo (por exemplo festas religiosas, nacionais ou culturais)	0	0	0	0	0

*34. Qual competência profissional esse estágio no exterior mais te possibilitou desenvolver?

*35. Você considera que existe uma relação entre essa experiência e o desenvolvimento da competência intercultural? Explique :

36. Você seria capaz de indicar o valor total do custo dessa experiência em reais? Por favor, separe o montante recebido e os fundos pessoais.

37. OBRIGADA PELA SUA PRECIOSA COLABORAÇÃO.

Caso você queira acrescentar alguma informação ou comentário sobre essa experiência no exterior, fique à vontade.

APPENDICE D
Courriel type pour informateur relais

MESSAGE EN FRANÇAIS

Madame, Monsieur,

Je suis doctorante en Sciences de l'éducation au sein de l'Université du Québec à Montréal et je travaille sur **l'internationalisation de la formation initiale des enseignants**.

Plus particulièrement, mon champ de recherche fait appel à des concepts tels que l'éducation internationale ou l'éducation interculturelle.

Je souhaite réaliser une étude multicas de dispositifs de formation en lien avec les stages pratiques à l'étranger ou en contexte de diversité culturelle. J'en suis actuellement à l'étape de sélection des cas et suis soucieuse de les recruter sur divers continents et dans des perspectives culturelles contrastées. Pour ce faire, je suis à la recherche d'informateurs relais qui pourraient me guider vers des cas d'institutions pertinentes.

Les critères de sélections de mes différents cas sont les suivants :

- Des institutions préparant des futurs enseignants du primaire ou du secondaire
- Le ou les stage(s) pratique(s) est/sont intégré(s) au curriculum, donc crédité(s) dans le cadre de la formation
- Le stage doit être réalisé à l'étranger par plusieurs personnes étudiantes d'une même cohorte (pour éviter les cas isolés). La notion « d'étranger » peut également inclure dans une communauté différente de celle de l'étudiant stagiaire.

Nous réaliserons des entretiens semi-dirigés avec les responsables des programmes ou des échanges, puis des entretiens semi-dirigés avec des professeurs/chargés d'enseignement des stages pratiques et adresserons des questionnaires aux personnes étudiantes avant et après le stage.

En espérant pouvoir échanger avec vous prochainement, je vous remercie de votre attention,

Valérie VINUESA

Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Membre étudiante de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire de l'UQAM

Membre du Comparative International Education Society

Consultante en coopération internationale

+1 514 583 3361

vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

vvinuesa@hotmail.com

Skype : valbenmtl

MESSAGE EN PORTUGAIS :

Professor Dr.,

Eu sou **doutoranda em Ciências da Educação** na Universidade do Québec em Montréal, no Canadá. Meu trabalho se concentra na **Internacionalização da Formação Inicial dos Professores**. De modo particular, meu campo de pesquisa envolve conceitos tais como a Educação Internacional ou a Educação Intercultural.

Eu gostaria de realizar um estudo de caso das ações no âmbito da formação prática no estágio supervisionado fora da instituição (estrangeiro) ou num contexto de diversidade cultural. Neste momento, estou na etapa de seleção dos estudos de caso e estou ansiosa para recrutá-los em diferentes continentes e de perspectiva de contraste cultural. Visando esse objetivo, eu estou procurando de colaboradores que possam me guiar à instituições pertinentes. Nesse contexto, eu gostaria de vos solicitar a vossa ajuda, no sentido de abrir portas nas instituições de ensino brasileiro, divulgando essa mensagem em vossa rede de contatos. Essencialmente, o público alvo são diretores de programas de educação, pesquisadores e reitores das faculdades de Ciências da Educação, ou ainda os responsáveis de relações internacionais.

Os critérios para a seleção dos meus casos de estudo são os seguintes:

- Universidades que preparam os futuros professores do ensino fundamental ou médio.
- Cursos com estágios curriculares, ou seja, estágios creditados na grade curricular.
- Os estágios devem ser realizados por vários estudantes de um mesmo grupo (para evitar casos isolados), em instituições estrangeira.

O conceito de estrangeiro inclui uma comunidade diferente daquela ao qual o estudante estagiário está incluído. Nesse sentido, o Brasil pela sua extensão territorial apresenta um quadro relevante ao estudo, pois mesmo que não seja estrangeiro no sentido geopolítico, pode-se enquadrar como comunidades locais e que são externas a realidade do Aluno e Professor.

Nós pretendemos conduzir entrevistas semiestruturadas com os gestores dos programas de ensino em convênio, e também como os professores e orientadores de estágios, para então, endereçar os questionários aos alunos que responderão antes e depois da realização dos estágios.

Para vossa informação, eu já coletei dados sobre esse tema na Europa e na América do Norte, e estou em coleta de dados na África. Faltam dados da América Latina.

Como me parece que o período mais extenso de férias no Brasil se realiza nos meses de janeiro e fevereiro, eu gostaria de me planejar para realizar minha coleta em julho ou agosto.

Espero ter a oportunidade de discutirmos esse projeto mais amplamente. Para tanto, me disponho a conversar via Skype, se assim for considerado oportuno.

Cordialmente,

Valérie VINUESA

Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Membre étudiante de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire de l'UQAM

Membre du Comparative International Education Society

Consultante en coopération internationale

+1 514 583 3361

vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

vvinuesa@hotmail.com

Skype : valbenmtl

MENSAJE EN ESPAÑOL

Estimada Profesora, Estimado Profesor,

Mi nombre es Valerie Vinuesa, Estoy cursando el tercer año de estudios en el Doctorado de Ciencias de la Educación por la Universidad de Quebec en Montreal, Canadá (UQAM). El tema de mi estudio es **La Internacionalización de la Formación Inicial de los Profesores**. Particularmente mi campo de investigación se refiere a la formación inicial, servicio profesional o prácticas profesionales y competencias internacionales.

Como menciono inicialmente el objetivo de estudio es la internacionalización de la Educación en un contexto de apertura al mundo: Estudio de múltiples casos de la institucionalización de prácticas profesionales para la enseñanza en el extranjero. Entendiendo que esta práctica está ligada a las políticas educativas, formación inicial, programas internacionales, Educación intercultural y Educación Global.

Mi búsqueda esta dirigida a informantes que puedan ayudarme a reclutar los diferentes casos de estudio (en cada caso para una formación inicial que propone una servicio de enseñanza en el extranjero) Los criterios de selección son:

- El Programa de formación del Profesor deberá ser de Instituciones que preparan **futuros profesores** en un nivel primario o secundario.
- El Programa de formación del Profesor deberá permitir la realización de **prácticas o estadías** (servicio profesional o prácticas profesionales) que están integradas al currículo, esto es son acreditables.
- El servicio profesional de Enseñanza que haya realizado deberá ser en el extranjero o en alguna comunidad (aplica a comunidades fuera de su residencia local y con un contexto de diversidad cultural diferente a la que pertenece) y **varios estudiantes del mismo programa han estado o están involucrados** (para evitar el estudio de casos aislados).

Una vez ubicados los casos de estudio de realizará una entrevista estructurada con los responsables de los programas, así como también entrevistas con los Profesores que hayan participado en estos programas.

Además se estarán enviando para su respuesta cuestionarios a los Estudiantes antes y después de realizar su servicio profesional en Educación.

Agradezco su atención a la presente y en espera de su respuesta quedo de usted.

Saludos cordiales.

Valérie VINUESA

Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Membre étudiante de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire de l'UQAM

Membre du Comparative International Education Society

Consultante en coopération internationale

+1 514 583 3361

vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

vvinuesa@hotmail.com

Skype : valbenmtl

MESSAGE IN ENGLISH

I am a third year PhD student at Université du Québec à Montréal (UQAM). My research interests are mainly initial teaching training, pre-service learning and international competencies and I'm specially working on Internationalization of education in a context of openness to the world : multi-case study **of institutionalization of aboard pre-service teaching.**

Therefore, it is linked to educational policies, initial teachers training, mobility programs, intercultural education and global education. I'm actually looking for informers that could help me to recruit the difference cases. (each case is an initial training institution that purpose pre-service teaching aboard).

The selection criteria are:

Teacher training are selected from institutions preparing future teachers of primary or secondary level

Teacher training allow the realization of a practical internship (pre-service teaching) integrated to the curriculum, so credited

The pre-service teaching take place aboard or in another community and differents students of the same program are involved (to avoid the study of isolated cases).

We will conduct semi-structured interviews with program managers and semi-structured interviews with teachers/ lecturers of pre-service teaching and we will send questionnaires to students before and after the pre-service teaching.

Valérie VINUESA

Doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Membre étudiante de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire de l'UQAM

Membre du Comparative International Education Society

Consultante en coopération internationale

+1 514 583 3361

vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

vvinuesa@hotmail.com

Skype : valbenmtl

APPENDICE E

Formulaire de consentement personnes étudiantes en français et en portugais



L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION DANS LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ÉTUDE MULTICAS DE DISPOSITIFS DE FORMATION EN LIEN AVEC LES STAGES PRATIQUES À L'ÉTRANGER

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES PERSONNES ÉTUDIANTES RÉALISANT UN STAGE PRATIQUE À L'ÉTRANGER

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Valérie Vinuesa

Programme d'enseignement : Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal

Adresse courriel : vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

Téléphone : + 1 514 583 3361

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet ayant pour but d'étudier les dispositifs de formation de diverses institutions de formation initiale des enseignants qui mettent en oeuvre, dans leur cursus officiel, des stages pratiques à l'étranger.

Cette recherche comporte deux objectifs spécifiques :

- 1) caractériser des dispositifs de formation témoignant d'une institutionnalisation forte des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement primaire en décrivant la genèse ainsi que les caractéristiques de ces dispositifs (destination, durée, préparation pré-départ, enjeux de ces stages, etc.) ;
- 2) à partir de l'analyse des dispositifs identifiés, proposer des balises permettant de favoriser l'intégration d'une perspective d'ouverture sur le monde dans la formation initiale des enseignants du primaire.

La pertinence de cette recherche est donc d'enrichir le champ théorique et pratique de la formation initiale des enseignants au primaire dans une perspective d'internationalisation.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Il peut être joint au + 1 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à répondre à deux questionnaires envoyés par courriel dans lequel il vous sera demandé de répondre à des questions en lien avec vos expériences à l'étranger et plus particulièrement le stage pratique proposé dans le cadre de votre formation initiale à l'enseignement dispensée dans votre institution.

Un premier questionnaire vous sera envoyé avant votre départ en stage. Le temps estimé pour le compléter est d'une quinzaine de minutes.

Un second questionnaire vous sera envoyé après votre retour de stage. Le temps estimé pour le compléter est d'une quinzaine de minutes.

La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la mise en oeuvre des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à ce projet. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de sondages sont confidentiels et que seule la responsable du projet de recherche aura accès à vos courriels, à vos réponses au questionnaire envoyé et au contenu de sa transcription. Le

1/2

matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les questionnaires complétés, les courriels ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Dans le cas où des extraits de vos propos seraient cités dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, colloques, articles scientifiques), des noms fictifs vous seront automatiquement attribués afin de préserver votre anonymat.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Dans le cas où vous refuseriez de participer à cette étude ou que vous vous en retireriez, cette information restera confidentielle.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet Valérie Vinuesa par courriel ou par téléphone pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro +1 514-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca)

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnaissais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnaissais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Nom et prénom : _____ Tél. : _____

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du responsable du projet : _____ Date : _____

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PRIMÁRIOS: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO LIGADAS A ESTÁGIOS NO ESTRANGEIRO

FORMULÁRIO DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PARA ESTUDANTES QUE EFECTUAM UM ESTÁGIO NO ESTRANGEIRO

IDENTIFICAÇÃO

Investigador responsável pelo projeto: Valérie Vinuesa
Programa de ensino : Doutoramento em Educação, Université du Québec à Montréal
Endereço eletrónico: vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca
Telefone: + 1 514 583 3361

OBJECTIVO GERAL DO PROJECTO E ORIENTAÇÃO

Está convidado a participar neste projeto, cujo objetivo é estudar os sistemas de formação de várias instituições de formação inicial de professores que incluem estágios práticos no estrangeiro no seu currículo oficial.

Esta investigação tem dois objectivos específicos:

- 1) caraterizar os dispositivos de formação que reflectem a forte institucionalização dos estágios no estrangeiro durante a formação inicial de professores primários, descrevendo a génesis e as características desses dispositivos (destino, duração, preparação antes da partida, questões relacionadas com esses estágios, etc.);
- 2) com base na análise dos dispositivos identificados, propor orientações para a integração de uma perspetiva de abertura ao mundo na formação inicial dos professores do ensino básico.

