

# **La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?**

**Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette**



**Rapport de recherche PAREA  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
Juin 2015**





© Tous droits réservés.

La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

Illustration de la page couverture : © Fotosearch.com

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Cette étude figure sur le site Internet du Centre de documentation collégiale (CDC) :  
<http://www.cdc.qc.ca/>

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2015

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2015

ISBN - 978-2-920956-26-1



## TABLE DES MATIÈRES

<b>Table des matières.....</b>	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux et des schémas .....</b>	<b>viii</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>x</b>
<b>Summary.....</b>	<b>xii</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 .....</b>	<b>4</b>
<b>L'éducation supérieure à l'heure de la mondialisation .....</b>	<b>4</b>
1.1 L'internationalisation de l'éducation : définition et historique .....	5
1.2 Les différentes formes d'internationalisation de l'éducation dans le réseau collégial québécois.....	8
<b>Chapitre 2 .....</b>	<b>16</b>
<b>La mobilité enseignante internationale dans le réseau collégial québécois .....</b>	<b>16</b>
2.1. Qu'est-ce que la mobilité enseignante internationale (mei)? .....	16
2.2. La mobilité enseignante dans le réseau collégial québécois : état de la situation.....	19
2.3 Pourquoi la mei : les motivations des collèges et des enseignants.....	27
2.4 Les retombées de la mei .....	35
2.4.1 Constats généraux .....	35
2.4.2 Des retombées pour les collèges et leurs enseignants .....	38
2.5 Problème et objectifs de recherche.....	46
<b>Chapitre 3 .....</b>	<b>48</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>48</b>
3.1 Le modèle méthodologique.....	48
3.2 La population cible et l'échantillon.....	51
3.3 La constitution de l'échantillon final.....	52
3.4 Les méthodes de collecte de données.....	60
3.5 La validité et la fiabilité des données .....	63
3.6 L'analyse des données et l'interprétation des résultats.....	67
3.7 Les considérations d'ordre éthique et déontologique .....	70
3.7.1 Le droit au respect de la dignité.....	70

3.7.2 Les comités d'éthique de la recherche .....	73
<b>Chapitre 4 .....</b>	<b>75</b>
<b>Aperçu des projets de mobilité enseignante internationale .....</b>	<b>75</b>
4.1 Les accompagnateurs et les projets réalisés .....	79
4.1.1 Les séjours non crédités.....	80
4.1.2 Les séjours crédités.....	82
4.2 Au-delà de l'accompagnement d'étudiants... d'autres types de projets .....	86
<b>Chapitre 5 .....</b>	<b>94</b>
<b>La mobilité enseignante internationale, des projets parfois lourds à porter.....</b>	<b>94</b>
5.1. Les difficultés vécues par les accompagnateurs.....	95
5.1.1 Accompagner des étudiants, un travail « bénévole »!.....	96
5.1.2 Un excédent de travail souvent lourd à porter .....	97
5.1.3 Ces enseignants disponibles, même durant leurs périodes de congé .....	101
5.1.4 Sur place, quels défis attendent les accompagnateurs? .....	103
5.2 Les difficultés vécues par les « autonomes ».....	105
5.2.1 Se faire remplacer, non sans peine .....	105
5.2.2 Dédales administratifs, une dure réalité qui mécontente .....	107
5.2.3 Autres problèmes des « autonomes ».....	109
5.2.4 Que vivent les « autonomes » sur le terrain?.....	110
5.3 Toutes ces entraves, un frein à l'implication?.....	113
<b>Chapitre 6 .....</b>	<b>120</b>
<b>Pourquoi s'engager dans la mobilité internationale? .....</b>	<b>120</b>
6.1 Quelques motivations propres aux accompagnateurs.....	121
6.1.1 Pour « donner » au suivant! .....	122
6.1.2 Séjours d'accompagnement : activité d'apprentissage efficace et stimulante.....	124
6.2 Motivations d'ordre personnel .....	128
6.2.1 La passion du voyage, un moteur important de mobilité professorale.....	128
6.2.2. Partir pour soutenir et aider .....	131
6.3 Enrichir son métier et son milieu de travail.....	132
6.3.1 Pour s'accomplir comme enseignant.....	132
6.3.2 Observer d'autres réalités professionnelles et partager des savoirs .....	135
6.3.3 Le faire pour le collègue, pour le programme.....	137

6.4 La mobilité enseignante internationale : son importance dans les collèges, ses raisons d'être .....	140
6.4.1 L'importance accordée à la mei .....	141
6.4.2 Les motivations des collègues pour la mobilité enseignante internationale.....	145
<b>Chapitre 7 .....</b>	<b>151</b>
<b>Retombées pour les collègues .....</b>	<b>151</b>
7.1. Retombées externes.....	151
7.1.1 Visibilité et notoriété.....	151
7.1.2 Promotion et recrutement .....	154
7.1.3 Partenariats et réseaux.....	159
7.2 Retombées internes.....	161
7.2.1 Internationalisation des collègues.....	161
7.2.2 De nouvelles approches et de nouveaux projets.....	171
7.2.3 Sentiment d'appartenance envers le collège et liens entre collègues .....	174
7.2.4 Manque de suivi et de réinvestissement après les projets .....	178
<b>Chapitre 8 .....</b>	<b>184</b>
<b>Les retombées de la mobilité enseignante internationale sur les participants .....</b>	<b>184</b>
8.1. Retombées sur le métier d'enseignant : pédagogie et pratiques professionnelles....	184
8.1.1 Se réaliser professionnellement .....	185
8.1.2 Se comparer et s'inspirer d'ailleurs.....	187
8.1.3 Bonifier sa pédagogie .....	191
8.1.4 De nouvelles façons de percevoir les étudiants et d'interagir avec eux.....	196
8.1.5 Des enseignants impliqués.....	200
8.1.6 L'envie de repartir .....	201
8.2 Retombées sur le plan personnel .....	204
8.2.1 S'accomplir personnellement .....	205
8.2.2 Ouvrir ses horizons .....	209
8.2.3 De nouvelles relations.....	211
<b>Chapitre 9 .....</b>	<b>214</b>
<b>D'autres retombées des séjours .....</b>	<b>214</b>
9.1 Des retombées pour les pays visités.....	214
9.2 La mobilité enseignante internationale, au service des étudiants.....	217

<b>Conclusion .....</b>	<b>220</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>224</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>231</b>
<b>Annexe 2.....</b>	<b>234</b>
<b>Annexe 3.....</b>	<b>237</b>
<b>Annexe 4.....</b>	<b>240</b>
<b>Annexe 5.....</b>	<b>243</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS

## Tableaux

Tableau 1	<b>Profils à teneur internationale en Sciences humaines en 2002 et en 2011 selon le <i>Guide Choisir</i></b>	10
Tableau 2	<b>Ordre de priorité des secteurs d'internationalisation dans les cégeps</b>	11
Tableau 3	<b>Nombre d'étudiants internationaux par année selon les secteurs d'enseignement</b>	13
Tableau 4	<b>Nombre total d'étudiants ayant participé à des activités de mobilité étudiante internationale en 2013-2014</b>	14
Tableau 5	<b>Nombre de participants selon le type de mobilité pour l'année scolaire 2013-2014</b>	16
Tableau 6	<b>Type de mobilité enseignante et définition</b>	18
Tableau 7	<b>Évolution du nombre de participants selon le type de mobilité entre 2010 et 2014</b>	20
Tableau 8	<b>Financement de la mobilité enseignante internationale pour les années scolaires 2013-2014 et 2009-2010</b>	22
Tableau 9	<b>Statistiques du Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial (2010-2014)</b>	23
Tableau 10	<b>Raisons qui ont motivé le développement de la mobilité étudiante et enseignante dans votre collège</b>	27
Tableau 11	<b>Principaux motifs du séjour à l'étranger pour les enseignants</b>	30
Tableau 12	<b>Retombées potentielles (anticipées) du séjour à l'étranger pour les enseignants</b>	45
Tableau 13	<b>Enseignants rencontrés en entrevues individuelles</b>	55
Tableau 14	<b>Enseignants rencontrés en groupes de discussion</b>	57
Tableau 15	<b>Responsables de la mobilité enseignante internationale</b>	58
Tableau 16	<b>Inquiétudes pour attirer la relève</b>	116
Tableau 17	<b>Passion des enseignants pour le voyage et leur intérêt pour la découverte d'un autre pays</b>	129
Tableau 18	<b>Importance et valorisation de la mobilité enseignante internationale par les collèges</b>	142
Tableau 19	<b>Retombées pour le collège en matière de visibilité et de notoriété</b>	153
Tableau 20	<b>De la mobilité enseignante à la mobilité étudiante</b>	166
Tableau 21	<b>Retombées sur la vie socioculturelle</b>	168
Tableau 22	<b>Affinités entre collègues et reconnaissance dans le collège</b>	177
Tableau 23	<b>Manque de suivi et de réinvestissement au terme des projets</b>	178
Tableau 24	<b>Se comparer et s'inspirer d'ailleurs</b>	188
Tableau 25	<b>Des enseignants plus près des étudiants</b>	196
Tableau 26	<b>Ouvrir ses horizons avec la mobilité enseignante internationale</b>	210



## Schémas

Schéma 1	<b>Les différentes formes d'internationalisation de l'éducation dans le réseau collégial québécois</b>	9
Schéma 2	<b>Processus d'internationalisation visé par la mobilité internationale</b>	36
Schéma 3	<b>Répartition des types de projets des répondants</b>	78
Schéma 4	<b>Résumé des difficultés vécues par les répondants</b>	115
Schéma 5	<b>Les principaux motifs d'engagement des enseignants dans la mobilité enseignante internationale</b>	149
Schéma 6	<b>Les principaux motifs d'engagement des collègues dans la mobilité enseignante internationale</b>	149
Schéma 7	<b>L'effet d'entraînement de la mobilité enseignante internationale</b>	164
Schéma 8	<b>Synthèse des retombées de la mobilité enseignante internationale pour les collègues</b>	183
Schéma 9	<b>Synthèse des retombées de la mobilité enseignante internationale pour les enseignants</b>	213

## RÉSUMÉ

Cette recherche, financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), porte sur les retombées de la mobilité enseignante internationale (mei) dans le réseau collégial québécois. Il s'agit d'une étude qualitative dont l'objectif principal est d'explorer et de décrire les retombées de la mobilité enseignante outre-frontière sur la pratique professionnelle des enseignants et sur leurs collègues d'appartenance.

Des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion menés auprès de 38 enseignants ayant réalisé des projets à l'étranger dans le cadre de leur travail, ainsi qu'avec 8 responsables de l'internationalisation dans certains collèges, de même qu'un examen de données secondaires, démontrent que les expériences internationales des enseignants produisent maints effets pour les participants et les établissements d'enseignement. Elles permettent, entre autres, aux candidats de se réaliser sur les plans professionnel et personnel, de s'inspirer de leurs expériences à l'étranger pour améliorer leur pédagogie et elles influencent leur façon de voir et de percevoir leurs étudiants. En ce qui concerne les retombées sur les collègues, la mobilité enseignante internationale leur procure, par exemple, une visibilité internationale qui favorise l'établissement de partenariats, la promotion et le recrutement d'étudiants. Elle contribue aussi, en stimulant notamment la mobilité entrante et sortante d'étudiants et d'enseignants dans les cégeps et en incitant à la révision ou à l'avènement de certains projets, programmes et structures, à l'internationalisation de ces établissements.

En plus de ces éléments, cette étude, à caractère exploratoire, se penche sur certaines difficultés liées à l'organisation et à la réalisation des projets de mobilité professorale, tout comme sur les motifs qui sont à la base de l'implication des enseignants dans ces activités. Cela permet de dresser un riche portrait de ces expériences qui, chaque année, gagne en nombre au sein du réseau collégial québécois.

En somme, les enseignants, par les répercussions de leurs voyages professionnels, jouent en quelque sorte un rôle de pierre angulaire dans le processus d'internationalisation des collèges. De l'avis de plusieurs des répondants de notre étude, les retombées de la mobilité enseignante internationale mériteraient toutefois d'être mieux réinvesties dans les établissements pour tirer encore plus profit de ce pivot de l'internationalisation de l'éducation collégiale québécoise qu'est l'enseignant voyageur.

### **Descripteurs**

Cégep  
Internationalisation de l'éducation  
Mobilité enseignante internationale  
Expérience  
Retombées

## SUMMARY

This study, funded by the Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) examines the outcomes of teachers' international mobility within the Quebec CEGEP system.

Mainly, its aim was to explore and describe the effects of teachers' overseas mobility on their professional practice and their home base CEGEP. Semi-structured interviews and focus groups were conducted with 38 teachers who had carried out a professional project abroad within their scope of practice, as well as 8 people responsible for overseas projects within their CEGEP. Qualitative analysis of these interviews and secondary data suggests that teachers' experience abroad has many implications for the participants as well as for the schooling institution promoting these projects.

Through these international projects, the participants were able to accomplish themselves on a professional and personal level, as well as being inspired by what they had learned abroad to better their teaching skills. It also influenced their perception of their students, mainly in a positive way. The analysis highlighted the following outcomes for the CEGEPs : they obtained a better visibility internationally therefore encouraging and facilitating new partnerships with other establishments. It also facilitated promotion and recruitment of students abroad. It has also contributed, among other things, to stimulating CEGEP student body and faculty mobility, which invites the review or integration of projects, programs and structure; thus promoting the internationalization of these establishments.

The findings revealed certain challenges regarding the organisation and realization of teachers' projects. The study also explored the teachers' motivations for participating in such projects. The qualitative data presents a broad range of experiences that tend to become, over the years, greater and more diverse within the Quebec CEGEP system.

In conclusion, many participants considered that teachers' international mobility largely contributes to the internationalization of CEGEPs. That being said, it is believed that it could and should benefit from a larger investment by the establishments for it to generate more positive outcomes.

### **Keywords**

CEGEP

Internationalization of education

Teachers' international mobility

Experience

Projects abroad

Outcomes

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier plusieurs personnes sans qui cette recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Merci d'abord aux enseignants et aux responsables de l'internationalisation dans les collèges qui ont généreusement accepté de participer aux entrevues et groupes de discussion que nous avons menés. Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons dresser la liste de tous ces participants ici, mais sachez que nous vous sommes très reconnaissants de nous avoir accordé de votre précieux temps.

Nous souhaitons aussi remercier M<sup>me</sup> Ghyslaine Picard, directrice des études au Campus Notre-Dame-de-Foy, pour son soutien et pour avoir mis à notre disposition toutes les ressources nécessaires.

Nos remerciements s'adressent pareillement aux personnes suivantes : M. David Benazera et M<sup>me</sup> Ghyslaine Picard, pour leur collaboration lors du prétest; M<sup>mes</sup> Hélène Tardif et Maryline Vivion, pour leur soutien méthodologique et leurs conseils avisés; M<sup>me</sup> Denise Gamache, pour la transcription des entrevues; M<sup>me</sup> Marie Gravel, pour la révision linguistique du manuscrit; M<sup>me</sup> Isabelle Laplante du Centre de documentation collégiale, pour le soutien bibliographique ainsi que M<sup>me</sup> Manon Lachapelle pour la traduction du résumé. Nous sommes également très reconnaissants envers M. Yves Lawler pour sa prélecture de notre document et ses précieuses suggestions.

Finalement, nous tenons à remercier le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui a subventionné cette étude dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sans cet appui, il n'aurait pas été possible de réaliser ce travail.



## INTRODUCTION

En réponse au phénomène de mondialisation qui touche en accéléré nos sociétés et avec lequel il est maintenant nécessaire de composer, le monde de l'éducation postsecondaire canadien, dans lequel s'inscrit le réseau collégial québécois, s'applique, depuis une trentaine d'années, à renforcer ses activités sur le plan de l'internationalisation (Bégin-Caouette, 2011; Breton, 2003; Knight, 2005; Cégep international, 2004). Bien que cela se traduise en priorité et en nombre par des projets de mobilité étudiante entrante et sortante (Cégep international, 2010B), il reste néanmoins que, de nos jours, plusieurs enseignants des cégeps s'impliquent à l'intérieur de différentes formes d'activités d'internationalisation telles l'internationalisation de la formation, la coopération internationale et l'exportation du savoir ou, encore, les séjours de mobilité à l'étranger.

En ce qui concerne cette dernière activité d'internationalisation, en 2014, ce sont près de 700 enseignants qui ont réalisé un séjour de mobilité, comparativement à 528 en 2010 (Fédération des cégeps, 2014). Malgré une augmentation constante depuis le début des années 2000, la mobilité internationale des enseignants reste peu développée et demeure la dernière priorité des cégeps en matière d'internationalisation (Cégep international, 2010B). Pourtant, plusieurs personnes s'entendent pour dire que l'apport des enseignants du collégial demeure indispensable à la réussite de l'internationalisation des établissements (Green et Olson, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Cégep international, 2004), que les professeurs représentent, de ce fait, des acteurs fondamentaux dans ce domaine (Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Cégep international, 2010A) et que la mobilité enseignante constitue une bonne façon d'« internationaliser » le corps professoral (Lemay, 2011). Il y a donc là une dissonance qu'il importe de souligner.

Cela étant dit, malgré la position centrale qu'elle occupe, la mobilité enseignante internationale, dont l'abrégié « mei » sera fréquemment utilisé dans ce rapport, reste peu étudiée. Nous en savons très peu, par exemple, sur les réelles retombées de ces projets, que ceux-ci soient effectués dans l'objectif d'accompagner des étudiants à l'étranger, de réaliser de la prospection, de perfectionner son enseignement ou dans le cadre de toute autre forme de séjour possible. Ce projet de recherche



visent donc à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Nous nous intéresserons aux impacts qui surgissent à la suite des projets de mei, plus précisément sur la pratique des enseignants (métier) ainsi que sur leur établissement (collège).

Le présent rapport est divisé en neuf chapitres. Le premier pose, de manière générale, un regard historique et conceptuel sur l'internationalisation de l'éducation, alors que le second dresse un portrait de la mei dans le réseau des collèges québécois. Ce dernier permet de présenter certaines études québécoises et internationales concernant plus spécifiquement les retombées de la mobilité enseignante, en plus d'exposer l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre présente l'approche méthodologique retenue dans le cadre de l'étude, de même que la stratégie planifiée pour l'atteinte de nos cibles de recherche. Plus précisément, nous y verrons le modèle méthodologique employé, le procédé pour constituer l'échantillon à partir de la population cible, les outils utilisés pour obtenir les données ainsi que le procédé d'analyse des renseignements obtenus, puis, finalement, les considérations portant sur la validité des données et l'éthique de la recherche.

Le quatrième chapitre constitue, pour sa part, le point de départ de la présentation des résultats de la recherche. Dans celui-ci, un bref portrait des différents séjours des répondants est présenté. L'utilité de ce chapitre réside dans le fait qu'il permet de constater la variété des projets dans lesquels sont impliqués les enseignants, en plus de mettre en évidence les modèles d'organisation et de financement de la mei dans le réseau. Les obstacles à la participation, les difficultés dans la préparation et les problèmes vécus sur le terrain, lors des séjours internationaux, sont des sujets qui se retrouvent au cœur du cinquième chapitre. Puis, le sixième chapitre traite en profondeur des motivations des enseignants qui s'engagent dans de telles activités. Il faut souligner que bien que les objectifs de notre recherche, au départ, visaient à explorer et à décrire les retombées des projets de mei dans le réseau collégial québécois, la présente étude permet d'approfondir plusieurs informations pertinentes concernant les difficultés qu'ont vécues les professeurs durant leurs activités internationales, ainsi que leurs motifs d'implication. C'est pour cette raison, entre autres, que nous avons fait le choix de consacrer des chapitres entiers à ces éléments.

Les septième et huitième chapitres sont réservés strictement à l'analyse des renseignements concernant notre objectif de départ. Ils permettent de classifier bon nombre de retombées, à la fois pour les collègues eux-mêmes (chapitre 7) ainsi que pour les enseignants (chapitre 8). Chaque chapitre est divisé en grandes sections qui permettent de voir l'ampleur des répercussions de ces activités : soit les retombées internes et externes dans le cas des collègues, puis les impacts sur le plan de la pratique professionnelle et les effets personnels dans le cas des enseignants. Finalement, le dernier chapitre (chapitre 9) permet d'explorer d'autres retombées significatives observées, cette fois en ce qui a trait aux pays visités et aux étudiants de nos établissements collégiaux.

## CHAPITRE 1

### L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE À L'HEURE DE LA MONDIALISATION

Nous vivons aujourd'hui dans un monde de plus en plus internationalisé où les frontières entre les pays s'estompent constamment. À preuve, au moment de mener cette recherche, le Canada et l'Union européenne négocient pour conclure un accord de libre-échange visant à faciliter les rapports commerciaux entre notre pays et les 28 États membres de l'UE. Ce contexte de mondialisation n'est pas qu'économique. Il se fait sentir aussi sur les plans social et culturel, où le fait d'entretenir des rapports avec des gens d'autres cultures ou de langues étrangères fait aujourd'hui partie du quotidien des habitants de notre pays. Grâce à Internet et aux médias sociaux, les gens peuvent désormais vivre en temps réel l'actualité partout sur la planète. Bref, la distance géographique qui, il n'y a pas si longtemps encore, pouvait isoler les pays les uns des autres, constitue de moins en moins une barrière aux relations internationales et aux déplacements des personnes entre les pays.

Le monde de l'éducation n'échappe pas à cette tendance d'internationalisation et les établissements d'enseignement doivent s'adapter à cette réalité s'ils veulent former des étudiants qui seront aptes à faire face aux défis qu'impose cette mondialisation.

Economic, social, and technological transformations are linking us in unprecedented ways. Today's students will need extensive knowledge of the world and the skills and dispositions to engage with people from many cultures and countries. They will need these to be responsible citizens and effective participants in the global marketplace of the 21st century. (Longview Foundation, 2008, p. 3)

L'internationalisation de l'éducation représente l'une des manières dont les pays répondent aux impacts de la mondialisation (Pritam, 2010, p. 2). Cet ajustement représente d'ailleurs un enjeu majeur pour les enseignants et les administrateurs en éducation au 21<sup>e</sup> siècle (Knight, 1999, p. 3). Mais qu'est-ce exactement que l'internationalisation de l'éducation? Avant d'aller plus loin, il importe selon nous de bien définir cette notion et d'en présenter un bref historique.

## 1.1 L'internationalisation de l'éducation : définition et historique

Dans le cadre d'une précédente recherche (voir Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011), nous avons présenté une série de définitions de l'internationalisation de l'éducation. Comme le soulignent plusieurs auteurs (voir notamment : Vestal, 1994; de Wit, 2002 et Knight, 2004), il s'agit d'une notion passablement difficile à cerner et qui évolue constamment, soit à mesure que se développe aussi le concept qui lui est associé. Parmi l'ensemble des définitions proposées, l'une semble toutefois faire consensus, celle de Jane Knight. Pour cette professeure et chercheuse canadienne, spécialiste de l'internationalisation de l'éducation supérieure, cela représente un « processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans l'objet, les fonctions (enseignement, recherche et service) et la fourniture de services d'enseignement supérieur » (Knight, 2007, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 6).

Le phénomène d'internationalisation de l'éducation ne date pas d'hier. Déjà dans l'Antiquité grecque, les sophistes, des marchands de savoir ambulants, parcouraient le monde connu de l'époque pour vendre leurs connaissances (Welch, 1997, p. 325). La période médiévale apporte un autre exemple avec la transmission du savoir arabe à l'Occident latin. Les contacts culturels entre les Européens et les musulmans de pays arabes à cette époque ont permis à l'Occident de redécouvrir plusieurs éléments de la philosophie et de la science antiques (Langlois et Villemure, 2012, p. 81). Un phénomène semblable peut aussi être relevé pour l'Époque moderne, lorsqu'après la prise de Constantinople par les Turcs en 1453, plusieurs savants byzantins se sont réfugiés en Italie, apportant avec eux de nombreux manuscrits grecs, ce qui a contribué à l'avènement de ce grand mouvement d'esprit que l'on nomme Renaissance (Langlois et Villemure, 2012, p. 122). Les exemples servant à illustrer l'évolution de l'internationalisation de l'éducation sont nombreux, et l'idée n'est pas ici de présenter un portrait exhaustif de l'historique de ce phénomène. Pour le bien de cette étude, il nous apparaît toutefois important de voir comment celui-ci a pris forme au Québec depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle.

L'internationalisation de l'éducation québécoise est intimement liée au passé catholique de la province. Les premières manifestations dans ce domaine peuvent remonter à 1901 avec la fondation, par John Forbes, des Pères Blancs de la Province de l'Amérique du Nord, un groupe

religieux chargé d'accueillir et d'envoyer des missionnaires en Afrique pour enseigner (Bégin-Caouette, 2012, p. 96). Ensuite, dans les années 1930, des congrégations religieuses spécialisées en éducation, telles que les Ursulines, les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame ou les Frères de Saint-Gabriel, ont commencé à envoyer des missionnaires en Amérique latine, en Asie et en Afrique, si bien qu'en 1959, 5000 missionnaires canadiens travaillaient dans 68 différents pays sur la planète (Bégin-Caouette, 2012, p. 96). En 1971, 45 % d'entre eux œuvraient dans le domaine de l'éducation (Bégin-Caouette, 2012, p. 96).