A pertinência desta investigação é , pois, enriquecer o domínio teórico e prático da formação inicial de professores do ensino básico numa perspetiva de internacionalização.

Este projeto faz parte de uma tese de doutoramento sob a orientação de Patrick Charland, professor no Departamento de Educação e Pedagogia da Faculdade de Educação da Université du Québec à Montréal (UQAM), no Canadá. Pode ser contactado através do número + 1 514 987-3000, ext. 8269 ou por correio eletrónico: charland.patrick@uqam.ca

PROCEDIMENTO(S)

A sua participação consiste em responder a dois questionários enviados por correio eletrónico, nos quais será solicitado a responder a perguntas relacionadas com as suas experiências no estrangeiro e, mais especificamente, com o estágio prático oferecido no âmbito da sua formação inicial de professores na sua instituição.

Antes de partir para o estágio, ser-lhe-á enviado um questionário inicial. O questionário deve demorar cerca de 15 minutos a ser preenchido.

Ser-lhe-á enviado um segundo questionário após o regresso do curso. O seu preenchimento deverá demorar cerca de 15 minutos.

A transcrição informática posterior não permitirá a sua identificação.

VANTAGENS e RISCOS

A sua participação contribuirá para o avanço do conhecimento através de uma melhor compreensão da implementação de estágios práticos no estrangeiro durante a formação inicial de professores. Não existe qualquer risco de desconforto significativo associado à sua participação neste projeto. É livre de não responder a uma pergunta que lhe pareça embarçosa sem ter de se justificar.

CONFIDENCIALIDADE

Fica entendido que as informações recolhidas durante os inquéritos são confidenciais e que apenas a pessoa responsável pelo projeto de investigação terá acesso aos seus e-mails, às suas respostas ao questionário enviado e ao conteúdo da sua transcrição. Os

O material de investigação e o seu formulário de consentimento serão guardados separadamente, à chave, pelo gestor do projeto durante toda a duração do projeto. Os questionários preenchidos, as mensagens de correio eletrónico e os formulários de consentimento serão destruídos 5 anos após as últimas publicações. No caso de serem citados extractos dos seus comentários no contexto de actividades científicas (conferências, simpósios, artigos científicos), ser-lhe-ão automaticamente atribuídos nomes fictícios para preservar o seu anonimato.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação neste projeto é voluntária. Isto significa que concorda em participar no projeto sem quaisquer constrangimentos ou pressões externas e que é livre de terminar a sua participação em qualquer altura durante o decurso da investigação. Neste caso, as suas informações serão destruídas. O seu acordo em participar implica também que aceita que o responsável pelo projeto possa utilizar as informações recolhidas para os fins desta investigação (artigos, conferências e comunicações científicas), desde que nenhuma informação que permita a sua identificação seja divulgada publicamente.

Se se recusar a participar neste estudo ou se retirar do mesmo, esta informação permanecerá confidencial.

PERGUNTAS SOBRE O PROJECTO OU SOBRE OS SEUS DIREITOS?

Pode contactar a gestora do projeto, Valérie Vinuesa, por correio eletrónico ou por telefone, se tiver mais perguntas. Pode também discutir as condições da sua participação e os seus direitos enquanto participante com o diretor da investigação, Patrick Charland.

O projeto em que vai participar foi aprovado em termos de ética da investigação envolvendo seres humanos. Se tiver dúvidas que não possam ser colocadas ao orientador da investigação, ou se desejar fazer uma reclamação ou comentário, pode contactar o Presidente do Conselho de Ética para a Investigação dos Estudantes (SREB) através do seu secretariado, através do número +1 514-987-3000 # 1646 ou por correio eletrónico em : (savard.josee@uqam.ca)

AGRADECIMENTOS

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste projeto e gostaríamos de lhe agradecer por isso.

ASSINATURAS :

Confirmo que li este formulário de consentimento e que concordo voluntariamente em participar neste projeto de investigação. Reconheço igualmente que a pessoa responsável pelo projeto respondeu às minhas perguntas de forma satisfatória e que tive tempo suficiente para considerar a minha decisão de participar. Compreendo que a minha participação nesta investigação é inteiramente voluntária e que posso terminá-la em qualquer altura, sem qualquer tipo de penalização ou justificação. Só tenho de informar a pessoa responsável pelo projeto.

Nome completo : _____ Tel : _____

Endereço eletrónico para receber o resumo da investigação : _____

Assinatura do participante: _____ Data : _____

Assinatura do gestor de projeto: _____ Data : _____

APPENDICE F

Formulaire de consentement personnes administratrices, responsables de programme et formatrices en français et en portugais



L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION DANS LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ÉTUDE MULTICAS DE DISPOSITIFS DE FORMATION EN LIEN AVEC LES STAGES PRATIQUES À L'ÉTRANGER

*FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES ADMINISTRATEURS
DE FACULTÉS, RESPONSABLES DE PROGRAMME ET DES PERSONNES FORMATRICES*

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Valérie Vinuesa

Programme d'enseignement : Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal

Adresse courriel : vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

Téléphone : + 1 514 583 3361

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet ayant pour but d'étudier les dispositifs de formation de diverses institutions de formation initiale des enseignants qui mettent en oeuvre, dans leur cursus officiel, des stages pratiques à l'étranger.

Cette recherche comporte deux objectifs spécifiques :

- 1) caractériser des dispositifs de formation témoignant d'une institutionnalisation forte des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement primaire en décrivant la genèse ainsi que les caractéristiques de ces dispositifs (destination, durée, préparation pré-départ, enjeux de ces stages, etc.) ;
- 2) à partir de l'analyse des dispositifs identifiés, proposer des balises permettant de favoriser l'intégration d'une perspective d'ouverture sur le monde dans la formation initiale des enseignants du primaire.

La pertinence de cette recherche est donc d'enrichir le champ théorique et pratique de la formation initiale des enseignants au primaire dans une perspective d'internationalisation.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Il peut être joint au + 1 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à répondre à un entretien semi dirigé dans lequel il vous sera demandé de répondre à des questions en lien avec l'encadrement de vos étudiants ayant effectué un stage à l'étranger dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement primaire. Cet entretien aura une durée de 45 à 70 minutes. La date et le lieu de l'entretien seront à déterminer selon vos disponibilités et se tiendra, de préférence dans votre institution. Les communications préalables avec la chercheure se feront par courriel ou par téléphone. La chercheuse Valérie Vinuesa effectuera un enregistrement vidéo de cet entretien afin qu'il soit transcrit. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Aussi, il vous sera demandé de mettre la chercheuse en lien avec un professeur ou chargé d'enseignement en lien avec l'encadrement des étudiants réalisant ce stage à l'étranger. Vous pourrez faire cette mise en relation en fournissant les coordonnées professionnelles de cette personne par courriel. Enfin, la chercheuse tiendra un journal de bord dans lequel seront consignées toutes les informations jugées importantes et pertinentes dans le cadre de la présente recherche.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la mise en œuvre des stages pratiques à l'étranger pendant la formation initiale à l'enseignement. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à ce projet. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est à noter que le contenu de l'entretien est en lien avec votre fonction institutionnelle de responsable de programme et l'objet de l'entretien est de comprendre la position institutionnelle de

votre organisation. Il ne vous sera pas demandé de vous exprimer à titre personnel. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entretien si elle estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de cet entretien sont confidentiels et que seule la responsable du projet de recherche aura accès à vos courriels, à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (video, courriels) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques, les courriels ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Dans le cas où des extraits de vos propos seraient cités dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, colloques, articles scientifiques), des noms fictifs vous seront automatiquement attribués afin de préserver votre anonymat.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Dans le cas où vous refuseriez de participer à cette étude ou que vous vous en retireriez, cette information restera confidentielle.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet Valérie Vinuesa par courriel ou par téléphone pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro + 1 514 -987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@ugam.ca)

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom : _____ Tél. : _____

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature de la responsable du projet : _____ Date : _____

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PRIMÁRIOS: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO LIGADAS A ESTÁGIOS NO ESTRANGEIRO

formulário de informação e consulta destinado aos administradores das faculdades, gestores de programas e pessoal de formação

IDENTIFICAÇÃO

Investigador responsável pelo projeto: Valérie Vinuesa

Programa de ensino : Doutoramento em Educação, Université du Québec à Montréal

Endereço eletrónico: vinuesa.valerie@courrier.uqam.ca

Telefone: + 1 514 583 3361

OBJECTIVO GERAL DO PROJECTO E ORIENTAÇÃO

Está convidado a participar neste projeto, cujo objetivo é estudar os sistemas de formação de diferentes instituições de formação inicial de professores que incluem nos seus currículos oficiais estágios no estrangeiro.

Esta investigação tem dois objectivos específicos:

- 1) caraterizar os dispositivos de formação que reflectem a forte institucionalização dos estágios no estrangeiro durante a formação inicial de professores primários, descrevendo a génesis e as características desses dispositivos (destino, duração, preparação antes da partida, questões relacionadas com esses estágios, etc.);
- 2) com base na análise dos dispositivos identificados, propor orientações para a integração de uma perspetiva de abertura ao mundo na formação inicial dos professores do ensino básico.

A pertinência desta investigação é , pois, enriquecer o domínio teórico e prático da formação inicial de professores do ensino básico numa perspetiva de internacionalização.

Este projeto faz parte de uma tese de doutoramento sob a orientação de Patrick Charland, professor no Departamento de Educação e Pedagogia da Faculdade de Educação da Université du Québec à Montréal (UQAM), no Canadá. Pode ser contactado através do número + 1 514 987-3000, ext. 8269 ou por correio eletrónico: charland.patrick@uqam.ca

PROCEDIMENTO(S)

Os candidatos participarão numa entrevista semi-dirigida, na qual serão convidados a responder a perguntas relacionadas com a supervisão dos seus alunos que efectuaram um estágio no estrangeiro no âmbito da sua formação inicial no ensino primário. Esta entrevista terá uma duração de 45 a 70 minutos. A data e o local da entrevista serão determinados em função da sua disponibilidade e realizar-se-ão de preferência na sua instituição. A comunicação prévia com o investigador será feita por correio eletrónico ou por telefone. A investigadora, Valérie Vinuesa, efectuará uma gravação vídeo da entrevista para que esta possa ser transcrita. A transcrição informática posterior não permitirá a sua identificação. Também lhe será pedido que ponha a investigadora em contacto com um professor ou conferencista envolvido na supervisão dos estudantes que fazem este estágio no estrangeiro. Para o efeito, poderá fornecer os contactos profissionais dessa pessoa por correio eletrónico. Por último, o investigador manterá um diário de bordo no qual serão registadas todas as informações consideradas importantes e pertinentes para esta investigação.

VANTAGENS e RISCOS

A sua participação contribuirá para o avanço do conhecimento através de uma melhor compreensão da implementação de estágios práticos no estrangeiro durante a formação inicial de professores. Não existe qualquer risco

a sua organização. Não lhe será pedido que exprima as suas opiniões pessoais. É da responsabilidade do investigador suspender ou terminar a entrevista se considerar que o seu bem-estar está em risco.

CONFIDENCIALIDADE

Fica entendido que as informações recolhidas durante esta entrevista são confidenciais e que apenas a pessoa responsável pelo projeto de investigação terá acesso aos seus e-mails, à sua gravação e ao conteúdo da sua transcrição. O material de investigação (vídeo, e-mails) e o seu formulário de consentimento serão guardados separadamente, à chave, pelo gestor do projeto durante a duração do mesmo. As gravações digitais, os e-mails e os formulários de consentimento serão destruídos 5 anos após as últimas publicações. No caso de serem citados extractos dos seus comentários no contexto de actividades científicas (conferências, simpósios, artigos científicos), ser-lhe-ão automaticamente atribuídos nomes fictícios para preservar o seu anonimato.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação neste projeto é voluntária. Isto significa que concorda em participar no projeto sem quaisquer constrangimentos ou pressões externas e que é livre de terminar a sua participação em qualquer altura durante o decurso da investigação. Neste caso, as suas informações serão destruídas. O seu acordo em participar implica também que aceita que o responsável pelo projeto possa utilizar as informações recolhidas para os fins desta investigação (artigos, conferências e comunicações científicas), desde que nenhuma informação que permita a sua identificação seja divulgada publicamente.