Outre ces missions privées motivées par le prosélytisme religieux, c'est la Révolution tranquille, et plus précisément la doctrine Gérin-Lajoie, formulée par le vice-premier ministre et ministre de l'Éducation de l'époque, M. Paul Gérin-Lajoie, en 1965, qui a transformé le Québec en matière de relations internationales. Elle stipulait que les provinces, incluant le Québec, pouvaient désormais signer leurs propres ententes internationales dans leurs champs de compétences (Vallée, 2011). Suivant ce principe et en réaction au phénomène de la mondialisation qui allait en s'accéléralant, les établissements d'éducation supérieure ont été forcés de s'engager sur la voie de l'internationalisation. En réponse à ces changements sociaux, le Québec a élaboré, en 2002, sa propre stratégie pour internationaliser l'éducation québécoise. Ce document proposait des mesures concrètes pour adapter la formation des étudiants québécois aux réalités « du monde actuel marqué par l'interdépendance grandissante entre les sociétés et par la mondialisation de toutes les sphères de l'activité humaine » (Cégep international, 2004, p. 5). Il visait pareillement à assurer le rayonnement du Québec sur la scène internationale (Morin, 2006, p. 6), dans un contexte de compétition nationale et supranationale accrue entre les établissements d'enseignement supérieur. Une politique publique allant dans le même sens que celle de 2002 a aussi été adoptée en 2006 : la politique internationale du Québec en matière de relations internationales. Cette dernière, qui couvrait bien plus que le monde de l'éducation, apportait toutefois certains éléments nouveaux pour les établissements d'enseignement, en mettant particulièrement l'accent sur des impératifs d'ordre économique dans le domaine de l'enseignement postsecondaire. L'idée était de réaffirmer « l'importance de l'internationalisation des activités éducationnelles et de son impact bénéfique pour la société québécoise » en plaçant notamment « le savoir, l'innovation et l'éducation au cœur de l'action internationale du Québec » (MRI, 2006, cité dans Morin, 2006, p. 6).

En ce qui concerne précisément les cégeps, les premières expériences outre-frontière ont été effectuées dans le domaine de la coopération internationale (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 7). À partir de 1977, l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) a obtenu le mandat de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) d'explorer les possibilités de développer des activités à l'étranger. Les objectifs étaient alors de permettre à la fois de disposer de nouvelles sources de financement pour les cégeps, mais également de favoriser l'essor d'autres activités internationales (mobilité étudiante, mobilité enseignante, etc.) qui en constituaient des extensions et qui étaient, à cette époque, peu présentes dans le réseau. L'implication des établissements d'enseignement collégial québécois dans ce mouvement fut alors très importante, si bien que « [...] pour les trois programmes gérés par l'organisme depuis 1994, les établissements d'enseignement collégial du Québec ont réalisé près de 40 % de l'ensemble des projets effectués par des établissements d'enseignement collégial ou des instituts canadiens » (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 7).

En 1993, les collèges les plus actifs sur le plan international se sont regroupés pour former Cégep international, un organisme qui vise à coordonner les actions des cégeps à l'étranger et qui contribue au rayonnement du réseau collégial à l'échelle nationale et internationale. « Depuis 1999, les quarante-huit cégeps membres de la Fédération des cégeps adhèrent à Cégep international et bénéficient de ses services de base surtout en matière d'information et de représentation. » (Cégep international, 2008A) L'organisme qui est maintenant intégré à la Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps (depuis juillet 2014) gère notamment différents programmes de bourses pour étudiants ou enseignants qui souhaitent participer à des programmes de mobilité à l'étranger. Cette aide financière a été mise en place par le gouvernement afin d'appuyer les politiques publiques dont nous avons parlé précédemment, soit la Stratégie pour l'internationalisation de l'éducation québécoise (2002) et la Politique internationale du Québec en matière de relations internationales (2006).

Si la coopération internationale fut au départ le pivot des activités des cégeps sur la scène mondiale, des statistiques de 2014 démontrent que c'est aujourd'hui principalement par la mobilité étudiante internationale que rayonne le réseau collégial québécois à l'étranger

(Fédération des cégeps, 2014, p. 32)<sup>1</sup>. Ces deux types d'internationalisation ne sont toutefois pas les seuls à avoir cours dans les cégeps et les collèges de la province. D'autres activités internationales ont pris de l'essor dans les dernières années, dont la mobilité enseignante, l'internationalisation de la formation et aussi l'accueil d'étudiants internationaux. D'ailleurs, cette dernière forme demeure en ce moment au cœur des activités internationales, car dans un contexte de diminution du nombre d'étudiants au collégial, elle représente pour certaines directions une possibilité de maintenir actifs des programmes d'études qui pourraient être menacés par la baisse d'inscriptions que connaissent les cégeps ces années-ci.

Ce bref portrait historique montre bien l'évolution de l'internationalisation de l'éducation québécoise relative aux impératifs conjoncturels, culturels ou socio-économiques. Tout en présentant un état de la situation à l'aide de statistiques récentes, distinguons maintenant, avec davantage de précisions, les différentes formes d'internationalisation de l'éducation dans le réseau collégial québécois.

## **1.2 Les différentes formes d'internationalisation de l'éducation dans le réseau collégial québécois**

Actuellement, l'internationalisation de l'éducation dans les différents cégeps et collèges du Québec s'organise concrètement autour de cinq grandes catégories d'activités (Fédération des cégeps, 2014, p. 14.)

---

<sup>1</sup> Cette tendance peut aussi être observée dans les portraits statistiques qu'avait dressés Cégep international en 2005 et en 2010.

**Schéma 1 Les différentes formes d'internationalisation de l'éducation dans le réseau collégial québécois**



Penchons-nous d'abord sur le secteur lié à **l'intégration d'une dimension internationale dans les programmes de formation collégiale**. Cette approche permet de développer chez les étudiants des connaissances, des compétences et des habiletés associées à l'international. Il est intéressant de mentionner que cet aspect de la formation lié à l'internationalisation des collèves ne faisait pas partie du sondage mené auprès des cégeps en 2005 (voir Cégep international, 2005). Celui-ci fait toutefois partie des sondages menés en 2010 et en 2014 (voir Cégep international, 2010B et Fédération des cégeps, 2014), comme quoi, tel qu'il est mentionné dans la section 1.1 de cette étude, le concept d'internationalisation de l'éducation est en constante évolution.

De plus en plus de programmes collégiaux intègrent aujourd'hui une dimension internationale à leur parcours de formation. « Le nombre de programmes d'études intégrant des aspects internationaux est passé de 49 en 2005, et de 54 en 2010 à 63 en 2014. » (Fédération des cégeps, 2014, p. 25) Cette situation est particulièrement observable dans le programme de Sciences humaines, où le nombre de profils à teneur internationale a littéralement explosé depuis le début



des années 2000. À preuve, lorsque nous comparons les éditions 2002 et 2011 du *Guide Choisir*<sup>2</sup>, nous observons que le nombre de profils liés à l'international a plus que quadruplé pendant cette période (voir le Tableau 1).

**Tableau 1 Profils à teneur internationale en Sciences humaines en 2002 et en 2011 selon le *Guide Choisir***

	<i>Le Guide Choisir 2002</i>	<i>Le Guide Choisir 2011</i>
1	Profil <i>International</i>	Profil <i>Administration et actualité internationale</i>
2	Profil <i>Monde</i>	Profil <i>Administration et mondialisation</i>
3	Profil <i>Asie et son aire d'influence</i>	Profil <i>Citoyen du monde</i>
4	Profil <i>Société et monde</i>	Profil <i>Cultures, droits et mondialisation</i>
5	Profil <i>International-interculturel</i>	Profil <i>Économie-monde</i>
6	Profil <i>Méditerranée, espaces et histoires</i>	Profil <i>Enjeux et défis mondiaux</i>
7		Profil <i>Enjeux internationaux</i>
8		Profil <i>Études internationales</i>
9		Profil <i>Exploration internationale</i>
10		Profil <i>Gestion internationale</i>
11		Profil <i>Individu et mondialisation</i>
12		Profil <i>International</i>
13		Profil <i>Le monde et ses défis</i>
14		Profil <i>Méditerranée, espaces et histoires</i>
15		Profil <i>Monde-Relations internationales</i>
16		Profil <i>Monde</i>
17		Profil <i>Monde et citoyenneté</i>
18		Profil <i>Monde et cultures</i>
19		Profil <i>Monde et société</i>
20		Profil <i>Monde... expériences</i>
21		Profil <i>Ouverture sur le monde</i>
22		Profil <i>Perspectives internationales</i>
23		Profil <i>Regard sur le monde</i>
24		Profil <i>Société et monde</i>
25		Profil <i>Terre et monde</i>
26		Profil <i>Vision monde</i>

Source : Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.*

Non seulement le nombre de profils en Sciences humaines affichant une couleur « monde » a-t-il augmenté dans la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle, mais le nombre de cégeps offrant ce genre de formation a lui aussi connu une hausse marquée au cours de cette période. En effet, « [e]n 2002, 28 collèges offraient au moins un de ces profils, tandis qu'en 2011, c'était le cas de 45 collèges ».

<sup>2</sup> Guide québécois publié annuellement et destiné aux étudiants pour les orienter dans leur choix de formation secondaire, collégiale ou universitaire.

(Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 17) Dans certains établissements, le programme de Sciences humaines offrait même en 2011 jusqu'à trois différents profils affichant une orientation internationale (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 17). En prenant compte de ces statistiques, force est de constater que l'intégration d'une dimension internationale dans les programmes d'études collégiales a beaucoup progressé depuis le début des années 2000 et qu'elle est aujourd'hui une composante importante de l'internationalisation des cégeps et des collèges québécois.

Un deuxième secteur d'activités internationales dans le réseau collégial est lié à **la coopération internationale et à l'exportation du savoir-faire**. Il se concrétise sous forme d'entraide et d'appui à la formation dans les pays en développement. Le but de ces activités est de « Mettre en place les conditions pour rendre accessibles le savoir-faire et les programmes québécois d'éducation et de formation à un plus grand nombre de partenaires canadiens et internationaux » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 21). Bien que cette dimension occupe toujours une place importante, les priorités des cégeps ont aujourd'hui changé et, comme le montre le Tableau 2 ci-dessous, depuis 2005, ce sont la mobilité étudiante et l'accueil d'étudiants internationaux qui représentent les secteurs priorités par les établissements d'enseignement collégial<sup>3</sup>.

**Tableau 2    Ordre de priorité des secteurs d'internationalisation dans les cégeps<sup>4</sup>**

	2010	2005
<b>Mobilité étudiante</b>	18 46 %	12 29 %
<b>Accueil des étudiants internationaux</b>	11 28 %	14 33 %
<b>Internationalisation de la formation</b>	8 21 %	8 19 %
<b>Coopération internationale/exportation du savoir-faire</b>	6 15 %	11 26 %
<b>Mobilité enseignante</b>	2 5 %	Nd.

Source : Cégep international. (2010B). *Profil des activités internationales des cégeps 2010*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil\\_des\\_activites\\_internationales\\_des\\_cegeps\\_2010.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_des_activites_internationales_des_cegeps_2010.pdf)

La coopération internationale et l'exportation du savoir-faire sont en recul depuis quelques années. En fait, le nombre de projets réalisés a diminué de près de moitié depuis le sondage de

<sup>3</sup> Le *Portrait 2014* ne présente pas de statistiques qui permettent de mesurer l'ordre de priorité des secteurs d'internationalisation dans les cégeps en 2014. Cette enquête se présente sous une forme légèrement différente des précédentes (celles réalisées en 2010, 2005 et 2000). Pour certains éléments, les statistiques les plus récentes dont nous disposons sont donc celles de 2010, ce qui fait que les comparaisons entre la situation actuelle et celle de 2010 ne sont pas toujours possibles.

<sup>4</sup> Notons que 81 % des cégeps ont participé à cette enquête, soit 39 établissements.

2005 (Fédération des cégeps, 2014, p. 56). Selon la Stratégie d'internationalisation du ministère de l'Éducation (2002) et la Politique internationale du Québec adoptée par le gouvernement en 2006, il est important de « faire connaître la compétence du Québec en éducation sur la scène internationale, de manière à le positionner comme acteur influent de la mondialisation » (Fédération des cégeps, 2011, p. 3). Ce secteur de l'internationalisation joue donc toujours un rôle important dans l'internationalisation de l'éducation collégiale, mais la diminution du financement de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ces dernières années a peut-être eu une incidence sur le nombre de projets menés. Selon le *Portrait 2014*, l'intérêt des cégeps dans ce secteur porte aujourd'hui surtout sur la délocalisation de programmes. D'ailleurs, 41 % des répondants mentionnent avoir un intérêt dans ce domaine, une légère augmentation par rapport au *Profil 2005* où ce pourcentage était de 39 (Fédération des cégeps, 2014, p. 59)<sup>5</sup>.

Si la coopération internationale a connu un certain recul au fil des ans dans l'ordre de priorité des cégeps en matière d'internationalisation, il n'en demeure pas moins que cette catégorie d'activités a permis aux collèges de développer une expertise à l'étranger qui a souvent mené à d'autres projets internationaux, dont des séjours de mobilité (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 7). Ce concept de mobilité est polysémique. Il fait notamment référence à la troisième catégorie d'internationalisation qui peut être observée dans les cégeps et les collèges québécois, soit **l'accueil d'étudiants internationaux**.

Comme en témoigne le Tableau 3 ci-dessous, la présence d'étudiants ayant quitté leur pays de résidence ou de scolarisation antérieure pour venir étudier dans les cégeps est en forte augmentation depuis le début des années 2000. Les statistiques présentées dans ce même tableau démontrent que ces sont majoritairement inscrits à l'enseignement régulier et qu'ils sont surtout intéressés par nos programmes de formation technique.

---

<sup>5</sup> Notons que 92 % des cégeps ont participé à cette enquête, soit 44 établissements.

**Tableau 3 Nombre d'étudiants internationaux par année selon les secteurs d'enseignement**

Années	Préuniversitaire	Technique	Formation continue	Total
2003-2004	276	548	-	<b>824</b>
2004-2005	323	714	-	<b>1037</b>
2005-2006	500	922	-	<b>1422</b>
2006-2007	-	-	-	-
2007-2008	191	428	303	<b>922</b>
2008-2009	166	543	479	<b>1188</b>
2009-2010	237	858	412	<b>1507</b>

Source : Cégep international. (2010B). *Profil des activités internationales des cégeps 2010*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil\\_des\\_activites\\_internationales\\_des\\_cegeps\\_2010.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_des_activites_internationales_des_cegeps_2010.pdf)

Des données plus récentes confirment la poursuite de cette progression. Selon le *Portrait 2014*, la présence d'étudiants internationaux dans les cégeps a en fait augmenté de 50 % depuis 2009 (Fédération des cégeps, 2014, p. 48). Cette enquête révèle aussi qu'en 2013, ils étaient 2100 étudiants à être inscrits dans un programme de la formation collégiale technique seulement (Fédération des cégeps, 2014, p. 48).

En plus de représenter un apport économique pour les collèges, ces étudiants migrants permettent, avec leur participation à des activités de sensibilisation à la diversité culturelle, de faire la promotion de l'interculturalité<sup>6</sup>. Les bénéfices de leur présence chez nous sont donc multiples, comme le mentionne entre autres Noémie Moisan : « En ouvrant davantage les portes de nos cégeps aux étudiants internationaux, on augmente les chances d'influencer le reste de la clientèle sur les bienfaits de l'internationalisation [...] Cette arrivée d'étudiants d'autres pays aide les étudiants québécois à se familiariser avec la différence, à l'accepter et à enrichir le milieu » (2008, p. 254).

Pour la plupart des cégeps de petite taille, lesquels sont souvent situés dans des régions plus éloignées des centres urbains, l'accueil d'étudiants internationaux constitue la priorité en matière d'internationalisation (Fédération des cégeps, 2011, p. 3). L'arrivée d'étudiants d'autres pays

<sup>6</sup> À propos des expériences vécues par des étudiants internationaux dans les cégeps québécois, voir Séguin, D. (2011). *Étudiants internationaux : parcours et réussite*. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/PAREA/787920-seguin-etudiants-internationaux-valleyfield-PAREA-2011.pdf>.

dans ces établissements peut en effet aider à combler une partie de la baisse démographique qui menace dans certains cas ces années-ci la survie de quelques-uns de ces collèges.

Pour la majorité des cégeps, selon les données recueillies en 2010, c'est toutefois la mobilité outre-frontière des étudiants nationaux qui importe le plus (voir le Tableau 2). **La mobilité étudiante internationale** représente d'ailleurs la quatrième catégorie d'activités internationales dans les cégeps et les collèges québécois. Ce quatrième secteur d'internationalisation englobe les échanges, les séjours et les stages internationaux liés à un programme d'études ou non, c'est-à-dire les étudiants nationaux qui quittent vers l'international afin de parfaire leur formation ou découvrir de nouvelles réalités. Selon le *Portrait 2014*, en 2013-2014, 4379 étudiants québécois ont pris part à différents projets de mobilité. En 2010, ce nombre était de 2829 étudiants (Fédération des cégeps, 2014, p. 32). La hausse est particulièrement observable dans le secteur préuniversitaire, qui a vu son nombre d'étudiants en mobilité internationale pratiquement doubler depuis l'enquête de 2010 (Fédération des cégeps, 2014, p. 32).

**Tableau 4** Nombre total d'étudiants ayant participé à des activités de mobilité étudiante internationale en 2013-2014

Activités de mobilité	Préuniversitaire	Technique	Total
Stages crédités (incluant ATE)	359	714	<b>1073</b>
Stages non crédités	306	218	<b>524</b>
Sessions d'études	68	24	<b>92</b>
Séjours culturels et linguistiques crédités	734	198	<b>932</b>
Séjours culturels et linguistiques non crédités	746	344	<b>1090</b>
Autres	496	172	<b>668</b>
<b>Total</b>	<b>2709</b>	<b>1670</b>	<b>4379</b>

Source : Fédération des cégeps. (2014). *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914\\_portrait\\_Ep8.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf)

La mobilité des personnes est au cœur de la Stratégie ministérielle pour l'internationalisation de l'éducation québécoise parue en 2002. Conscient des retombées positives des stages et des séjours à l'étranger pour ces jeunes qui formeront la société québécoise de demain, le gouvernement a souhaité insérer plusieurs éléments associés à la mobilité étudiante internationale au sein des quatre principaux axes de cette stratégie. Par exemple, le second axe de celle-ci concerne la mobilité des connaissances et des personnes. Il fait référence aux déplacements des

Québécois liés à l'éducation, c'est-à-dire les étudiants, mais aussi les enseignants, entre autres (Gouvernement du Québec, 2002, p. 6). De fait, l'internationalisation de l'éducation québécoise passe aussi par **la mobilité enseignante internationale (mei)**, laquelle constitue la cinquième et dernière catégorie d'internationalisation des cégeps et collèges québécois<sup>7</sup>.

Bien qu'ayant sa place dans la Stratégie d'internationalisation de 2002, la mei demeure relativement peu développée dans le réseau collégial québécois. Le Tableau 2 présenté plus haut montre d'ailleurs qu'il s'agissait, en 2009-2010, de la dernière priorité des cégeps en matière d'internationalisation. Néanmoins, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une dimension qui gagne aujourd'hui en importance, entre autres parce que celle-ci demeure essentielle à l'avancement et au développement de chacune des catégories de l'internationalisation que nous venons de présenter. Ne faisant pas partie des résultats des sondages menés par Cégep international en 2000 et en 2005, ce type d'activité internationale était pourtant au menu des enquêtes de 2010 et de 2014 (voir Cégep international, 2010B et Fédération des cégeps, 2014). Une importante progression dans le nombre d'enseignants participant à des projets de mobilité a notamment été enregistrée depuis le sondage de 2010. Nous y reviendrons.

Mais qu'est-ce au juste que la mei? Comment prend-elle forme dans le réseau collégial? Quelles sont les motivations de ces enseignants qui voyagent à l'étranger dans un cadre professionnel? Que savons-nous des retombées de leurs expériences? Voilà autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans le prochain chapitre de cette étude.

---

<sup>7</sup> Pour Olivier Bégin-Caouette (2012, p. 94), il existerait également une sixième catégorie qui fait référence aux activités *in situ* de développement professionnel à caractère international auxquelles les enseignants des cégeps peuvent prendre part. Par exemple, participer à des formations interculturelles, assister à des conférences à connotation internationale, s'informer sur les perspectives internationales dans leur discipline, etc. En 2009-2010, 704 enseignants ont participé à ces types d'activités de développement professionnel à caractère international sans quitter le pays (2012, p. 103). Cette sixième dimension ne figure pas encore dans les portraits de l'internationalisation des cégeps que dresse périodiquement l'organisme Cégep international (maintenant la Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps). Ne disposant pas encore, par conséquent, de statistiques sur ce phénomène, nous ne l'aborderons pas plus en détail ici.

## CHAPITRE 2

### LA MOBILITÉ ENSEIGNANTE INTERNATIONALE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

#### 2.1. Qu'est-ce que la mobilité enseignante internationale (mei)?

La mobilité enseignante internationale (mei) constitue tout ce qui « englobe les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » destinées aux enseignants (Cégep international, 2010B, p. 3). Il peut donc s'agir à la fois d'enseignants québécois qui séjournent à l'étranger, mais aussi d'enseignants étrangers qui se déplacent au Québec pour des occupations professionnelles qui sont liées au réseau collégial<sup>8</sup>. Le Tableau 5 ci-dessous présente une série d'activités qui sont considérées comme étant de la mei par Cégep international, ainsi que le nombre de participants québécois répertorié dans les cégeps pour l'année scolaire 2013-2014<sup>9</sup>.

**Tableau 5** Nombre de participants selon le type de mobilité pour l'année scolaire 2013-2014

Type de mobilité enseignante	Total de participants en 2014
Accompagnement d'étudiants à l'étranger	473
Exploration de lieux pour la mobilité étudiante	47
Agir à titre de conférencier à l'étranger	40
Enseignement à l'étranger	39
Assister à des forums internationaux ou à des conférences internationales	32
Réalisation de contrats à l'étranger	27
Participation à des séjours de recherche à l'étranger	23
Séjour pour une association internationale	3
Participation à des échanges « poste-à-poste »	1
Autres (mission de recrutement, perfectionnement, coopération internationale)	5
<b>Total</b>	<b>690</b>

Source : Fédération des cégeps. (2014). *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914\\_portrait\\_Ep8.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf)

<sup>8</sup> Précisons toutefois que notre étude porte uniquement sur la mobilité des enseignants québécois.

<sup>9</sup> Nous ne disposons pas des données pour les collèges privés québécois. Ceux-ci ne sont pas membres de Cégep international et il n'existe pas à ce jour d'enquête générale sur l'internationalisation de ces établissements.

Il importe de distinguer la mobilité enseignante de la mobilité professionnelle qui est aussi présente dans le réseau collégial. Il arrive que des membres du personnel non enseignant des collèges se rendent à l'étranger dans le cadre de leurs fonctions<sup>10</sup>. Par exemple, un conseiller pédagogique ou un membre de la direction qui iraient prononcer une conférence ou signer une entente de mobilité avec un partenaire à l'étranger. Ces expériences participent également à l'internationalisation des établissements. La distinction entre ces deux types de mobilité est simple. Comme le terme « mobilité enseignante » l'indique, ce type de mobilité ne concerne que les membres du corps professoral.

Pour le bien de notre recherche, nous avons souhaité clarifier ce que nous entendions exactement par « mobilité enseignante internationale ». Cégep international définit la mei comme étant : « [...] les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » destinées aux enseignants (2010B, p. 3). Cette définition porte à penser que l'accompagnement d'étudiants à l'étranger ne constitue pas une forme de mobilité professorale, alors qu'il serait pertinent, selon nous, de l'y inclure. En fait, dans son portrait de l'internationalisation des cégeps de 2014 (Fédération des cégeps, 2014), l'organisme intègre l'accompagnement dans les statistiques qu'il collige sur la mobilité enseignante outre-frontière (voir le Tableau 5). Ce tableau nous montre également que cette forme de mobilité est aussi fortement pratiquée à l'intérieur du réseau. Il y a donc, pensons-nous, une ambiguïté qu'il importe d'éclaircir<sup>11</sup>.

À la lumière de ces constats, nous définissons donc la mei comme étant **tout déplacement d'un enseignant à l'étranger dans le cadre de sa pratique professionnelle**. Que les motifs de son séjour relèvent de la recherche, de l'enseignement, de l'accompagnement d'étudiants,

---

<sup>10</sup> Cégep international administrait auparavant un programme qui contribuait à financer ce type de déplacements à l'étranger. Il s'agissait du Programme de l'internationalisation de l'éducation québécoise (PIEQ, volet II). Celui-ci a été interrompu en 2011, ce qui, selon des commentaires rapportés dans un Avis du Conseil supérieur de l'éducation (2013), est déplorable aux yeux des établissements collégiaux qui se voient amputés d'une façon d'internationaliser leur établissement par l'intermédiaire de ce programme.