Se se recusar a participar neste estudo ou se retirar do mesmo, esta informação permanecerá confidencial.

PERGUNTAS SOBRE O PROJECTO OU SOBRE OS SEUS DIREITOS?

Pode contactar a gestora do projeto, Valérie Vinuesa, por correio eletrónico ou por telefone, se tiver mais perguntas. Pode também discutir as condições da sua participação e os seus direitos enquanto participante com o diretor da investigação, Patrick Charland.

O projeto em que vai participar foi aprovado em termos de ética da investigação envolvendo seres humanos. Em caso de dúvidas que não possam ser colocadas ao orientador da investigação, ou em caso de queixas ou comentários, pode contactar o Presidente do Conselho de Ética dos Estudantes para a Investigação (SREB) através do seu secretariado, no número + 1 514 -987-3000 # 1646, ou por correio eletrónico em : (savard.josee@uqam.ca)

AGRADECIMENTOS

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste projeto e gostaríamos de lhe agradecer por isso.

ASSINATURAS :

Confirmo que li este formulário de consentimento e que concordo voluntariamente em participar neste projeto de investigação. Reconheço também que a pessoa responsável pelo projeto respondeu às minhas perguntas de forma satisfatória e que tive tempo suficiente para considerar a minha decisão de participar. Compreendo que a minha participação nesta investigação é inteiramente voluntária e que posso terminá-la em qualquer altura, sem qualquer tipo de penalização ou justificação. Basta-me informar o gestor do projeto.

Nome completo : _____ Tel : _____

Endereço eletrónico para receber o resumo da investigação : _____

Assinatura do participante: Data : _____

Assinatura do gestor de projeto: Data : _____

APPENDICE G

Certificat du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2013-0071A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : **L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION DANS LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : étude multicas de dispositifs de formation en lien avec les stages pratiques à l'étranger.**

Responsable du projet : Valérie Vinuesa
Programme: Doctorat en sciences de l'éducation

Superviseur : Patrick Charland

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	Membres du Comité	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur		Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur		Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur		Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur		Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur		Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe		

26-11-2013

Date

Jérôme Proulx
Président du Comité

No. de certificat : 2024-6126

Date : 2023-07-12

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : L'internationalisation de l'éducation dans la formation initiale à l'enseignement : étude multicas de dispositifs de stages pratiques à l'étranger

Nom de l'étudiant : Valérie Vinuesa

Programme d'études : Doctorat en éducation

Direction(s) de recherche : Patrick Charland; Maryse Potvin

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Raoul Graf, Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

APPENDICE H

Cursus éducatifs au Québec, en France et au Brésil

Age	Cursus Général scolaire au Québec		Cursus Général scolaire en France		Cursus Général scolaire au Brésil	
	Niveau scolaire	Nombre de crédits ETCS	Niveau scolaire	Nombre de crédits ETCS	Niveau scolaire	Sous la gouvernance de
3 ans	Pré-scolaire maternelle	1ère	École maternelle	Petit section	Crèche	(0 à 5 ans) Municipalités
4 ans		primaire	Moyenne section	Préparatoire (CP)	Préscolaire	
5 ans		2ème primaire	Grande section	Cours Elémentaire 1 (CE1)		
6 ans		3ème primaire		Cours Elémentaire 2 (CE2)		
7 ans	Primaire	4ème primaire		Cours Moyen 1 (CM1)	Fondamental I (années initiales)	1e année
8 ans		5ème primaire		Cours Moyen 2 (CM2)		2e année
9 ans		6ème primaire			éducation fondamentale	Municipalités
10 ans		7ème primaire				
11 ans		8ème primaire				
12 ans	Secondaire	1ère secondaire				
13 ans		2nde secondaire				
14 ans		3de secondaire				
15 ans		4de secondaire				
16 ans	Collégial (Cégep)	5de secondaire				
17 ans		Collégial 1				
18 ans		Collégial 2				
19 ans			1er cycle universitaire	Licence 2	Graduation (1er cycle)	Gouvernement fédéral, États, réseau privé, réseau communautaire
20 ans				Licence 3	Licences (formation de professeurs)	
21 ans					Formations technologiques	
22 ans			2ème cycle universitaire	Master 1	MBA ou formations complémentaires post-graduation	minimum 3200h
23 ans				Master 2	Cours d'actualisation divers	
24 ans	3ème cycle universitaire				Cours de post-graduation sensu (2e cycle)	
25 ans					Spécialisation	
26 ans					Maitrise (académique ou professionnelle)	
27 ans						

Le carré vert correspond au niveau d'enseignement pour lesquels les personnes étudiantes au sein de l'UQAM, de l'INSPE et de l'UFSB qui ont réalisé un SPÉ (cas à l'étude) pourront pourraient enseigner à la fin de leur formation.

APPENDICE I

Référentiel de compétences de la profession enseignante au Québec

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

APPENDICE J

Référentiel de compétences de la profession enseignante en France

B.O. Bulletin officiel no 13 du 26 mars 2015

Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier - Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Compétence	Composante de compétence	1	2
1. Faire partager les valeurs de la République	Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations. Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.	Fait circuler la parole en veillant à l'expression de chaque élève et au respect mutuel. Sait distinguer, dans les propos des élèves, ce qui relève de leur libre expression et ce qui, parce que contraire aux valeurs portées par l'école, appelle une correction explicative.	Organise des débats argumentés et commence, lorsque la situation s'y prête, à déléguer les rôles d'animation et de modération. Suscite le questionnement et la mise à distance des opinions exprimées.
2. Incrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	Connaitre la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'école, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens. Connaitre les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'école et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels de l'éducation.	Respecte les obligations professionnelles, notamment en termes de ponctualité, assiduité, communication, sécurité, protection de l'enfance.	Explicite aux élèves, aux parents, aux partenaires le sens et les enjeux de l'institution scolaire; du projet pédagogique et éducatif de l'école ou de l'établissement.
	Connaitre les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaitre les processus et mécanismes	S'appuie sur les connaissances en psychologie ainsi que sur des observations objectivées pour	Recueille les diverses procédures mises en œuvre par les élèves, les analyses et aide ces derniers à les améliorer.

3. Connaitre les élèves et les processus d'apprentissage	d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative.	ajuster son action auprès des élèves. Veille à leur faire verbaliser leurs démarches et leur raisonnement.	
4. Prendre en compte la diversité des élèves	Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Travailler avec les personnes-ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.	Tient compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage pour proposer des réponses variées. Repère, dans un comportement d'élève, les signes de difficultés; s'interroge sur leur nature et prend appui sur les personnes-ressources.	Organise son action en prenant appui sur la diversité des élèves pour créer des dynamiques collectives. Repère les points d'appui de chaque élève pour construire une ou des démarches d'apprentissage appropriées. Contribue à la mise en œuvre de projets ou de dispositifs spécifiques s'intégrant dans un cadre institutionnel et répondant à la diversité des situations.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maitres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives. Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.	Recueille des informations sur les acquis des élèves pour construire la progressivité des apprentissages. Aide l'élève à construire des compétences et valorise les progrès réalisés pour assurer la confiance en soi. Soutient l'ambition de tous les élèves par une pédagogie de l'encouragement.	Prend part aux actions de l'équipe et de la communauté éducative sur l'orientation.
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au	Veille à ce que son attitude et son langage ne soient pas discriminatoires et ne fassent pas obstacle à l'apprentissage et au développement de la confiance en soi.	Développe des méthodes de travail qui donnent de l'autonomie et propose des activités qui favorisent la prise de responsabilité. Intègre dans ses démarches la lutte contre les discriminations.

	<p>développement durable et l'éducation artistique et culturelle.</p> <p>Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.</p> <p>Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.</p> <p>Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.</p> <p>Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.</p> <p>Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.</p>	<p>Pose et maintient les conditions et les règles d'une vie collective fondée sur le respect mutuel.</p> <p>Distingue l'identité numérique professionnelle de l'identité personnelle qui relève de la sphère privée.</p>	
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication	<p>Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.</p> <p>Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.</p>	<p>S'exprime avec clarté et précision à l'oral et à l'écrit en prenant en compte son interlocuteur.</p> <p>Utilise un niveau de langue compatible avec la posture attendue d'un référent éducatif.</p>	<p>Utilise le vocabulaire spécifique aux différentes situations scolaires.</p> <p>Est attentif aux messages verbaux et non verbaux de l'élève pour l'encourager à s'exprimer avec justesse.</p>
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	<ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. ■ Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves. 	<p>Utilise une langue étrangère en tant que de besoin.</p>	<p>S'appuie sur les langues et les cultures pour développer la curiosité et l'ouverture aux autres.</p> <p>S'intéresse aux programmes et aux projets européens et internationaux.</p>
9. Intégrer les éléments de la	<p>Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.</p> <p>Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.</p> <p>Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.</p>	<p>Identifie et organise les ressources numériques nécessaires à l'exercice de son métier.</p> <p>Aide l'élève à chercher, à sélectionner des informations sur internet.</p> <p>Connais et utilise les services et ressources institutionnels pour</p>	<p>Exerce une veille documentaire</p> <p>Sélectionne les ressources et les supports les plus appropriés dans la préparation de ses séances.</p> <p>Initie les élèves à la pluralité des supports et des ressources.</p> <p>Aide l'élève à structurer l'information recueillie.</p>

culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier	Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.	s'informer, communiquer, se former.	Intègre à une activité une modalité de travail numérique qui améliore l'implication – individuelle et collaborative – des élèves dans leurs apprentissages. Contribue aux travaux en équipe via des espaces numériques dans le cadre de sa formation ou de l'exercice de son métier.
10. Coopérer au sein d'une équipe	Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. Participer à la conception et mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologiques, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.	Trouve sa place au sein des équipes, contribue à sa mesure au travail d'équipe. Identifie et sollicite les personnes-ressources pour assurer la cohérence du parcours de l'élève. En lycée technique et professionnel, prend l'attache du chef de travaux pour l'organisation des activités.	S'investit de façon constructive dans les différents collectifs. S'implique avec les différents acteurs de l'école ou de l'établissement dans l'accompagnement du parcours de l'élève.
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative	Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socioéconomique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.	Identifie le rôle et l'action des différents membres de la communauté éducative de l'école ou de l'établissement. S'informe sur le fonctionnement et le contenu des liaisons inter-cycles et interdegrés, et participe aux réunions dans la mesure du possible.	S'implique en collaboration avec les autres membres de la communauté éducative dans le projet d'école ou d'établissement.
12. Coopérer avec les parents d'élèves	Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.	Organise un dialogue bienveillant avec les parents fondé sur l'écoute réciproque. Informé les parents des progrès et des résultats de leur enfant en veillant à leur intelligibilité.	Explicit auprès des parents ses attentes, ses démarches pédagogiques et ses propositions d'actions.

	Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.		
13. Coopérer avec les partenaires de l'école	<p>Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.</p> <p>Connaitre les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.</p> <p>Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.</p>	<p>Identifie les principaux partenaires de l'école ou de l'établissement, leurs ressources et leurs fonctions respectives.</p>	<p>Contribue à sa mesure à la mise en œuvre d'un projet partenarial en pensant l'articulation de son rôle et de celui des partenaires.</p>
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	<p>Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.</p> <p>Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.</p> <p>Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.</p> <p>Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.</p>	<p>Repère, dans l'observation de la pratique du tuteur et les échanges avec les collègues, des éléments à expérimenter.</p> <p>Construit des liens entre des situations professionnelles vécues et observées et des savoirs théoriques; ajuste sa pratique en conséquence.</p>	<p>Conduit une analyse de son activité seul, en entretien et/ou en collectif de travail pour ajuster ses pratiques.</p> <p>S'engage à suivre une formation, à mettre en œuvre une expérimentation à l'échelle de l'école, de l'établissement.</p>
	<p>Connaitre de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.</p> <p>Maitriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.</p>	<p>Connais les notions clés de sa discipline ou de ses domaines d'enseignement ou d'activités pour les cycles dans lesquels il enseigne.</p> <p>Connais les exigences du socle commun et leur articulation avec les programmes.</p>	<p>Connait les prérequis nécessaires à l'appropriation des notions clés de sa discipline ou de ses domaines d'enseignement, sait les expliciter avec des approches diversifiées.</p> <p>Construit des liens avec d'autres disciplines ou domaines d'enseignement.</p>

	Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.		
P1 : Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	<p>En particulier, à l'école</p> <p>Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.</p> <p>Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.</p>		
	<p>En particulier, au collège</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Accompagner les élèves lors du passage d'un maître unique et polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline. 		
	<p>En particulier, au lycée général et technologique</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur. 	<p>Au lycée professionnel, veille à articuler les champs disciplinaires enseignés avec les temps de formation en milieu professionnel.</p>	
P2 : Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves . Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite. <p>Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.</p>	<p>Connaît et reconnaît les étapes du développement langagier d'un enfant.</p> <p>Adapte son langage et sa posture à l'âge des élèves et aux situations d'apprentissage.</p> <p>Construit des situations favorisant l'enrichissement de la langue des élèves.</p>	<p>Par un guidage bienveillant, est attentif à ce que les élèves s'expriment dans une langue correcte dans diverses situations de communication et d'apprentissage.</p> <p>Fait prendre conscience aux élèves de leurs erreurs et propose les reprises, les reformulations et les rétroactions nécessaires.</p>
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations	<p>Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.</p>	<p>Traduit les objectifs et les contenus d'enseignement ainsi que les exigences du socle en activités réalisables pour les élèves.</p> <p>Établit une planification à court et moyen terme de ses</p>	<p>Prévoit la différenciation pour répondre à la diversité des besoins des élèves.</p> <p>Veille à la diversification des supports proposés aux élèves.</p>

d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	<p>Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio- économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.</p> <p>Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.</p> <p>Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées</p>	<p>séquences sur la base des contenus et de la nécessaire progressivité des apprentissages.</p> <p>Organise la mise en œuvre de la séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - en dégageant clairement les étapes de déroulement de la séance et en étant attentif à leur rythme et à leur durée; - en formulant des objectifs, des consignes et des explicitations claires permettant aux élèves de s'engager dans les tâches d'apprentissage proposées. <p>Utilise en complémentarité les supports de communication (tableau, vidéoprojecteur...).</p> <p>Est vigilant quant à la qualité du matériel servant à la réalisation des tâches.</p> <p>Prend conscience des écarts entre la conception et la mise en place effective de son enseignement et des activités d'apprentissage.</p>	<p>Adopte des postures professionnelles diversifiées en fonction des activités engagées.</p> <p>Fait acquérir aux élèves des méthodes de travail.</p> <p>Impulse de véritables situations de questionnement de nature à éveiller l'esprit critique des élèves et à favoriser la confrontation des points de vue.</p> <p>Favorise le plus souvent possible l'autonomie et la créativité des élèves.</p>
	<p>En particulier, à l'école</p> <p>Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.</p> <p>Maitriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.</p>		
	<p>En particulier, au lycée général et technologique</p> <p>Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur.</p> <p>Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.</p>		

	<p>En particulier, au lycée professionnel</p> <p>Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.</p> <p>Entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle</p>	<p>Prend appui sur le référentiel d'activités et de certification pour construire la progression des apprentissages.</p>	
P5 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	<p>En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.</p> <p>Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.</p> <p>Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.</p> <p>Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.</p> <p>Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.</p> <p>Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation</p>	<p>S'approprie les outils d'évaluation et les utilise de manière adaptée aux objectifs poursuivis et aux situations.</p> <p>Appuie ses évaluations sur des critères explicites et transparents.</p> <p>En Lycée professionnel, s'implique dans la mise en œuvre des contrôles en cours de formation.</p> <p>Utilise l'évaluation dans une démarche d'information des familles.</p>	<p>Repère les forces et les difficultés individuelles des élèves pour leur indiquer comment progresser et pour ajuster son enseignement.</p> <p>Varie les techniques et les modalités d'évaluation.</p> <p>Se questionne et échange avec ses collègues sur les pratiques d'évaluation, contribue à l'élaboration d'outils.</p> <p>Aide l'élève à prendre conscience de ses marges de progrès et développe progressivement l'autoévaluation.</p>
D 1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à	<p>Connaitre les principaux éléments des théories de l'information et de la communication.</p> <p>Connaitre la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques; connaitre le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.</p> <p>Connaitre les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture.</p> <p>Savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de</p>	<p>Transmet aux élèves les éléments (connaissances et outils) pour les guider dans leurs recherches d'information et les accompagne vers une plus grande autonomie dans les démarches d'investigation en fonction de leurs besoins.</p> <p>Sensibilise les élèves au respect du droit relatif à l'information et à la documentation.</p>	<p>Articule les objectifs info-documentaires aux objectifs pédagogiques et didactiques, dans le cadre des projets menés en coopération avec d'autres enseignants.</p> <p>Contribue à la prise de recul critique dans l'usage des divers médias.</p>

l'information	<p>l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs.</p> <p>Faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.</p> <p>Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aider dans leur accès à l'autonomie.</p>		
D 2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir	<ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtriser les connaissances et les compétences bibliothéconomiques : gestion d'une organisation documentaire et d'un système d'information, fonctionnement de bibliothèques publiques ou centres de documentation, politique d'acquisition, veille stratégique, accueil et accompagnement des publics, animation et formation, politique de lecture, évaluation. <p>Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles.</p>	S'approprie progressivement la gestion de l'organisation documentaire.	Impulse les échanges et le dialogue au sein de la communauté scolaire sur les ressources documentaires et informationnelles.
D 3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement	<p>Organiser et gérer le centre de documentation et d'information en veillant à la diversité des ressources et des outils mis à disposition des élèves et en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).</p> <p>Organiser, en liaison avec l'équipe pédagogique et éducative, la complémentarité des espaces de travail (espace de ressources et d'information, salles d'études, etc.) et contribuer à les faire évoluer de manière à favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie.</p> <p>Maîtriser les différentes étapes du traitement documentaire, les fonctionnalités des logiciels documentaires ainsi que les principes de fonctionnement des outils de recherche d'informations.</p> <p>Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement et faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires.</p>	<p>Conduit une veille informationnelle répondant aux besoins des usagers : rechercher, sélectionner, organiser, diffuser et mettre à disposition des ressources pertinentes.</p> <p>Crée une dynamique de diffusion de l'information dans l'établissement.</p>	<p>Favorise la fréquentation du CDI en rendant le lieu attractif, en veillant à la modularité des espaces et des fonctions.</p> <p>Favoriser l'accès aux ressources numériques via les outils et services à sa disposition.</p> <p>Organise le service de documentation au sein et en dehors du centre de documentation et d'information.</p>

	Agir au sein d'un réseau de documentation scolaire en vue d'assurer des relations entre les niveaux d'enseignement et d'optimiser leurs ressources.		
D 4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international	<p>Concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement.</p> <p>Mettre en place des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistique (et des différentes formes d'art), scientifique et technique et développer une politique de lecture en relation avec les professeurs, en s'appuyant notamment sur la connaissance de la littérature générale et de jeunesse.</p> <p>Savoir utiliser les outils et les dispositifs numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur.</p>	<p>Identifie les partenaires au sein des secteurs culturel, éducatif et économique et engage des contacts pour mener des actions avec eux.</p>	Réalise des actions impliquant les élèves et de nature à élargir leur ouverture aux cultures artistique, littéraire, humaniste, scientifique.
C 1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps	<p>Veiller au respect des rythmes de travail des élèves et organiser leur sécurité.</p> <p>Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au bien-être des élèves.</p> <p>Maitriser des circuits d'information efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves.</p> <p>Faciliter le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents, notamment par l'usage des outils et ressources numériques.</p>	<p>Assure l'accueil des élèves dans le respect des règles de sécurité, pour favoriser leurs conditions de travail et de vie hors la classe.</p> <p>Identifie les dispositifs de vérification des absences et des retards, met en place les conditions d'un contrôle et d'un suivi efficaces.</p>	<p>Analyse les données relatives à l'assiduité des élèves pour faire évoluer les outils si nécessaire.</p> <p>Envisage des modalités permettant une amélioration des conditions d'accueil et de travail des élèves pour être force de proposition.</p>
C 2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles	<p>Participer à l'élaboration du règlement intérieur et à son application.</p> <p>Promouvoir, auprès des élèves et de leurs parents, les principes d'organisation et les règles de vie, dans un esprit éducatif.</p> <p>Contribuer à l'enseignement civique et moral de l'élève ainsi qu'à la qualité du cadre de vie et d'étude.</p>	<p>Connaît les règles de sécurité et les lois encadrant la sécurité des biens et des personnes</p> <p>S'inscrit dans une relation d'écoute, d'aide, de soutien auprès des élèves, dans le respect du règlement intérieur.</p>	<p>Met en place les conditions nécessaires à l'introduction du droit à l'école et à l'apprentissage des règles de vie scolaire.</p> <p>Engage et crée les conditions d'un dialogue efficace avec tous les acteurs de la communauté éducative.</p>

de vie et de droit dans l'établissement	<p>Identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux avec les personnels sociaux et de santé et les conseillers d'orientation-psychologues, et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes-ressources internes ou externes à l'institution.</p> <p>Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions.</p> <p>Prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative</p>		Contribue à apaiser les tensions en recherchant des mesures préventives et en adoptant une posture de médiation.
C 3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement	<p>Recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme.</p> <p>Contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours des équipes pédagogiques et éducatives.</p> <p>Élaborer et mettre en œuvre des démarches de prévention et connaître les missions des partenaires de l'établissement pour la lutte contre la violence et l'éducation à la santé (CESC).</p>	<p>Repère, traite et suit les incidents qui mettent en cause ou impliquent des élèves.</p>	Conduit des actions de prévention en liaison avec d'autres acteurs de la communauté scolaire et des partenaires.
C 4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire	<p>Organiser les activités et les emplois du temps des personnels de la vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service.</p> <p>Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations. 	<p>Élabore ou aménage des outils de fonctionnement du service de vie scolaire.</p> <p>Assure l'animation de l'équipe de vie scolaire.</p>	<p>Organise le service des assistants d'éducation.</p> <p>Propose des possibilités de formation.</p>
C 5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif	<p>Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation.</p> <p>Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève - ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité – afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.</p>	<p>Recense et partage les informations relatives aux élèves</p> <p>Identifie les instances d'échanges et conduit des entretiens individuels, en conserve les traces nécessaires au suivi des situations et à l'appréciation des effets pédagogiques et éducatifs produits.</p>	Construit des outils et des procédures de suivi individuel des élèves permettant le partage d'informations avec les autres membres de l'équipe éducative.

	<p>Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets.</p> <p>Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil.</p> <p>Connaitre les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage.</p>		
C 6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative	<p>Encourager et coordonner les initiatives des élèves dans le cadre de la vie lycéenne ou collégienne et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre eux notamment en prenant appui sur les enseignements civiques, juridiques et sociaux.</p> <p>Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.).</p> <p>Assurer la formation des délégués élèves.</p> <p>Accompagner les élèves dans la prise de responsabilités, en utilisant notamment le foyer socioéducatif et la maison des lycéens comme espace d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Impulser et favoriser la vie associative et culturelle.</p>	<p>S'assure des conditions matérielles permettant le fonctionnement des collectifs d'élèves</p> <p>Favorise l'implication des élèves élus ou engagés dans une action citoyenne.</p>	<p>Propose et met en œuvre des actions d'éducation à la citoyenneté favorisant la prise d'initiative et développant l'autonomie des élèves.</p>
C 7. Participer à la construction des parcours des élèves	<p>Contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves.</p> <p>Assurer la liaison avec les responsables de la prise en charge complémentaire des élèves hors temps scolaire dans les collèges ou lycées à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires aménagés, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau).</p> <p>Contribuer, avec les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation</p>	<p>Contribue à l'information des élèves sur les perspectives de leur orientation scolaire et postscolaire, en liaison avec le professeur principal, le conseille d'orientation psychologue et des partenaires extérieurs. r</p>	<p>Accompagne et éclaire les élèves et les familles dans la construction du projet d'orientation tout au long du processus : de l'information à la mise en œuvre administrative.</p> <p>Collabore à la mise en place de dispositifs d'accompagnement des élèves.</p>

	psychologues, au conseil et à l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel.		
C 8. Travailler dans une équipe pédagogique	<p>Coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.).</p> <p>Contribuer à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement.</p> <p>Contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio- économiques. 	<p>Identifie des partenaires extérieurs et noue des relations avec eux.</p> <p>Établit des relations appropriées avec les différents personnels de l'établissement.</p>	<p>Apporte une contribution spécifique à la construction et à l'évaluation des compétences des élèves, en particulier dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.</p> <p>Assure la construction collective du volet éducatif du projet d'établissement</p>