<sup>11</sup> Les données pour le *Portrait 2014* ont été colligées avant que Cégep international ne soit dissout et ne devienne la Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps. Le document a toutefois été publié en octobre 2014 par la Fédération des cégeps. Par conséquent, lorsque nous ferons référence à cette enquête, nous mentionnerons qu'elle a été menée par l'organisme Cégep international, mais publiée par la Fédération des cégeps.



de la prospection en vue d'établir des partenariats, du partage d'expertise, du perfectionnement, ou que le séjour soit subventionné ou non, tant que les déplacements sont effectués par un enseignant dans le cadre de sa pratique enseignante, il s'agit pour nous de *mei*<sup>12</sup>. Afin d'éclaircir cette forme d'activité internationale, nous avons entrepris de définir chaque type de mobilité dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 6 Type de mobilité enseignante et définition**

Type de mobilité enseignante	Définition
<b>Accompagnement d'étudiants</b>	Déplacement à l'international pour accompagner un groupe d'étudiants en séjour scolaire. Ce séjour peut être crédité ou non dans la formation des étudiants.
<b>Partage d'expertise</b>	Déplacement à l'international dans une optique de partage d'expertise où l'enseignant offre de la formation qui peut notamment prendre la forme de conférences, d'ateliers, de sessions de formation, etc. Il peut aussi travailler à l'élaboration d'un programme d'études (conseiller au contenu) ou encore travailler à la réalisation d'un projet dans la société civile (p. ex. réalisation d'un projet de construction, élaboration d'un musée, etc.).
<b>Enseignement à l'étranger</b>	Déplacement à l'international pour enseigner à des étudiants. Nous incluons dans cette catégorie les échanges poste-à-poste entre enseignants. Si le candidat part enseigner à des enseignants à l'étranger, nous considérons cet exercice comme étant du partage d'expertise.
<b>Perfectionnement</b>	Déplacement à l'étranger pour du perfectionnement professionnel. Contrairement au partage d'expertise, il est ici question d'enseignants qui partent à l'international pour perfectionner certains aspects de leur profession, sans toutefois nécessairement inclure une notion de partage. Cela peut notamment être un voyage pour s'approprier un modèle pédagogique particulier ou pour acquérir des compétences dans un domaine précis.
<b>Recherche</b>	Déplacement à l'étranger dans le cadre d'un projet de recherche concernant la profession enseignante du participant. Par exemple : mener une collecte de données à l'étranger ou collaborer avec une équipe de recherche outre-frontière.
<b>Prospection</b>	Déplacement à l'étranger afin d'établir des contacts en vue de projets internationaux futurs. Par exemple : explorer des lieux pour de la mobilité étudiante.
<b>Reconnaissance</b>	Déplacement à l'étranger pour valider certaines informations quant à des projets internationaux déjà en cours. Par exemple : visiter les milieux de stage ou des étudiants qui séjournent à l'international.

<sup>12</sup> Il est à noter qu'un enseignant peut réaliser différents types de projets dans le cadre d'un même séjour.

Maintenant que nous avons défini ce que nous entendons par « mobilité enseignante internationale », regardons comment cette catégorie de l'internationalisation de l'éducation prend concrètement forme dans le réseau des cégeps et des collèges québécois.

## **2.2. La mobilité enseignante dans le réseau collégial québécois : état de la situation**

Au Québec, nous l'avons vu précédemment, les activités liées à l'internationalisation des cégeps et des collèges s'inspirent principalement de la Stratégie pour l'internationalisation de l'éducation élaborée en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002). Rappelons que le second axe de cette politique concerne la mobilité des connaissances et des personnes et qu'il fait référence aux déplacements des Québécois liés à l'éducation, soit principalement les étudiants et les enseignants. Ces derniers y sont encouragés à prendre part à des activités de mobilité outre-frontière, dans une optique d'enrichissement des savoirs et des compétences tant dans la province que dans les pays avec lesquels celle-ci entretient des rapports (Gouvernement du Québec, 2002).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2005) considère que l'enseignant est l'élément central de la Stratégie d'internationalisation de l'éducation du Québec. En effet, le développement d'activités internationales, quelle qu'en soit la nature, repose en grande partie sur les initiatives des professeurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2005, p. 53). Lorsqu'ils partagent leurs expériences à l'étranger avec leurs collègues et leurs étudiants, ils sont les mieux placés pour susciter l'intérêt de leur milieu pour les activités internationales. Avec leurs expériences de mobilité outre-frontière, ils peuvent encourager d'autres enseignants à suivre leurs traces et, aussi, à établir des partenariats à l'international qui pourront ensuite servir à élaborer d'autres projets de mobilité, enseignante comme étudiante (Cégep international, 2010A, p. 10). C'est d'ailleurs ce qu'attestent ces propos de 2008 : la mobilité enseignante est « garante de l'approfondissement de la formation [elle] est aussi étroitement liée à la mobilité étudiante et peut, très souvent, la générer. [Elle] reste donc un défi de taille pour le réseau collégial » (Moisan, 2008, p. 254). En fait, sans les enseignants, il serait

difficile de réaliser les autres formes d'internationalisation des cégeps que nous avons présentées précédemment.

Sept ans plus tard, le défi est toujours important, mais la mei a progressé dans le réseau collégial québécois. En fait, elle est en constante augmentation depuis le début des années 2000. La preuve, selon le *Portrait 2014*, 690 membres du personnel enseignant de 38 cégeps québécois ont participé à un séjour à l'étranger, une augmentation importante par rapport aux données de 2010 (Fédération des cégeps, 2014, p. 37). Le Tableau 7 ci-dessous présente un aperçu de cette évolution entre 2010 et 2014, selon le type de mobilité.

**Tableau 7 Évolution du nombre de participants selon le type de mobilité entre 2010 et 2014**

Type de mobilité enseignante	Total de participants en 2010	Total de participants en 2014
Accompagnement d'étudiants à l'étranger	270	473
Exploration de lieux pour la mobilité étudiante	84	47
Agir à titre de conférencier à l'étranger	32	40
Enseignement à l'étranger	38	39
Assister à des forums internationaux ou à des conférences internationales	49	32
Réalisation de contrats à l'étranger	19	27
Participation à des séjours de recherche à l'étranger	12	23
Séjour pour une association internationale	3	3
Participation à des échanges « poste-à-poste »	3	1
Autres (mission de recrutement, perfectionnement, coopération internationale)	18	5
<b>Total</b>	<b>528<sup>13</sup></b>	<b>690</b>

Source : Fédération des cégeps. (2014). *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914\\_portrait\\_Ep8.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf)

Des rapports semblables à ceux de 2014 et de 2010 avaient été produits par le même organisme en 2000 et en 2005, mais les statistiques concernant la mobilité enseignante n'avaient alors pas été colligées. Est-ce parce que le phénomène n'était pas encore assez important à cette époque pour faire l'objet d'une recension? Sans pouvoir répondre

<sup>13</sup> Le total réel pour 2010 est 550 enseignants. Ajoutons que 22 enseignants n'ont pas été comptabilisés dans le tableau, puisque ces derniers n'ont pas précisé leur secteur d'enseignement lorsqu'ils ont répondu au sondage en 2010. Nous tenons cette information d'Olivier Bégin-Caouette, l'un des auteurs du *Portrait 2014*.

précisément à cette question, nous pouvons toutefois constater que le nombre d'enseignants qui réalisent des projets de mobilité à l'étranger a considérablement augmenté depuis le début des années 2000.

Qui plus est, lors de son enquête menée en 2005, Cégep international avait demandé aux collègues s'ils souhaitaient être plus actifs en matière de mei. Ceux-ci avaient répondu par l'affirmative à 84 %, mais seulement 19 % des répondants disaient avoir adopté des mesures en ce sens (2005, p. 16). Dans son enquête de 2010 qui réservait cette fois-ci une section précise à la mobilité enseignante, Cégep international a demandé aux participants s'il était important pour leur collège d'être actif en matière de mobilité enseignante. Ceux-ci ont répondu à 92 % que cela était soit important ou très important. Aucun participant au sondage n'a mentionné que cela n'était pas important du tout (2010B, p. 34). Les répondants à cette même enquête ont affirmé avoir déployé plusieurs efforts afin d'être plus actifs sur le plan de la mei. Qu'il s'agisse de soutien technique, d'appui financier, d'embauche de personnel administratif ou de diffusion d'information concernant les ententes de mobilité en place et les possibilités de financement, des stratégies ont été mises de l'avant. La plupart des cégeps (97 % des répondants à l'enquête de 2010) ont nommé une personne responsable de la mobilité enseignante. Dans bien des cas, cette personne s'occupe également de la mobilité étudiante (Cégep international, 2010B, p. 32).

Ces mesures d'appui à la mobilité enseignante mises en place par les cégeps semblent avoir porté fruit. Tel que nous pouvons le voir dans le Tableau 7 présenté plus haut, en 2013-2014, c'est 140 enseignants de plus qu'en 2009-2010 qui ont réalisé un séjour de mobilité internationale. Lorsque nous examinons plus attentivement ce tableau, nous constatons toutefois que cette hausse concerne surtout l'accompagnement d'étudiants. La mobilité enseignante a donc bénéficié de l'accroissement important de la mobilité étudiante enregistré depuis 2010. Outre l'accompagnement d'étudiants, c'est sur le plan des séjours de recherche, ainsi que de la réalisation de contrats à l'étranger que l'augmentation est la plus marquée. Une baisse peut cependant être observée sur celui de la prospection pour la mobilité étudiante, ainsi qu'en ce qui a trait à la participation à des forums ou à des conférences hors Canada.

Conformément à la stratégie d'internationalisation qu'il a adoptée en 2002, le Gouvernement du Québec appuie concrètement les séjours internationaux des enseignants du collégial. Depuis 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) finance un programme de soutien à la mobilité enseignante dont la gestion est assurée par la direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps (depuis la dissolution de Cégep international à l'été 2014)<sup>14</sup>. Dans le cadre de ce programme, les enseignants peuvent obtenir jusqu'à 3000 \$ pour des séjours à l'étranger d'au moins deux semaines (Lemay, 2011, p. 35)<sup>15</sup>. Tel que le démontre le Tableau 8 ci-dessous, ces subventions gouvernementales représentent la troisième source de financement de la mobilité enseignante en importance, derrière les subventions offertes directement par les collèges ou par leur fondation.

**Tableau 8 Financement de la mobilité enseignante internationale pour les années scolaires 2013-2014 et 2009-2010**

Financement	Nombre pour 2014	Nombre pour 2010
Collège	236	240
Fondation du collège	90	3
<b>Bourses de mobilité enseignante du MESRS</b>	53	47
Syndicat des enseignants	15	12
Partenaires étrangers	6	17
Organisation non gouvernementale	3	4
Organisation internationale	2	0
Autre ministère provincial	1	6
ACDI ou autre agence fédérale	0	42
Association des collèges communautaires du Canada	0	0
Autres	21	12
<b>Total</b>	<b>427</b>	<b>383</b>

Source : Fédération des cégeps. (2014). *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914\\_portrait\\_Ep8.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf)

<sup>14</sup> Le programme est aujourd'hui financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS).

<sup>15</sup> Ce programme comporte trois volets admissibles : 1. Agir comme enseignant ou conférencier dans le cadre de cours ou de séminaires à l'étranger. 2. Participer à titre de chercheur invité à des projets de recherche. 3. Réaliser des activités ciblées de prospection et d'appropriation de modèles, de pratiques et d'outils novateurs dans son domaine de spécialisation (Cégep international, 2008B). Programme de soutien à la mobilité enseignante. Repéré à <http://www.cegepinternational.qc.ca/fr/programme-de-soutien-a-la-mobilite-enseignante>). Il n'est toutefois pas accessible aux enseignants des collèges privés subventionnés.

Les chiffres présentés dans ce tableau révèlent que, depuis 2010, le soutien financier des établissements pour la mobilité enseignante est en hausse. Ceux-ci font notamment appel à leur fondation pour appuyer les projets. Autre fait important à noter, la disparition de l'ACDI et des autres agences fédérales qui représentaient, en 2010, une source de financement importante des séjours des enseignants à l'étranger. Cette disparition n'est sans doute pas étrangère au recul des projets de coopération internationale dont nous avons parlé plus tôt dans ce document.

Des statistiques colligées depuis 2010 par l'organisme Cégep international nous permettent d'esquisser un bref portrait des enseignants qui ont réalisé une expérience de mobilité grâce au soutien financier du Programme du MESRS (voir le Tableau 9 ci-dessous).