APPENDICE K

Référentiel de compétences de la profession enseignante au Brésil

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não- governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindoativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

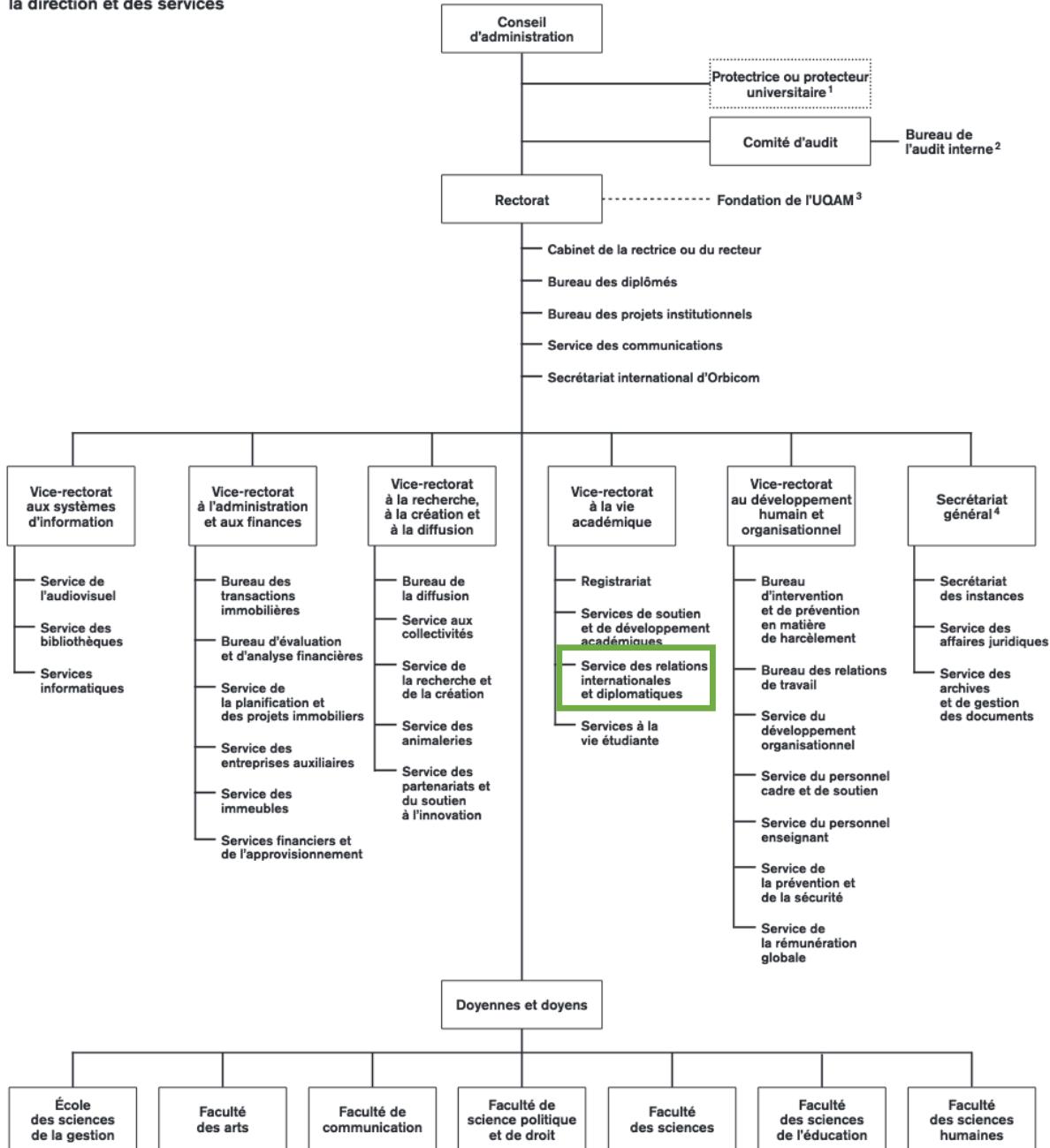
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

APPENDICE L

Organigramme de l'UQAM et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ

UQÀM

Organigramme de la direction et des services



¹ Personne rattachée au plan opérationnel à la rectrice ou au recteur

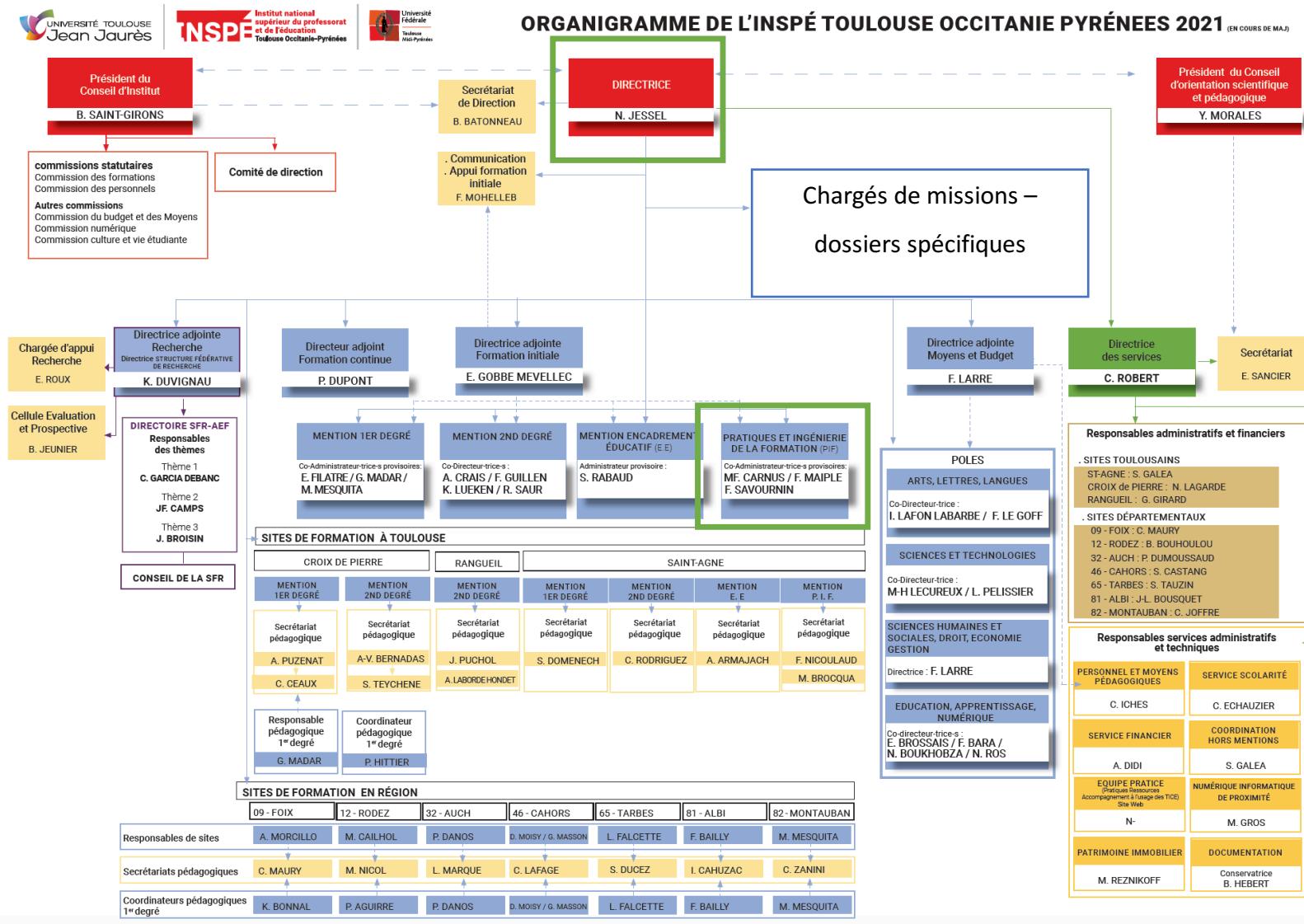
² Rattaché au plan opérationnel à la secrétaire générale ou au secrétaire général

³ Interface avec l'Université assurée par la rectrice ou le recteur

⁴ Personne rattachée également au Conseil d'administration

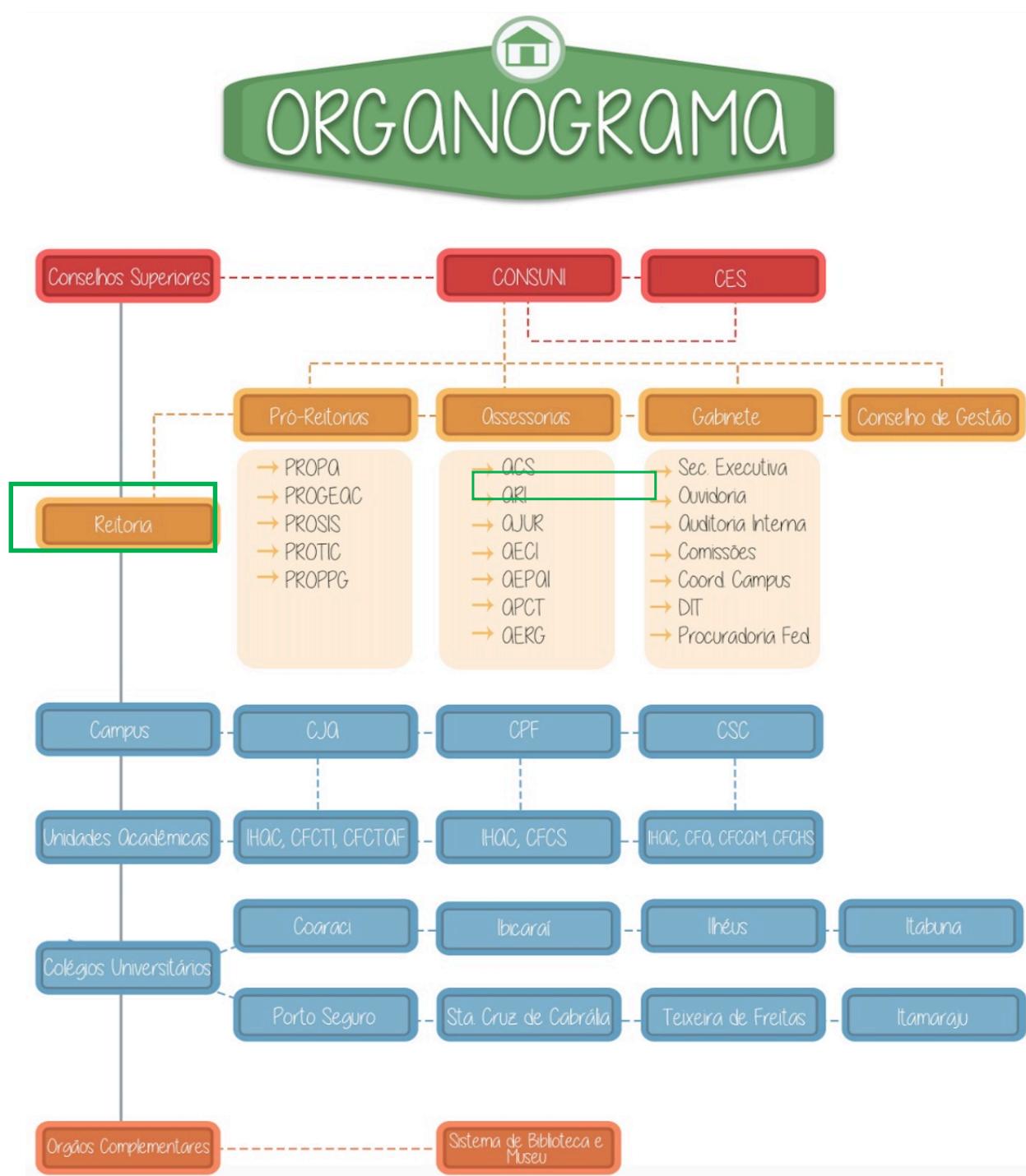
APPENDICE K

Organigramme de l'INSPÉ et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ



APPENDICE K

Organigramme de l'UFSB et positionnement des acteurs institutionnels impliqués dans les SPÉ



RÉFÉRENCES

- Aguirre, F., Cruz, M. A. et Banda, M. I. (2018). La dimensión sociocultural de la globalización en relatos sobre una experiencia de movilidad internacional universitaria. [La dimension socioculturelle de la mondialisation dans les récits d'une expérience de mobilité universitaire internationale.] *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 881–895.
- Alkan, C. et Kurt, M. (1998). *Özel öğretim yöntemleri: Disiplinlerin öğretim teknoloji-si*. [Méthodes d'enseignement spéciales : technologie pédagogique des disciplines.] Ankara : Anı Yayıncılık.
- Anderson, L. (1977). Global education: An overview. *Social Education*, 41(4), 35–36.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London : Falmer Press.
- Annoot, E., De Ketela, J., Bedoin, D., Brun, P., Mazzilli, L. & Laroudie, B. (2024). Chapitre 2. Internationalisation de l'enseignement supérieur et formation aux métiers de l'humain. Dans : S. Ponnou (dir.), *Le travail de la relation* (251-265). Nîmes: Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.ponno.2024.01.0251>
- Arnould, E. et Wallendorf, M. (1994). Market-oriented ethnography: Interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, 31, 484–504.
- Association of American Colleges and Universities (2014). *Global learning VALUE rubrics*. <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>
- Ateşkan, A. (2016). Pre-service teachers' cultural and teaching experiences abroad. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 135–148. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1144634>
- ACAR, Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (2010, 5 novembre). *The Australian Curriculum v2.0 – Intercultural understanding*. ACAR. <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Intercultural-understanding>
- Bagnall, N. (2012). National or global: The mutable concepts of identity and home for international school students. *Prospects*, 42, 177 –190. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9226-x>
- Baker, M., Creedy, J. et Johnson, D. (1996). *Financing and effects of internationalisation in higher education: An Australian country study*. Canberra : Australian Government Publishing Service.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bastos, M. H. C. (2009). La formation des maîtres au Brésil. *Histoire de L'éducation*, 123, 107–124. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2034>
- Beazley, K. C. (1992). *International education in Australia through the 1990s*. Canberra : AGPS.