**Tableau 9 Statistiques du Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial (2010-2014)**

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
<b>Nombre d'enseignants</b>	71 enseignants de 33 cégeps	58 enseignants de 29 cégeps	58 enseignants de 26 cégeps	55 enseignants de 29 cégeps
<b>Répartition hommes/femmes</b>	Hommes = 56 % Femmes = 44 %	Parité hommes/femmes	Hommes = 41 % Femmes = 59 %	Données non disponibles
<b>Durée du séjour</b>	Surtout de courts séjours	Surtout de courts séjours	Surtout de courts séjours	Surtout de courts séjours
<b>Renseignements sur les enseignants</b>	Principalement des enseignants permanents du secteur technique	Principalement des enseignants permanents du secteur préuniversitaire	Principalement des enseignants permanents de la formation générale	Principalement des enseignants permanents de la formation générale
<b>Pays d'accueil des projets</b>	22 pays différents, mais principalement l'Europe (France)	24 pays différents. D'abord la France, puis le Sénégal. Aussi le Mexique et Haïti	23 pays différents. D'abord la France, puis la Belgique et le Mexique (ex æquo)	22 pays différents. D'abord la France, puis Haïti et le Sénégal (ex æquo)

**Catégorie  
d'activités les plus  
populaires**

Enseignement, conférences et activités ciblées de prospection	Enseignement, conférences et activités ciblées de prospection	Enseignement, conférences et activités ciblées de prospection	Enseignement, conférences et activités ciblées de prospection
--	--	--	--

Source : Cégep international. (2011; 2012; 2013; 2014). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014.*

Nous pouvons constater que certaines tendances se dégagent depuis 2010, à savoir qu'il s'agit principalement d'enseignants permanents qui partent pour de courts séjours où ils vont soit enseigner, donner des conférences ou réaliser des activités ciblées de prospection. Depuis l'automne 2012, nous pouvons remarquer que ce sont majoritairement des enseignants de la formation générale qui partent en mobilité grâce à cette bourse du MESRS. La France représente une destination privilégiée, mais les séjours ont eu lieu dans plus d'une vingtaine de pays différents. Le programme de subvention qu'administre Cégep international ne finance toutefois pas l'accompagnement d'étudiants dans le cadre de séjours à l'étranger. Or, il s'avère, comme nous l'avons vu, que dans le réseau collégial, la majorité des séjours de mobilité enseignante outre-frontière sont effectués pour accompagner des étudiants ou pour explorer des lieux de mobilité futurs (Bégin-Caouette, 2012, p. 104). Le Tableau 7 que nous avons présenté plus haut illustre d'ailleurs cette réalité. En 2014, 473 séjours de mobilité enseignante sur un total de 690 ont été effectués pour accompagner des étudiants en mobilité internationale. Il convient aussi de mentionner que les statistiques présentées ci-haut ne sont pas représentatives du milieu de l'enseignement collégial dans son ensemble. Rappelons en effet que les subventions pour les séjours de mobilité ne sont accessibles qu'aux enseignants des cégeps (pas le collégial privé subventionné) et qu'elles ne concernent que certains types de projets subventionnés par une bourse en particulier.

Ainsi, tous les renseignements et statistiques présentés dans cette section démontrent que la mei gagne en importance dans le réseau collégial québécois depuis les dernières années. Celle-ci fait désormais partie de la majorité des plans stratégiques, missions et politiques internationales des cégeps, tout comme la mobilité étudiante (Cégep international, 2010B, p. 8). Par exemple, dans la politique d'internationalisation d'un des cégeps du réseau, on peut noter que la mobilité du personnel et des enseignants représente un des champs d'intervention

priorisés par cet établissement d'enseignement. Cette politique mentionne, dans l'un de ses articles, comment cette forme de mobilité s'articule :

- L'expérience de mobilité internationale des membres du personnel
- se réalise à travers des projets d'exportation de savoir-faire, de recherche scientifique, de perfectionnement professionnel (disciplinaire ou pédagogique), d'enseignement, d'accompagnement et de supervision de stagiaires ou d'exploration de nouveaux partenariats étrangers.
  - est réinvestie dans la communauté collégiale sous forme de conférences, publications, formations de futurs accompagnatrices, accompagnateurs ou intervenantes, intervenants qui partent à l'étranger. (Cégep de Sherbrooke, 2012, p. 139)

Toutefois, malgré les efforts mis en place pour valoriser ce type de mobilité, il demeure que les séjours internationaux des enseignants dans le cadre de leur emploi représentaient (selon le *Profil 2010*) la dernière priorité des cégeps en matière d'internationalisation, comme en témoignent notamment les statistiques présentées dans le Tableau 2 plus haut. Ce constat nous amène donc à affirmer que malgré le fait que le ministère et les cégeps eux-mêmes reconnaissent l'importance du phénomène puisqu'ils l'inscrivent dans les orientations stratégiques et les politiques de leur établissement, les statistiques indiquent que les cégeps n'en font pas une priorité pour l'instant. Il est vrai qu'une augmentation importante du nombre d'enseignants en mobilité peut être observée dans les statistiques du *Portrait 2014*. Toutefois, nous l'avons vu, cette augmentation est principalement liée au développement de la mobilité étudiante internationale.

Les enseignants représentent le pivot de la stratégie d'internationalisation de l'éducation québécoise (Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Cégep international, 2010A, p. 10) et, pour Cégep international (2004), « seuls les enseignants peuvent internationaliser les formations générales, les disciplines et les cours ». La participation de ces derniers est donc essentielle au succès de l'internationalisation des établissements, et les activités liées à la meï telles que les conférences, les séminaires ou les programmes d'échanges internationaux aident beaucoup en ce sens (Green et Olson, 2004, p. 73).

De plus, en 2010, les cégeps disaient vouloir, dans un horizon de trois ans, « développer des partenariats dans de nouvelles régions du monde [...] s'associer à des partenaires québécois et canadiens afin de réaliser des projets internationaux d'envergure [...] offrir des diplômes



conjoints avec un établissement étranger [...] » (Cégep international, 2010B, p. 56). Bref, autant de projets qui nécessitent bien souvent de la mobilité enseignante pour se concrétiser. Comme la mei ne semble pas priorisée, cet objectif nous apparaît donc paradoxal.

Cela dit, nous l'avons vu, les priorités des cégeps en matière d'internationalisation évoluent et, la mobilité enseignante générant bien souvent d'autres types d'activités internationales, il y a fort à parier que celle-ci ne sera bientôt plus la dernière priorité des établissements.

À ce propos, dans le *Portrait 2014*, les cégeps ont d'ailleurs ciblé d'autres objectifs à atteindre pour les trois prochaines années, lesquels visent l'accroissement de la mobilité enseignante outre-frontière en tablant principalement sur les partenariats déjà en place et le développement de projets de recherche (Fédération des cégeps, 2014, p. 39). Encore faudra-t-il, si l'on souhaite réellement favoriser ce type de mobilité, travailler à réduire au maximum les difficultés et embûches auxquelles les enseignants sont généralement confrontés dans le cadre de telles expériences. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin dans l'une des sections de ce rapport.

Soulignons toutefois que l'augmentation du financement octroyé par les collèges ou par leur fondation depuis 2010 (voir le Tableau 8) constitue sans contredit un signe encourageant pour la mei et témoigne d'une volonté des établissements d'enseignement collégial de développer cette forme d'internationalisation de l'éducation.

Dans le même ordre d'idées, regardons maintenant ce que recherchent les collèges et leurs enseignants lorsqu'ils s'engagent dans des expériences de mobilité outre-frontière. Quelles priorités mettent-ils de l'avant? Quelles sont leurs motivations à mettre en branle des projets de déplacements à l'international? Voilà deux questions auxquelles nous tenterons de répondre en dressant du même coup un portrait de la documentation disponible sur ce sujet. En effet, pour bien comprendre les retombées des expériences internationales du corps professoral, il importe selon nous de connaître d'abord les raisons qui sont à la base de cette mobilité.

## 2.3 Pourquoi la mei : les motivations des collègues et des enseignants

Dans le cadre du *Profil 2010*, Cégep international a demandé aux collèges de déterminer, parmi une liste de 22 éléments, ceux ayant motivé le développement de la mobilité étudiante et enseignante dans leur établissement. Les résultats du Tableau 10 ci-dessous présentent les raisons sélectionnées par le plus grand nombre de cégeps et le poids de celles-ci en pourcentage par rapport au total des répondants<sup>16</sup>.

**Tableau 10 Raisons qui ont motivé le développement de la mobilité étudiante et enseignante dans votre collège**

Raisons	%
Former des étudiants ouverts sur le monde	36 92 %
Développer de nouvelles compétences chez les étudiants	36 92 %
Promouvoir le respect des différences dans une société ouverte sur le monde	34 87 %
Former des étudiants engagés et responsables	34 87 %
<b>Établir des partenariats stratégiques avec des établissements étrangers</b>	<b>34 87 %</b>
<b>Favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants</b>	<b>33 85 %</b>
Répondre aux préoccupations actuelles des étudiants	32 82 %
Améliorer les compétences langagières	29 74 %
<b>Développer de nouvelles pratiques pédagogiques</b>	<b>27 69 %</b>
Faciliter le recrutement d'étudiants québécois	25 64 %
Contribuer à un monde plus juste et équitable	25 64 %
<b>Promouvoir l'innovation et la diversité dans les programmes d'études</b>	<b>23 59 %</b>
<b>Consolider la réputation de l'établissement au Québec et à l'étranger</b>	<b>22 56 %</b>

Source : Cégep international. (2010B). *Profil des activités internationales des cégeps 2010*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil\\_des\\_activites\\_internationales\\_des\\_cegeps\\_2010.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_des_activites_internationales_des_cegeps_2010.pdf)

« En analysant les raisons qui motivent les cégeps à réaliser des activités de mobilité étudiante et enseignante, on comprend que ce secteur d'activité permet d'atteindre une myriade d'objectifs, allant du développement des compétences langagières à l'établissement de nouveaux partenariats en passant par la contribution à un monde plus juste et équitable. » (Cégep international, 2010B, p. 15)

Lorsque nous isolons les éléments de cette liste qui concernent plus spécifiquement la mei (raisons des caractères gras dans le Tableau 10), nous constatons que les principales

<sup>16</sup> Les éléments ayant obtenu moins de 50 % des réponses ne sont pas présentés dans le tableau. Quant au *Portrait 2014*, il ne présente pas de données de cette nature. Les statistiques de 2010 sont donc les plus récentes que nous ayons à ce sujet.

motivations des collèges sont, dans l'ordre, d'établir des partenariats stratégiques avec des établissements à l'étranger (87 %), de favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants (85 %), de développer de nouvelles pratiques d'enseignement (69 %), de promouvoir l'innovation et la diversité dans les programmes d'études (59 %) et de consolider la réputation de l'établissement au Québec et à l'étranger (56 %).

Nous remarquons que les résultats de ce sondage concordent de façon générale avec les propos des autres auteurs ayant étudié cette question. Ceux-ci s'entendent notamment sur le fait que la mei peut mener à la mise en place de partenariats qui seront bénéfiques pour la réputation des établissements (voir notamment : OCDE, 2008; Cégep international, 2010A et Bégin-Caouette, 2012). Selon Knight (2004, p. 21), cette question de réputation est d'ailleurs très importante pour les établissements d'enseignement et la mise en place d'activités internationales est même aujourd'hui devenue une façon de se démarquer dans un univers de plus en plus compétitif<sup>17</sup>. Pour cette auteure, la recherche de prestige des établissements d'enseignement s'ajoute désormais aux autres raisons d'internationalisation depuis longtemps reconnues (motifs socioculturels, politiques, pédagogiques ou économiques) (Knight, 2004, p. 21)<sup>18</sup>. Un sondage mené par l'Association des collèges communautaires du Canada en 2010 démontre d'ailleurs que « 58,3 % of Canadian community colleges provide educational services abroad to improve their image and recognition [...] », et ce, afin d'amener ultimement de nouveaux étudiants à s'inscrire chez eux (2010, p. 14).

Cette question de visibilité est aussi particulièrement importante pour le Québec qui cherche à promouvoir son modèle particulier de cégeps sur la scène internationale, selon les principes qu'il a adoptés dans sa stratégie d'internationalisation de 2002 (Bégin-Caouette, 2012, p. 106).

Outre l'établissement de partenariats et la recherche de prestige, les autres motivations présentées dans le Tableau 10 ci-dessus peuvent être corroborées par différentes expériences et divers témoignages d'enseignants québécois ayant réalisé des séjours de mobilité outre-

---

<sup>17</sup> Sur cette question de réputation et de compétitivité, voir entre autres Biddle, 2002, p. 7.

<sup>18</sup> Sur les raisons de l'internationalisation de l'éducation en général, voir notamment Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011.

frontière dans un cadre professionnel. Prenons l'exemple d'une enseignante en Technologie de la mécanique du bâtiment au Cégep de Rimouski qui est allée à l'écocampus de l'Institut universitaire de technologie de Bordeaux en juin 2009. L'objectif avoué de ce voyage était d'aller en apprendre davantage sur le design intégré, approche qu'elle souhaitait ensuite appliquer à son programme d'études au Québec (Cégep international, 2010A). Nous pouvons aussi aborder le cas d'une enseignante en Technologie de radio-oncologie du Cégep de Sainte-Foy qui s'est rendue à l'hôpital de l'Institut Curie à Paris aux mois de mai et de juin 2009 pour découvrir de nouvelles méthodes de travail dans un centre de réputation mondiale pour le traitement du cancer (Cégep international, 2010A). Il ne s'agit là que de deux exemples parmi plusieurs autres qui démontrent que les cégeps favorisent les projets de mei, puisque ceux-ci permettent, entre autres, le développement professionnel des participants ainsi que l'innovation et la diversité dans les programmes d'études.

Nous venons de le voir un peu plus haut dans le Tableau 10, en favorisant la mei, les collègues ont surtout le dessein d'établir des partenariats stratégiques avec des établissements à l'international, de favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants, de développer de nouvelles pratiques pédagogiques, de promouvoir l'innovation et la diversité des programmes d'études et de consolider la réputation de l'établissement au Québec et à l'étranger.

Cela dit, à notre connaissance, aucun collègue n'oblige les enseignants à réaliser un périple à l'étranger. Si ces derniers s'engagent dans de tels projets, c'est aussi qu'ils en ont l'intérêt. Regardons maintenant ce qui, justement, peut motiver un enseignant à partir à l'étranger dans le cadre de sa pratique professionnelle.

Les motivations des enseignants à réaliser des projets de mobilité à l'international peuvent difficilement être dissociées des intentions des collègues à cet égard. Les deux sources s'avèrent complémentaires. Comme l'expliquait il y a plusieurs années déjà M. Jacques Parent, alors directeur du Bureau de la coopération internationale à l'Université Laval (aujourd'hui le Bureau international), « [...] les professeurs les plus actifs dans les projets internationaux le font généralement parce qu'ils s'y intéressent plutôt que par l'attrait de

stimulants » (Association des universités et collèges du Canada, 1996, p. 10). Un établissement peut donc inciter un enseignant à prendre part à une expérience de mobilité internationale, mais si celui-ci n'a pas d'intérêt pour ce type de projets, il y a de fortes chances qu'il ne quitte pas le pays.

De manière plus précise, lorsque nous regardons certaines motivations des enseignants pour ces projets, telles qu'elles sont présentées dans le Tableau 11 ci-dessous<sup>19</sup>, nous constatons que les raisons évoquées ressemblent beaucoup à celles présentées pour les collègues.

**Tableau 11 Principaux motifs du séjour à l'étranger pour les enseignants**

Années	Raisons	%
<b>2011-2012</b>	Échanger sur les méthodes et les outils pédagogiques utilisés	76 %
	Partager l'expertise avec le personnel enseignant de l'établissement d'accueil	71 %
	Perfectionner vos connaissances et compétences	60 %
	Consolider les liens entre les établissements d'enseignement	54 %
<b>2012-2013</b>	Partager l'expertise avec le personnel enseignant de l'établissement d'accueil	73 %
	Échanger sur les méthodes et les outils pédagogiques utilisés	70 %
	Perfectionner vos connaissances et compétences	68 %
	Faire valoir l'expertise québécoise à l'étranger	52 %
	Consolider les liens entre les établissements d'enseignement	50 %
<b>2013-2014</b>	Perfectionner vos connaissances et compétences	76 %
	Partager l'expertise avec le personnel enseignant de l'établissement d'accueil	75 %
	Échanger sur les méthodes et les outils pédagogiques utilisés	62 %
	Consolider les liens entre les établissements d'enseignement	58 %

Source : Cégep international. (2012; 2013; 2014). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014.*

<sup>19</sup> Les données présentées dans ce tableau proviennent de statistiques colligées à partir des demandes de bourse de mobilité qu'ont déposées des enseignants du collégial à l'organisme Cégep international entre 2011 et 2014 (84 demandes en 2011-2012, 84 demandes en 2012-2013, 76 demandes en 2013-2014). Rappelons que le programme de Cégep international ne subventionne que trois types d'activités : 1. Agir comme enseignant ou conférencier dans le cadre de cours ou de séminaires à l'étranger. 2. Participer à titre de chercheur invité à des projets de recherche. 3. Réaliser des activités ciblées de prospection et d'appropriation de modèles, de pratiques et d'outils novateurs dans son domaine de spécialisation (Cégep international, 2008B). Rappelons également que le programme n'est pas accessible aux enseignants des collèges privés. Les chiffres présentés dans ce tableau ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des motivations des enseignants du réseau collégial qui effectuent des projets de mobilité internationale. Ils fournissent néanmoins quelques repères. Les éléments ayant été sélectionnés par moins de 50 % des répondants ne sont pas présentés dans le tableau.

En observant ce tableau, nous pourrions affirmer que les principaux motifs d'engagement en mei demeurent de nature professionnelle, alors que, nous le verrons dans le chapitre 6 de notre recherche, des motifs plus personnels peuvent aussi être au cœur de l'implication des enseignants. En fait, nous constatons qu'il n'existe, à notre connaissance, aucun document concernant les collègues québécois traitant en profondeur, et de manière holiste, des motifs d'engagement des enseignants dans la mobilité internationale, et ce, que ce soit des projets d'accompagnement ou de tout autre type de séjour possible<sup>20</sup>. Bref, cela représente une lacune sur le plan des connaissances et c'est, entre autres, celle-ci que la présente étude tente de remédier.

Cela étant dit, attardons-nous encore au contenu du Tableau 11, à partir d'exemples concrets présentés dans une autre étude de Cégep international. Prenons d'abord le cas d'Hélène Arsenault, une enseignante de français du Cégep de Jonquière, qui a réalisé un séjour en 2009 dans une école francophone de Stockholm pour donner des cours de littérature québécoise aux étudiants suédois dans le but de partager son expertise de la littérature québécoise, mais aussi pour créer des ponts entre les deux établissements et jeter les bases d'un programme d'échange étudiant (Cégep international, 2010A, p. 14). Les raisons de son séjour étaient donc motivées à la fois par le désir de participer à un échange d'expertise avec les Suédois, mais aussi par les bénéfices que pourrait en tirer son établissement d'enseignement à long terme.

Même situation pour un enseignant en Arts plastiques et médiatiques du Cégep de Lévis-Lauzon qui « en accord avec la mission de son établissement [...] s'est rendu dans la ville de Perth afin de comparer des approches pédagogiques dans une culture différente, d'approfondir ses compétences en informatique, d'explorer la manière australienne de concevoir des programmes et d'expérimenter la multidisciplinarité » (Cégep international, 2010A, p. 20). Selon ses dires, son voyage lui a notamment permis d'explorer les possibilités

---

<sup>20</sup> Une bonne partie des données sur lesquelles nous nous basons pour réaliser l'état de la question de notre recherche proviennent des enquêtes de Cégep international. Or, l'accompagnement d'étudiants à l'étranger ne fait pas partie des formes de mobilité subventionnées par le programme de mobilité qu'administre cet organisme (maintenant la Fédération des cégeps). Par conséquent, nous ne disposons que de très peu de données concernant cette forme de mobilité enseignante qu'est l'accompagnement d'étudiants outre-frontière. Notre étude apportera donc de nouvelles connaissances en cette matière.

que l'informatique pouvait apporter au cégep où il enseigne. Son séjour était donc motivé par des raisons tant professionnelles qu'institutionnelles.

« L'éducation, c'est encore la meilleure façon pour un peuple de se relever et de surmonter de grands défis. Mon objectif, c'est d'outiller les étudiants que je vais rencontrer afin qu'ils se prennent en main. » (Cégep international, 2010A, p. 7) Voilà ce pourquoi, entre autres, Denis Bellavance, professeur en informatique, a décidé de faire un projet de mei en Haïti. Il désirait, par ses interventions sur le terrain, partager ses connaissances afin d'aider les jeunes de ce pays à se développer et à se prendre en main.

Finalement, malgré certaines ressemblances entre les motivations des collègues et celles des enseignants en matière de mei, lorsqu'il est question d'internationalisation au sens large, certains auteurs dénotent une divergence majeure (Turner et Robson, 2007 et Friesen, 2012). Il semble que les établissements aient plutôt tendance à être guidés par des motifs d'ordre économique, comme le souligne entre autres le passage suivant : « [...] institutional policy makers tend to emphasize competitive market-based rationales for internationalization whereas academic staff members acknowledge more cooperative, internationalist ideologies » (Friesen, 2012, p. 222).

Ces impératifs économiques s'expliquent aisément lorsque nous examinons les résultats d'une étude commandée en 2008 par le ministère des Affaires étrangères du Canada. Celle-ci atteste que les étudiants internationaux dépensent plus de 6,5 billions de dollars par année au Canada et qu'ils contribuent à créer plus de 89 000 emplois (Bégin-Caouette, 2012, p. 105). Les cégeps ne bénéficient pas directement de cet argent, car la plupart des frais de scolarité que paient les étudiants internationaux sont directement transférés au gouvernement. Il demeure cependant que l'arrivée d'étudiants internationaux peut permettre d'assurer la survie de certains programmes moins fréquentés et qui seraient peut-être abolis dans le cas contraire (Bégin-Caouette, 2011, p. 27). Comme nous le verrons dans les prochains chapitres de ce document, la mei, par les retombées qu'elle engendre, peut contribuer à la venue d'étudiants internationaux dans nos établissements d'enseignement.

En dépit de cette dimension économique non négligeable, une enquête menée par Cégep international en 2010 (2010B) démontre que d'autres types de motivations l'emportent pourtant sur les raisons économiques lorsqu'il est question de l'internationalisation des cégeps et, donc, notamment de la mei. C'est aussi le constat que fait Olivier Bégin-Caouette dans son mémoire de maîtrise : « Overall, cegeps internationalize their education for socio-cultural, academic and political reasons. Economic rationales are the least often cited, with the exception of the recruitment of international students and international cooperation. » (Bégin-Caouette, 2011, p. 26) Les données des Tableaux 10 et 11 présentés plus haut illustrent aussi ce constat. Comme nous pouvons le remarquer, la plupart des motivations des collèges et des enseignants pour les séjours outre-mer ne sont donc pas de nature économique<sup>21</sup>.

En fait, les objectifs des collèges, lorsque ceux-ci encouragent leurs enseignants et leurs étudiants à prendre part à des activités de mobilité internationale, visent ultimement l'amélioration de la formation des étudiants. Dans le Tableau 10 présenté plus haut, à la page 27, trois des quatre premières motivations en importance étaient d'ailleurs directement liées aux étudiants : « Former de nouvelles compétences chez les étudiants » (92 %), « Développer de nouvelles compétences chez les étudiants » (92 %), « Former des étudiants engagés et responsables » (87 %) <sup>22</sup>. Les propos d'Olivier Bégin-Caouette abondent aussi dans ce sens : « Overall, internationalization is motivated by the sociocultural rationale of “educating students to be open to the world”. » (2012, p. 103)

Les enseignants qui se perfectionnent grâce à un séjour outre-frontière deviennent-ils ensuite plus aptes à enseigner les compétences liées à l'internationalisation dont les étudiants ont besoin pour évoluer dans le monde globalisé d'aujourd'hui? C'est du moins ce que suggèrent certaines études. Pour « internationaliser » les étudiants, les enseignants doivent d'abord « s'internationaliser » eux-mêmes (Koziol et collab., 2007, p. 4). Or, les séjours de mobilité

---

<sup>21</sup> Pour un portrait plus global des raisons de l'internationalisation de l'éducation, voir notamment notre étude de 2011 : Jobin-Lawler, A. et Boutet-Lanouette, M. (2011). *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants?* Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.

<sup>22</sup> Notons cependant que ces statistiques ne concernent pas seulement la mobilité enseignante, mais aussi la mobilité étudiante. La question posée dans le sondage portait en effet sur les raisons qui ont motivé le développement de la mobilité à la fois enseignante et étudiante dans le collège.



internationale représentent une bonne façon d'y parvenir. Selon Green et Olson (2004, p. 69-70), les dirigeants d'établissements d'enseignement devraient d'ailleurs encourager les enseignants à « s'internationaliser » en favorisant notamment les ententes d'échanges de personnel enseignant à l'international et la collaboration avec les professeurs étrangers.

L'Association des collèges communautaires du Canada avance à cet effet que des enseignants « internationalisés » grâce aux projets de mobilité à l'étranger contribueraient certainement au développement de séjours internationaux pour les étudiants.

College faculty and staff play an important role in promoting and facilitating international academic mobility for students. In order to be able to do this efficiently, faculty and staff need sufficient international opportunities and skills themselves. To ascertain the opportunities for international mobility available to Canadian faculty and staff, the ACCC survey considered overseas exchanges, teaching assignments abroad and professional development opportunities. (2010, p. 6)

Comme nous l'avons démontré dans une étude précédente, la mobilité étudiante internationale constitue une excellente façon d'outiller les étudiants pour les aider à évoluer dans le monde de plus en plus global et multiculturel du 21<sup>e</sup> siècle (voir Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011). En fin de compte, c'est toujours l'étudiant qui en sort gagnant.

En somme, que les séjours aient été fixés par l'établissement ou par les enseignants eux-mêmes, leurs motivations semblent bien définies au départ. Par contre, est-ce que les expériences vécues permettent réellement de répondre aux objectifs fixés? Produisent-elles les résultats escomptés? Que savons-nous des retombées de ces séjours de mobilité à l'international? La prochaine section de ce chapitre tentera de répondre à ces questions, tout en dressant un portrait de la littérature existante à ce sujet. Il s'agit ici du thème principal de notre étude. Cela dit, avant de poser notre problème de recherche plus en détail, voyons d'abord ce que nous apprennent les travaux réalisés antérieurement sur ce sujet.