- Beckers, J., Paquay, L., Scheepers, C. et Coupremanne, M. (2003). *L'outil Dipro pour décrire et analyser le caractère professionnalisant de dispositifs de formation*. L'université au service de l'apprentissage : à quelles conditions? 20e congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke.
- Beltran, K. (2024a). Framework for Strategic Integration of Internationalization in Teacher Education Institutions. *SHS Web of Conferences*, 182, 1-17. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418204005>
- Beltran, K. (2024b). Drivers of Internationalization in Teacher Education Institutions: a Qualitative Meta-analysis. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.oracg/10.2139/ssrn.4826132>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Dans J. S. Wurzel (dir.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (62–77). Newton : Intercultural Resource Corporation.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4e éd.). Boston : Allyn & Bacon.
- Paige, R. M. et Berg, M. V. (2012). Why Students are and are Not Learning Abroad. Dans M. V. Berg, R. M. Paige et K. H. Lou (dir.), *Student learning abroad. What students are learning, what they're not, and what we can do about it* (29–58). New York : Routledge.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? : enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7115>
- Bicalho Gonçalves, G. B. et Borri-Anadon, C. (2021). La mise en oeuvre d'un projet d'université populaire et pluriépistémique au Brésil. *Enjeux et Société*, 8(2), 271–297. <https://doi.org/10.7202/1078498ar>
- BIE-UNESCO, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (1948). *Onzième conférence internationale de l'instruction publique : Recommandation no. 24 aux ministères de l'instruction publique concernant le développement de la conscience internationale dans la jeunesse et l'enseignement relatif aux organismes internationaux*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- BIE-UNESCO, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (1950). *XIIIe conférence internationale de l'instruction publique : Les échanges internationaux d'éducateurs*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- BIE-UNESCO, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (1979). *Conférence internationale de l'éducation, 37e session* [Rapport final]. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/rec_72_f.pdf
- BIE-UNESCO, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (2008). *Stratégie du Bureau International de l'Éducation 2008–2013*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161141_fre

BIE-UNESCO, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (2017). *Outils de formation pour le développement du curriculum : banque de ressources*. Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420_fre

Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation Permanente*, 152(3), 199–212.

Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde : Essai d'histoire comparée*. Montréal : Boréal.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation* [Rapport]. Collections de la BAnQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66284>

Boucher, G. (2016). *Effets déclarés des stages à l'étranger chez les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal* [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel.

<https://archipel.uqam.ca/10648/1/M14506.pdf>

Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 22–41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>

Boyer, E. L. (1994). Creating the new American college. *Chronicle of Higher Education*, 40(27), A48. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/58/>

Bray, M. et Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>

Broadfoot, P. M. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative education in the 1990s. Dans A. R. Broadfoot et D. P. Phillips (dir.), *Learning from Comparing : the Uses and Abuses of Comparative Education research* (vol. 1, 21–31). Providence : Symposium Books.

Buczynski, S., Lattimer, H., Inoue, N. et Alexandrowicz, V. (2010). Developing a policy for an international experience requirement in a graduate teacher education program: A cautionary tale. *Teaching Education*, 21, 33–46.

Câmara dos deputados (1930, 14 novembre). *Decreto nº 19.402*. [Décret no 19.402.] [Diário Oficial da União]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>

CAPFE, Comité d'agrément de programme de formation à l'enseignement (2014). *Rapport de la visite de suivi de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement* [Rapport]. Université du Québec à Montréal.

Carneiro, R. et Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: Lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149–160.

Case, R. (1997). Global education: It's largely a matter of perspective. Dans R. Case et P. Clark (dir.), *The Canadian anthology of social studies: Issues and strategies for teachers* (75–82). Burnaby : Faculté d'éducation, Université Simon Fraser.

Centre d'études en politiques internationales, Université d'Ottawa, et Munk School of Global Affairs, University of Toronto (2017). *Rapport du Groupe d'étude sur l'éducation mondiale* [Rapport]. <http://goglobalcanada.ca/>

Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative.* Paris : Sudel.

Commission européenne (2011). *Erasmus – Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2009–2010.* Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme%20/national_en.htm

Cosnefroy, L., De Ketela, J. M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D. et Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

CRESALC-UNESCO (1997). *La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe (Tomo 2).* Caracas : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108845>

CSMB, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2009). *Rapport annuel 2008-2009* [Rapport]. CSMB. <https://www.cssmb.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/02/rapport-annuel-08-09.pdf>

Cushner, K. (2011). Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 601–614.

Cushner, K. et Chang, S.-C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165–178.

Dale, R. (2013). Repairing the deficits of modernity: The emergence of parallel discourses in higher education in Europe. Dans D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi et S. Wright (dir.), *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education* (14-31). New York : Routledge.

Darling-Hammond, L. et Berry, B. (1999). Recruiting teachers for the 21st century: The foundation for educational equity. *Journal of Negro Education*, 68(3), 254–279. <https://eric.ed.gov/?id=EJ620801>

David, A. (2005). Des rapports entre généralisation et actionnabilité : le statut des connaissances dans les études de cas. *Revue des sciences de gestion*, 39(1), 139–166. <http://pfleurance.hautetfort.com/list/ecadim/3013362516.pdf>

De Carlos, M. et Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants ERASMUS pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel. *Études de linguistique appliquée*, 169, 29–46. <https://doi.org/10.3917/ela.169.0029>

De Lisle, J. (1998). The Delors report within the American context. Dans *The major project of education in Latin America and the Caribbean* (bulletin no 45 du Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, 32–46) [Bulletin]. Santiago : OREALC Publications. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160e.pdf>

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Delhaxhe, A. et Crahay, M. (2007). L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe : Entre intégration et spécialisation. *Éducateur*, (4), 1–5.
<http://web.ticino.com/giovannigalli/04CrahayFR.pdf>
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. [Rapport]. Paris : Éditions Odile Jacob.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Demazière, F. (2008). Le dispositif : un incontournable du moment. *Alsic*, 11(2), 157–161.
<https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *La recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw–Hill.
- Desrochers, C. (2006). Educating preservice teachers for diversity: Perspectives on the possibilities and limitations of service learning. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, 40(3), 263–280. <https://www.jstor.org/stable/23767426>
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441–448.
<http://dx.doi.org/10.1525/curh.2024.123.849.40>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Macmillan.
- Dolby, N. et Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–726. <https://doi.org/10.3102/0034654308320291>
- Dolly, M. et Villanueva, M. (2006). Internationalization as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223–240.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619760600617409>
- Duke, D. L. (1996). Perception, prescription, and the future of school leadership. Dans K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger et A. Hart (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration. Kluwer International Handbooks of Education*, vol. 1, 841–872. Dordrecht : Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_24
- Dunn, A., Dotson, E., Cross, S., Kesner, J. et Lundahl, B. (2014). Reconsidering the local after a transformative global experience: A comparison of two study abroad programs for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 36(4), 283–304.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948227>
- Erişen, Y., et Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davra–nişları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. [Perception par les enseignants en formation initiale de leurs propres compétences en termes de comportements pédagogiques généraux.] *Türk Eğitim Bilimleri Dergi-si*, 1(4), 427–439. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26130/275238>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021).

Erasmus+ 2021–2027 : enriching lives, opening minds through the EU programme for education, training, youth and sport. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff1edfdf-8bca-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en>

Evertson, C. M., Emmer, E. T. et Murray, E. W. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6e éd.). Boston : Allyn & Bacon.

Fagundes, C., Luce, M. B. et Silveira, P. D. (2019). A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no "Ciências sem Fronteiras". [La qualité de la mobilité des étudiants de premier cycle dans le cadre du programme "Science sans frontières"]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 904–927. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362019000400904&lng=pt&nrm=iso

Fédération Wallonie-Bruxelles (2013). *Enseignement*. Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php>

Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23 (1), 17–48. <https://doi.org/10.7202/031900ar>

Fleury, R. (2009). Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle. *Vie pédagogique*, 15(2), 131–138. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/2152/index.asp?page=dossierD2014>

Fonseca, M. J. V., Pereira, S., et Iorio, J. C. (2016). International mobility of Brazilian students to Portugal: The role of the Brazilian government and university strategies in Portugal. *Advances in Geographical and Environmental Sciences*, 265–284. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0050-8_14

Frenette, M., Choi, Y. et Doreleyers, A. (2018). *Les effectifs d'étudiants internationaux dans les programmes d'études postsecondaires avant la COVID-19* [Base de données]. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2020003-fra.htm>

Fujikane, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1-2), 133–152. <https://doi.org/10.1023/A:1022994613635>

Gauthier, R. F., Coquidé, M. et Raulin, D. (2011). France : l'avancée du Socle commun et les questions posées. Un entretien avec Maryline Coquidé et Dominique Raulin. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 89–99. <https://doi.org/10.4000/ries.1057>

Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque : un état de la recherche*. [Rapport]. Université Laval. <https://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2005e>

Gingras, F. P. et Côté, C. (2009). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (19-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Glaser, B.G. et Strauss, C. A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.

Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., 109–138). Presses de l’Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.7>

Gouvernement du Brésil (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. [Lignes directrices nationales en matière d'éducation et lois fondamentales.] [Rapport]. Senado federal secretaria especial de editoração e publicações subsecretaria de edições técnicas.
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Gouvernement du Canada (2012). *L'éducation internationale : un moteur clé de la prospérité future du Canada. Rapport final, aout 2012*. [Rapport]. Affaires mondiales. <http://www.international.gc.ca>

Gouvernement du Canada (2019). *Miser sur le succès : La stratégie en matière d'éducation internationale 2019–2024*. [Rapport]. Éducation internationale.
<https://www.international.gc.ca/education/strategy-summary-sommaire-strategie.aspx?lang=fra>

Gouvernement du Québec (2001). *Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. i-13.3.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. [Référentiel]. Ministère de l’Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Gouvernement du Québec (2022). *Fiche du terme – Éducation internationale*. Thésaurus de l’activité gouvernementale. <https://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=4674>

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guilherme, A., Morosini, M. et Kohls dos Santos, P. (2018). The process of internationalisation of higher education in Brazil: The impact of colonisation on south–south relations. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1440351>

Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2012, 6 juin). *L'enseignement de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) : cohérence entre une épistémologie et une pédagogie inductives*. [Présentation orale]. Colóquio Internacional Métodos Qualitativos em Ciências Sociais e Humanas : Perspectivas e Experiências. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Gutek, G.L. (1993). *American Education in a Global Society: Internationalizing Teacher Education*. Longman: New York.

Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec : 1836–1939*. Montréal : Hurtubise HMH.

Haney, R. (1976). *An attainable global perspective*. New York : Global Perspectives in Education.

- Harari, M. (1972). *Global Dimensions in U.S. Education : The University*. New York : Center for War/Peace Studies.
- Houser, N. O. (2008). Cultural plunge: A critical approach for multicultural development in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 465–482.
<https://doi.org/10.1080/13613320802479034>
- Hoy, W. K. et Miskel, C. (2007). *Educational administration: Theory, research and practice* (8e éd.). Boston : McGraw-Hill.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington : NAFSA.
- Hudzik, J. K. (2015). Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalization. *International Higher Education*, 83, 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>
- Huxley, J. (1946). *L'UNESCO : ses buts et sa philosophie*. Londres : Frederick Printing Co.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068197_fre
- Icher, F. (1994). *La France des compagnons*. Paris : Éditions de La Martinière.
- INSEE, Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2019). *Étrangers – Immigrés en 2016*. [Base de données]. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4177174?geo=FE-1etsommaire=4177618>
- INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (2014). *Le stage à l'étranger durant la formation et son impact sur le futur professionnel* [Rapport interne]. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées.
- INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (2017a). *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation : Parcours EE Enseigner à l'Etranger* [Brochure]. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées.
- INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (2017b). *Le Blogue : De l'acquisition à l'évaluation des compétences* [Document interne]. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées.
- Institut de la Statistique du Québec (2007, décembre). *Bulletin statistique de l'éducation* (no 35). [Bulletin]. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisio_nnelle/bulletin_35.pdf
- Institut de la Statistique du Québec (2021, juin). *Produit intérieur brut par industrie au Québec* (no 37). [Rapport]. Gouvernement du Québec. www.statistique.quebec.ca/fr/fichier/produit-interieur-brut-par-industrie-au-quebec-juin-2021.pdf
- ISU, Institut de Statistique de l'UNESCO (2018). *Base de données des Objectifs du développement durable 1970-2023* [Base de données]. Données ouvertes. <https://uis.unesco.org/fr>

- Jarkovská, L., Lišková, K. et Obrovská, J. (2015). 'We treat them all the same, but...'. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses. *Race Ethnicity and Education*, 18(5), 632–654. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013457>
- Jellal, M. et Bouzahzah, M. (2012). Gouvernance éducation et croissance économique (Paper no 38687). *Munich Personal RePEc Archive*. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/38687/>
- Jones, P. W. (1998). Globalisation and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), 143–155. <https://www.jstor.org/stable/3099798>
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. et Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home : A position paper*. Amsterdam : Drukkerij Raddraaier.
- Kahn, H. J. et Agnew, M. (2016). Global learning through difference. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 52–64. <https://doi.org/10.1177/1028315315622022>
- Kamanzi, P. C. (2019). School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education. *Social Inclusion*, 7(1), 18–27. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i1.1613>
- Kehm, B. M. et Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Kerkhoff, S. N. (2017). Designing global futures : A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.011>
- Kingeski, L. et Nadal, J. O. (2022). Estudantes universitários brasileiros na Espanha: Motivações e fatores de decisão. [Les étudiants universitaires brésiliens en Espagne : motivations et facteurs de décision.] *Educação E Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248243385por>
- Kissock, C. et Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/10476210903467008>
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa : Canadian Bureau for International Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil*. Leiden : Brill.
- Knight, J. et de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, 95, 2–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Laforest, M. (2014). Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire. Dans M. Laforest, G. Breton et D. Bel (dir.), *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire : point de vue d'acteurs*, (6-7). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : Entre engagement et institutionnalisation* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/6572/1/M13344.pdf>

Larsen, M. A. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: A comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education*, 27(4), 396–409.
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2016.1163331>

Lebrument, N. et de la Robertie, C. (2012). Pratiques d'intelligence économique des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » : Une conceptualisation selon les principes de la théorisation enracinée. Dans Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (163-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin, Eska.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Le Goff, J. (1957). *Les Intellectuels au Moyen Âge*. Paris : Éditions Seuil.

Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants : Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (39-53). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.favre.2008.01.0039>

Lessard, C., Ferrer, C. et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique : L'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 3–16.
<https://doi.org/10.7202/031899ar>

Lickteig, A. D., Rozell, J. et Peterson, A. (2019). Here is the place to begin your explorations: An autoethnographical examination into student teaching abroad. *Educational Considerations*, 45(1). <http://dx.doi.org/10.4148/0146-9282.2173>

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : SAGE Publications.

Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Luke, A. (2008). Teaching after the marketplace: From commodity to cosmopolitan. *Teachers College Record*, 106, 1422–1443. <http://eprints.qut.edu.au/10707/>

Mahon, J. (2016). Advancing the internationalization of teacher education and social justice. Dans C. Schlein et B. Garii (dir.), *A Reader of Narrative and Critical Lenses on Intercultural Teaching and Learning* (75-90). Charlotte : Information Age Publishing.

- Malewski, E., Sharma, S. et Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1–44.
<http://dx.doi.org/10.1177/016146811211400802>
- Mansilla, V. B. et Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. Dans M. Suarez-Orozco (dir.), *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education* (47–66). Berkeley : University of California Press.
<https://doi.org/10.1525/9780520941496-005>
- Marshall, H. (2015). *The Global Education Terminology Debate: Exploring Some of the Issues*. Beverly Hills : SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473943506>
- Martin, B. (2016). *Développement d'un cosmopolitisme : l'expérience des étudiants participant à un programme de mobilité de l'Université Laval* [Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/b4438fee-ba32-41fc-9cb4-dfb7d45c6cd0>
- Martínez, C.-A. F. (2019). Geografías de la movilidad académica internacional: Globalización y discursos de internacionalización. [Géographies de la mobilité universitaire internationale : mondialisation et discours sur l'internationalisation.] *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 180–193. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.530>
- Marx, H. et Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47.
<http://dx.doi.org/10.1177/0022487110381998>
- McAuliffe, M. et Triandafyllidou, A. (2021). *État de la migration dans le monde 2022* [Rapport]. Genève : Organisation internationale pour les migrations (OIM).
<https://publications.iom.int/books/rapport-etat-de-la-migration-dans-le-monde-2022>
- Miles, M. et Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MENESR, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004). *Instructions pour l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie en séries ES, L, S* (Note de service n° 2004–212). [Texte adressé aux rectrices et recteurs des académies de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux; aux professeures et professeurs]. République française.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/45/MENE0402639N.htm>
- MENESR, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences. Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. République française. <http://eduscol.education.fr>
- MELS, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
<http://programme.ecolequebecoise.qc.ca/presentation.asp?page=\section1.xml>

MELS, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation... Une stratégie mutuellement avantageuse*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41840>

MELS, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations – Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

MELS, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Indicateurs de l'Éducation*. Éditions 2013. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisonnaelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf

Mercure, D. (2001). *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Québec : Presses de l'Université Laval; Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Mercure, D. (2014). *La construction du répertoire professionnel de l'étudiant en contexte de stage à l'étranger, examinée dans une démarche de recherche-action* [Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/fd30c083-3691-424d-9f10-59ff25cc72a0/content>

Mercure, D., Ba, H. et Turcotte, P. (2010). La formation pratique lors d'un stage international en travail social et le développement d'habiletés en intervention interculturelle *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 132, 44–52. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_132_5_laFormation.pdf

Merriam, S. B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.

Meyer, L. H., Sleeter, C. E., Zeichner, K., Park, H. S., Hoban, G. et Sorensen, P. (2012). An International Survey of Higher Education Students' Perceptions of World-Mindedness and Global Citizenship. Dans B. Lindsay et W. J. Blanchett (dir.), *Universities and Global Diversity: Preparing Educators for Tomorrow* (179-191). New York : Routledge.

Mezirow, J. (1995). Transformative Theory of Adult Learning. Dans M. Welton (dir.), *In Defense of the Lifeworld : Critical Perspectives on Adult Learning* (37-90). New York : State University of New York Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía, sí es posible. Lo que necesitamos es saber y saber hacer*. [La formation à la citoyenneté est possible. Ce qu'il faut, c'est savoir et savoir faire.] (Series: guías No. 6). República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministry of Education, Culture, Sports, Sciences and Technologies (2006). *The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools*. Government of Japan. <http://www.mext.go.jp>

Moldoveanu, M. (2009). Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant. *Comparative and International Education*, 38(2). <http://dx.doi.org/10.5206/cie-eciv38i2.9136>

Momentive Inc. (2018). *SurveyMonkey*. [Logiciel]. www.momentive.ai

Montoya, V. (2021). ¿Dependencia bicéfala o autonomía? América Latina en el espacio de la movilidad estudiantil internacional. [Dépendance bicéphale ou autonomie? L'Amérique latine dans l'espace de la mobilité internationale des étudiants.] *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 156–175. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.985>

Moorhouse, B. L. (2022). Teaching abroad during initial teacher education: The effects as perceived by recently qualified teachers on their preparedness for teaching. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 760–771. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2020.1755222>

Moorhouse, B. L. et Oh, M. H. M. (2019). Students as partners beyond formal education: A mentoring partnership in the first year of teaching. *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 156–162. <http://dx.doi.org/10.15173/ijsap.v3i2.3893>

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité ethnoculturelle pendant leur stage d'enseignement? Des étudiants-maitres s'inquiètent. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada* (153-179). Berne : Peter Lang.

Mundy, K. (2007). Education for all: paradoxes and prospects of a global promise. Dans D. Baker et A. Wiseman (dir.), *Education for All, International Perspectives on Education and Society* (vol. 8, 1-30). Bingley : Emerald Group Publishing.

Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : Les étudiants voyageurs européens. *Recherche et Formation*, 33(1), 11–26. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614>

Nanaki, A. (2010). L'engagement associatif des étudiants en mobilité : un vecteur de développement de compétences transversales collectives. *Synergie. Pays Riverains de la Baltique*, 7, (105-118). <https://gerflint.fr/Base/Baltique7/nanaki.pdf>

Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 83, 45–55. <https://doi.org/10.4000/ries.9292>

Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

OCDE (2017). *Pisa 2015 Collaborative Problem Solving Framework. Report on the OECD's Programme for International Student Assessment's (PISA)*. [Rapport]. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264281820-8-en>

OCDE (2019). *PISA 2018 Results : Where All Students Can Succeed (Volume II). Report on the OECD's Programme for International Student Assessment's (PISA)*. [Rapport]. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OCDE (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014, 28 aout).
Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores. [Projet de mobilité académique Paulo Freire pour les étudiants des programmes universitaires de formation des enseignants.] XXIV Ibero–americana Conferência dos Ministros da Educação, Mexico.
<https://paulofreire.oei.es/system/documents/files/000/000/003/original/educacion-p-1agosto.pdf%3F1456836606>

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019).
Evaluación Paulo Freire: Informe de evaluación de la fase piloto del programa. [Évaluation Paulo Freire : Rapport d'évaluation de la phase pilote du programme.] [Rapport].
OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-geral/publicaciones/evaluacion-paulo-freire-informe-de-evaluacion-de-la-fase-piloto-del-programa>

ONU, Organisation des Nations Unies (2022). *Sommet sur la transformation de l'éducation organisé par le Secrétaire général des Nations Unies : Note conceptuelle et aperçu du programme*. [Note.]
ONU. <https://www.un.org/fr/transforming-education-summit>

Osler, A. (1994). *Development education: Global perspectives on the curriculum*. Londres : Cassell.

Osler, A. (2002). *Learning to live together: Citizenship education in an interdependent world*. Leicester : Centre for Citizenship Studies in Education, University of Leicester.

OUI, Organisation Universitaire Interaméricaine (2010). *Plan stratégique OUI 2011–2016*. OUI.

Oxfam (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford : Oxfam.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche Sociologique*, (23), 147–181.
<https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd.). Paris : Armand Colin.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Paris : Armand Colin.

Parkes, R. J. et Griffiths, T. G. (2009). *Comparative Education, Border Pedagogy, and Teacher Education in an Age of Internationalisation*. [Acte de conference] Teacher education crossing borders:

cultures, contexts, communities and curriculum. The annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury (28 juin au 1er Juillet). https://atea.edu.au/wp-content/uploads/2009_parkes_and_griffiths.pdf

Pashby, K. et de Oliveira Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: Interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22(6), 771–787. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2016.1201789>

Pawar, M., Hanna, G. et Sheridan, R. (2004). International social work practicum in India. *Australian Social Work*, 57(3), 223–236. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0748.2004.00150.x>

Pence, H. M. et Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>

Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. Dans P. Dasen (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (49–65). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0049>

Pike, G. et Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. Londres : Hodder and Stoughton.

Pike, G. et Selby, D. (1999). *In the global classroom 1*. Toronto : Pippin Publishing.

Pike, G. et Selby, D. (2000). *In the global classroom 2*. Toronto : Pippin Publishing.

Pires, A. P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay.

Phillion, J., Malewski, E. L., Sharma, S. et Wang, Y. (2009). Reimagining the curriculum: Future teachers and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 323–339.
<http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.269>

Pleyers, G. et Guillaume, J. F. (2008). Experiences of student mobility and self construction. *Agora Debats/Jeunesses*, 50(4), 68–78. <http://dx.doi.org/10.3917/agora.050.0068>

Potvin, M., Magnan, M. O., Laroche-Audet, J. et Ratel, J. L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. (2e éd.). Montréal : Groupe Fides Inc.

Potvin, M., Laroche-Audet, J., Campbell, M. et Kingué-Èlonguélé, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal : BAnQ, Observation sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Quezada, R. L. (2004). Beyond educational tourism: Lesson learned while student teaching abroad. *The International Education Journal*, 5(4), 458–465.
https://www.researchgate.net/publication/228878284_Beyond_educational_tourism_Lessons_I_earned_while_student_teaching_abroad
- Quezada, R. L. (2010). Internationalization of teacher education: Creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1080/10476210903466885>
- Quezada, R. L. (2012). *Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. New York : Routledge.
- Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 14, 377–384. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0377>
- Reimers, M. (2021). *Former les élèves pour améliorer le monde*. Éditions Gannal : Guinée.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379825?posInSet=1&queryId=38238ef5-204a-4b84-baaa-e5bf9c16b3f2>
- République française (2000). *Code de l'éducation – Partie législative. Quatrième partie : les personnels. Livre IX : les personnels de l'éducation. Titre Ier : dispositions générales. Chapitre II : Dispositions propres aux personnels enseignants. Article L912-1. Code de l'éducation*. <https://www.codes-et-lois.fr/code-de-l-education/toc-personnels-personnels-education-dispositions-generales-disp-f67db0e-texte-integral>
- République française (2020). *Code de l'éducation*. Code de l'éducation. [République française.](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/)
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/
- Reynié, D. (2011). *La jeunesse du monde : Une enquête planétaire de la Fondation pour l'innovation politique*. Paris : Fondation pour l'innovation politique.
- Richardson, R. (1979). *Learning for change in world society*. Londres : World Studies Project.
- Roberts, A. (2003). Proposing a broadened view of citizenship: North American teachers' service in rural Costa Rican schools. *Journal of Studies in International Education*, 7(3), 253–276.
<https://doi.org/10.1177/1028315303251398>
- Rocher, G. (2001). Mondialisation : un phénomène pluriel. Une société-monde? Dans D. Mercure (dir.), *Les dynamiques sociales de la mondialisation* (17–31). Québec : Presses de l'Université Laval; Bruxelles : De Boeck Université.
- Rots, I. et Aelterman, A. (2008). Teacher training for secondary education and graduates' entrance into the teaching profession. *Educational Studies*, 34(5), 399–417.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03055690802257176>
- Roulot-Ganzmann, H. (2018). Le Québec attire de plus en plus d'étudiants internationaux. *Le Devoir*, société – éducation. 518369. <https://www.ledevoir.com/societe/education/518369/le-quebec-atire-de-plus-en-plus-d-etudiants-internationaux>.

Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., 141-170). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing : The art of hearing data*. Thousand Oaks : SAGE Publications.

Sá, M. J. et Sandro, S. (2020). Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(12), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci10120375>

Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D. et Leonard, S. N. (2015). Developing culturally competent teachers: An international student teaching field experience. *Australian Journal of Teacher Education* (En ligne), 40(4), 35–53. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss4/3>

Santoro, N. et Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism? *Teaching Education*, 23(3), 309–322.
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.685068>

Saussez, F. et Paquay, L. (1995). Décrire des pratiques et des dispositifs de formation, en formation initiale d'enseignants : Pourquoi? Comment? *Pédagogies*, 10, 80–84.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:78156>

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., 123-148). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.

Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. [Paramètres du programme national : troisième et quatrième cycles : présentation des thèmes transversaux.] Brasília : MEC/SEF.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

Şeker, H., Deniz, S. et Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans adaylarının öğret-menlik yeterlilikleri üzerine değerlendirmeleri. [Évaluation des compétences d'enseignement par les candidats à la maîtrise qui ne rédigent pas de mémoire.] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237–253.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10355/126793>

Shams, S. R. et Hasan, R. (2020). Capacity building for transnationalisation of higher education: Knowledge management for organisational efficacy. *European Business Review*, 32(3), 459–484.
<https://doi.org/10.1108/EBR-05-2019-0097>

Sinagatullin, I. M. (2019). Developing preservice elementary teachers' global competence. *International Journal of Educational Reform*, 28(1), 48–62. <https://doi.org/10.1177/1056787918824193>

- Stake, R. E. (1994). Case studies. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (236-246). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Statistique Canada. (2003). *Portrait ethnoculturel du Canada : une mosaïque en évolution. Recensement de 2001, série « analyses »* (no 8). [Rapport]. Statistique Canada.
<https://publications.gc.ca/site/eng/9.594843/publication.html>
- Statistique Canada. (2021). *Recensement de la population*. [Base de données]. Statistique Canada.
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Journal of Intercultural Education*, 14(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044674>
- Stoer, S. R. et Cortesão, L. (1995). Critical inter/multicultural education and the process of transnationalisation: A view from the semiperiphery. *Journal of Education Policy*, 10(4), 373–384.
<https://doi.org/10.1080/0268093950100404>
- Stomfay-Stitz, A. M. (1993). *Peace Education in America 1828–1990: Sourcebook for Education and Research*. Londres : Scarecrow Press.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2e éd.). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Sylvester, R. (2015). Historical resources for research in international education (1851–1950). Dans M. Hayden, J. Levy et J. J. Thompson, *The SAGE Handbook of research in international education* (13-27). Thousand Oaks : SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473943506.n1>
- Tawil, S. et Cougoureux, M. (2013). *Revisiting Learning: The Treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report*. [Rapport]. UNESCO Education Research and Foresight. Paris : UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf>
- Tedesco, J. C. (1998). *The New Educational Pact: Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society. Studies in Comparative Education*. Paris : UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110663>
- Teixeira, A. M. F. (2015). The democratization of higher education in Brazil: A road towards a politics of excellence? *Encounters on Education*, 16, 65–68. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2015.05>
- Terrier, E. (2009). Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité. *Annales de Géographie*, 670(6), 609–636.
<https://doi.org/10.3917/ag.670.0609>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

- Townsend, T. et Bates, R. (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities. Dans T. Townsend et R. Bates (dir.), *Handbook of Teacher Education* (3-22). Dordrecht : Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_1
- Tribalat, M. (2015). Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 2011. *Espace Populations Sociétés*, 2015/1-2. <https://doi.org/10.4000/eps.6073>
- Trilokekar, R. D. et Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1141–1150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.002>
- Tugny, R. P. D. et Gonçalves, G. (2020). *Universidade popular e encontro de saberes*. [Université populaire et rencontre des savoirs.] Salvador : EDUFBA; Brasília : Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UNB. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32949>
- UFSB, Universidade Federal do Sul da Bahia (2017a). *Pesquisa-ação de avaliação do programa-piloto do projeto Paulo Freire de mobilidade acadêmica para formação de professores na UFSB*. [Recherche-action pour évaluer le programme pilote du projet de mobilité académique Paulo Freire pour la formation des enseignants à l'UFSB.] Mobilidade acadêmica internacional para licenciaturas interdisciplinares. UFSB.
- UFSB, Universidade Federal do Sul da Bahia (2017b). *Programa institucional de bolsas para mobilidade acadêmica internacional - Projeto Paulo Freire*. [Programme de bourses institutionnelles pour la mobilité académique internationale - Projet Paulo Freire.] [Appel]. UFSB.
- UFSB, Universidade Federal do Sul da Bahia (2018a, 15 février). *Sobre a ARI*. [À propos d'ARI.] Assessoria de Relações Internacionais. <https://ufsbr.edu.br/ari/a-ari>
- UFSB, Universidade Federal do Sul da Bahia. (2018b). *Programa Paulo Freire de mobilidade internacional : Relatório final 2017/2018*. [Programme de mobilité internationale Paulo Freire : Rapport final 2017/2018.] [Rapport final]. UFSB.
- UQAM, Université du Québec à Montréal. (2014). *Cours préparatoire au projet de stage hors Québec. DDM3509*. [Plan de cours]. Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- UQAM, Université du Québec à Montréal. (2018). *Stage hors Québec Hiver 2018 : Document à l'intention de l'enseignant associé et de la direction. DDM3510* [Plan de cours]. Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- UQAM, Université du Québec à Montréal. (2020a, décembre). *Rapport sur l'internationalisation de l'UQAM* [Rapport diagnostique]. Université du Québec à Montréal. https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/21/2022/04/21105716/rapport_internationalisation_uqa_m_resume_dec2020.pdf
- UQAM, Université du Québec à Montréal. (2020b). baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Université du Québec à Montréal. Récupéré le 1er juin 2023 sur <https://epep.uqam.ca/>

UQAM, Université du Québec à Montréal. (2022, 18 aout). Décoloniser l'enseignement. *Actualités UQAM*. <https://actualites.uqam.ca/2022/decoloniser-lenseignement/>

UQAM, Université du Québec à Montréal (2023a). *Service des relations internationales*. Service des Relations Internationales. Récupéré le 19 juin 2023 sur <https://sri.uqam.ca/>

UQAM, Université du Québec à Montréal. (2023b). *International – UQAM*. Université du Québec à Montréal. Récupéré le 12 avril 2023 sur <https://uqam.ca/information/international/>

UNESCO (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre

UNESCO (2015a). *Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action : For the Implementation of Sustainable Development Goal*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2015b). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>

UNESCO (2017). *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : Guide à l'intention des décideurs politiques*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087>

UNESCO (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants* (version 3). Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>

Union européenne (2018). *Erasmus+ : Programme guide* (version 3). Union européenne. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-04/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3_en.pdf

Union européenne (2021, 25 mars). *Erasmus+ : plus de 28 milliards d'euros pour soutenir la mobilité et l'apprentissage pour tous, dans l'ensemble de l'Union européenne et au-delà* [Communiqué de presse]. Union européenne. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_21_1326

Université Toulouse Jean Jaurès (2019). *Politique internationale – Université Toulouse Jean Jaurès*. Université Toulouse Jean Jaurès. Récupéré le 11 juillet 2024 sur <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/international/politique-internationale>

Université Toulouse Jean Jaurès (2023). *Partir à l'étranger – Université Toulouse Jean Jaurès*. Université Toulouse Jean Jaurès. Récupéré le 11 juillet 2024 sur <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/international/partir-a-letranger>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles : De Boeck Université.

VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022*. [Logiciel]. <https://www.maxqda.com/>

Vestal, T. (1994). *International Education : Its History and Promise for Today*. Westport : Praeger Press.

- Vincent-Lancrin, S. (2011). L'enseignement supérieur transnational : tendances et perspectives d'avenir. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 - Volume 2 : Mondialisation*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264075405-4-fr>
- Volante, L. (2006). Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 167-180. <https://doi.org/10.11575/ajer.v52i2.55132>
- Walters, L. M., Garii, B. et Walters, T. N. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1), 151–158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Wehbi, S. (2009). Deconstructing motivations: Challenging international social placements. *International Social Work*, 52(1), 48–59. <https://doi.org/10.1177/0020872808097750>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wessel, N. (2007). Integrating service learning into the study abroad program: U.S. sociology students in Mexico. *Journal of Studies in International Education*, 11(1), 73–89. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305283306>
- Wheeler, A. (1985). *Beyond the crossroads: Charting the future* [Initial Address to Faculty of the College of Education and Behavioral Science]. Southeast Missouri State University.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505–517. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.580>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2e éd.). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. M. et Melnick, S. L. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. Dans K. M. Zeichner, S. L. Melnick et M. Gomez (dir.), *Current of reform in pre-service teacher education* (176–198). New York : Teachers College Press.
- Zhou, J. (2022). Global learning: Definition, assessment, and approaches. *Journal of Global Education and Research*, 6(2), 115–132. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.2.1148>
- Zogmal, M. (2020). Apprendre dans des interactions avec de multiples participants : la formation pratique des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Activités*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/activites.5029>