## 2.4 Les retombées de la mei

### 2.4.1 Constats généraux

De manière générale, l'intérêt des chercheurs a jusqu'ici surtout porté sur la mobilité étudiante plutôt que sur celle des enseignants. La situation était ainsi dans les années 80 et 90 et elle tend à se poursuivre de nos jours :

While international traffic among tertiary students has been much studied (RIHE 1989, Welch 1988, Williams 1981, 1984, Weiler 1984), internationalisation of academic staff has been less well analysed, despite scholars from many regions becoming increasingly mobile (National Science Foundation 1987), following their research interests (Goodwin and Nacht 1991), answering advertisements for specialist teaching staff in the Times Higher Education Supplement or the Chronicle of Higher Education, or pursuing a better life in another country (Bundesminister 1992, Saha and Atkinson 1973, Baker *et al.* 1993, von zur-Muehlen 1983, Hawkins 1992). (Welch, 1997, p. 324)

Le portrait est semblable chez nos voisins européens. Selon une étude de 2011 portant sur le programme ERASMUS<sup>23</sup>, malgré le fait que la mobilité du personnel des établissements scolaires soit trois fois plus importante en proportion que la mobilité étudiante, cette dernière est toujours privilégiée dans les études. « In proportional terms, there should be three times more papers and figures and surveys on staff mobility than on student mobility. This is far from the reality. » (Goetz, Jaritz et Oser, 2011, p. 83)

Lorsque nous faisons abstraction de la mobilité étudiante pour ne nous consacrer que sur les retombées de la mobilité des enseignants, c'est-à-dire sur ce que les séjours internationaux des professeurs engendrent comme effets positifs ou négatifs sur eux-mêmes et sur leur environnement professionnel, nous constatons que la plupart des travaux portent sur les futurs enseignants, soit les étudiants en enseignement qui seront les professeurs de demain. Plusieurs recherches ont été menées sur les retombées et sur l'importance des expériences à l'étranger dans le cadre de la formation de ces derniers (voir notamment : Quezada, 2004; Dooly et Villanueva, 2006; Cushner, 2007; Quezada et Cordeiro, 2007; Longview Foundation, 2008; Walters, L. M., Garii, B. et Walters, T., 2009; Jiang et DeVillar, 2011;

---

<sup>23</sup> European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS). Programme mis sur pied en 1987 pour encourager la mobilité étudiante et enseignante dans les universités européennes (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, and Teichler, 2006, p. 5-6).

Rodriguez, 2011). Ces travaux nous ramènent tous à la mobilité étudiante, puisqu'ils concernent de futurs enseignants (étudiants en enseignement) et non des professeurs en poste. Même si les participants dont parlent ces études vont parfois à l'étranger pour enseigner, il ne s'agit pas de mobilité enseignante à proprement parler, puisqu'ils n'ont pas encore complété leur formation. Toutefois, ces recherches arrivent essentiellement toutes au même constat, soit l'importance de faire vivre des expériences concrètes de mobilité internationale aux étudiants en enseignement afin que ceux-ci « s'internationalisent » et qu'ils soient ainsi plus aptes à « internationaliser » leurs étudiants une fois ayant un poste d'enseignant. Nous avons illustré ce processus dans le Schéma 2 ci-dessous.

### Schéma 2 Processus d'internationalisation visé par la mobilité internationale



Le nombre relativement important d'études sur les retombées des expériences de mobilité internationale des étudiants en enseignement nous laisse penser que nous vivons en ce moment une période de transition. Plusieurs auteurs soulignent le fait que les systèmes d'éducation d'aujourd'hui ne préparent pas adéquatement les jeunes à évoluer dans le monde interculturel et internationalisé qui les attend à leur sortie des bancs d'école (voir notamment : Longview Foundation, 2008, p. 3 et Koziol et collab., 2007, p. 14), c'est pourquoi les réflexions actuelles sont, selon nous, orientées sur les façons de remédier à cette situation (comme en fait foi le nombre important d'études sur l'internationalisation de

l'éducation). Pour plusieurs, la solution réside dans une meilleure formation des futurs professeurs. On s'intéresse alors aux retombées des expériences de mobilité de ces enseignants en devenir, d'où le nombre élevé d'études sur le sujet. Mais qu'en est-il des enseignants déjà en poste? D'après notre revue de la littérature, les études concernant les retombées des expériences de mobilité pour les enseignants en service (ceux que les anglophones appellent les « in-service teachers ») sont beaucoup moins nombreuses que celles consacrées aux enseignants en formation.

However, the review of the literature reveals that few studies have been conducted about academics' international experiences (Bodycott & Walker, 2000; Osland, 1995; Razzano, 1994)<sup>24</sup>. There is little research on the effect of these experiences on the academics who worked in countries culturally different from their own, how they benefit from their experiences personally and professionally, and how others benefit from these experiences (Bodycott & Walker, 2000; Razzano, 1994). (Hamza, 2010, p. 53)

Il y a donc là un terrain de recherche intéressant à explorer, surtout en matière d'études portant spécifiquement sur les enseignants des collèges québécois. Nous y reviendrons.

Dans son ensemble, ce faible nombre de recherches sur le sujet s'expliquerait, selon certains auteurs (Bodycott et Walker, 2000; Garson, 2005; Hamza, 2010), par le fait que les professeurs qui reviennent de tels séjours ont surtout tendance à échanger à propos de leur expérience entre eux et que rien n'est mis en place pour les inciter à partager à d'autres les bénéfices qu'ils ont retirés de leurs aventures outre-frontière.

Cela étant dit, quelles sont donc ces retombées de ces expériences de mobilité? Il va de soi que ce qui est bon pour les futurs enseignants devrait l'être aussi pour les enseignants déjà en poste. C'est d'ailleurs ce que mentionnent Goetz, Jaritz et Oser dans l'introduction de leur volume sur la meï :

There is strong consensus that the international mobility of education students and teacher educators is highly beneficial for a number of reasons: these students and teachers are likely to be more globally minded educators who can develop new professional horizons and a fresh perspective on the educational system of their home country, as well as gain access to jobs in

---

<sup>24</sup> Le terme « academic » fait ici référence à des enseignants d'établissements d'études supérieures. « A teacher or scholar in a university or other institute of higher education. » (Oxford Dictionaries)

other countries (Bruce, 1991; Quezada, 2010). All of these aspects are highly relevant for both initial teacher education and advanced teacher training (2011, p.1).

### **2.4.2 Des retombées pour les collèges et leurs enseignants**

De façon générale, les études sur la mei parlent de retombées importantes sur les plans tant personnel que professionnel pour ceux qui y participent. Il semble également que ces expériences ne produisent pas des répercussions seulement sur les voyageurs, mais aussi sur l'établissement d'enseignement pour lequel ceux-ci travaillent (Bégin-Caouette, 2012, p. 108). Ce dernier constat n'est toutefois pas très documenté, nous comptons y remédier avec notre étude.

Les propos d'Anne-Marie Lemay, responsable de la mobilité à l'étranger chez Cégep international (maintenant la Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps), dans un court article sur la mobilité enseignante au collégial, résumant ici les effets, selon elle, des expériences outre-mer des enseignants :

Au-delà de la rencontre de l'Autre et de sa culture, la mobilité enseignante favorise le perfectionnement professionnel, l'appropriation de nouvelles techniques d'enseignement, le renouvellement des connaissances scientifiques, une compréhension plus approfondie de la pratique enseignante et elle fait en sorte que la pratique des enseignants au collégial tienne compte des courants internationaux et réponde aux défis de notre époque en matière de diversité culturelle et de mondialisation. (2011, p. 36)

L'auteure parle en premier lieu du perfectionnement professionnel et de l'appropriation de nouvelles techniques d'enseignement, deux retombées qui rejaillissent autant sur le voyageur lui-même que sur son milieu de travail (collège) et qui sont aussi soulevées dans d'autres recherches sur le sujet. Par exemple, une étude sur les retombées professionnelles du programme ERASMUS, programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes, a démontré que 58 % des professeurs participants disaient que leur séjour de mobilité internationale avait eu un impact positif sur leur développement professionnel, alors que 26 % d'entre eux affirmaient n'avoir perçu que des effets positifs mineurs ou bien aucun impact. Les effets positifs enregistrés concernaient principalement l'avancement de carrière, le développement de compétences professionnelles

et l'enrichissement des activités et des contenus des cours en général (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, and Teichler, 2006, p. 118).

Un article d'Aswan Hamza (2010), qui présente l'expérience de professeures qui sont allées travailler dans des universités de la région du golfe Persique, abonde dans le même sens et traite lui aussi de retombées positives sur le plan professionnel. Selon l'étude, à leur retour de voyage, ces enseignantes ont été en mesure de bonifier leurs cours de contenus, d'exemples et de points de vue tirés de leur expérience d'enseignement au Moyen-Orient. En plus de donner une couleur internationale à leurs cours aux États-Unis, leur périple leur a aussi permis, selon leurs dires, de prendre connaissance des différences existantes dans les styles d'apprentissage et dans l'attitude des étudiants des pays où elles ont travaillé, en comparaison avec leur milieu de travail aux États-Unis (Hamza, 2010, p. 57 -59).

Toujours en ce qui a trait à la sphère professionnelle, les séjours internationaux des enseignants favoriseraient aussi l'établissement de partenariats interétablissements (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2008, p. 47), lesquels permettraient ensuite de bonifier le domaine de la recherche dans ces milieux d'éducation supérieure (Hamza, 2010, p. 65). En fin de compte, c'est aussi la réputation des collèges et des universités qui se voit améliorée par les séjours de mobilité de leur personnel enseignant. Ceux-ci leur procurent une visibilité importante à l'étranger qui assure, comme le soulignent d'ailleurs Morin et Lemay pour le cas précis du Québec, le rayonnement à la fois des établissements, du système d'éducation et même de l'État en général sur la scène internationale (Morin, 2006, p. 4 et Lemay, 2011, p. 35). Les retombées des séjours ne sont donc pas à sens unique. Les enseignants qui se rendent à l'étranger représentent en quelque sorte des ambassadeurs de leur établissement et de leur pays en général, mais ils en rapportent de précieuses compétences et connaissances qui sont réinvesties dans leur milieu. C'est précisément ce que souligne Hamza dans son étude de 2010 : « International experience is an investment opportunity that leads to benefits for the host and home countries. » (p. 66)

Si nous revenons maintenant au passage à la fin de la citation de Lemay présentée plus haut, il y est mentionné que les séjours internationaux contribuent à ce que « la pratique des

enseignants au collégial tiennent compte des courants internationaux et répondent aux défis de notre époque en matière de diversité culturelle et de mondialisation » (2011, p. 36). À ce propos, plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que la mobilité favorise l'apprentissage de compétences interculturelles (Welch, 1997; Hamza, 2010). D'autres mentionnent aussi que lorsque les enseignants reviennent de leur séjour de mobilité professionnelle, ils comprennent désormais mieux les réalités que vivent les étudiants internationaux (Garson, 2005, p. 325; Hamza, 2010, p. 57) et ils sont aussi plus aptes à enseigner à des classes dans lesquelles il y a des étudiants de diverses origines (Hamza, 2010, p. 57). Comme nous l'avons maintes fois souligné jusqu'à présent, la diversité culturelle grandissante et l'afflux d'étudiants internationaux représentent deux phénomènes qui résultent de la mondialisation et qui gagnent chaque année en importance dans les milieux d'éducation occidentaux. Or, selon ce que nous venons de voir, la mobilité enseignante permettrait de mieux faire face à ces réalités.

Nous avons présenté plusieurs effets professionnels, mais il s'avère que les séjours outre-frontière des enseignants ont aussi des retombées significatives sur le plan personnel. À la suite de son expérience d'enseignement en Égypte, Garson affirme désormais mieux se connaître, être plus flexible, patiente, empathique et tolérante à la fois envers elle-même et envers les autres (2005, p. 325). Pour leur part, les enseignantes dont il est question dans l'étude d'Hamza (2010) insistent sur l'ouverture sur le monde et l'ouverture aux autres cultures que leur a apportées leur expérience d'enseignement au Moyen-Orient : « The female educators' knowledge of local and global issues resulted in attitudes that revealed an informed sensibility toward international people, culture, and events. This broadened their global perspectives. » (2010, p. 65)

Au-delà des retombées que nous venons de présenter, les séjours à l'étranger produisent aussi un effet d'entraînement. À leur retour d'une expérience de mobilité, les enseignants sont souvent tentés de repartir. Par exemple, l'une des enseignantes citées dans l'étude d'Hamza (2010) a réalisé trois autres séjours de mobilité à la suite de son expérience dans le golfe Persique :

After studying the impact of culture on the expatriation process and my own change process, I have enjoyed a positive Fulbright-Hays experience in South Africa, a teaching adventure in France, and an extraordinarily exciting and successful term at the Indian Institute of Management Bangalore. (Hamza, 2010, p. 324)

De plus, il semble que les candidats ayant vécu des expériences de mobilité soient souvent prêts à encourager et à aider leurs collègues qui voudraient réaliser de tels projets (Cégep international, 2010A, p. 35 et Hamza, 2010, p. 65). Ils peuvent aussi donner la piquêre aux étudiants et ainsi les inciter à réaliser à leur tour des séjours à l'étranger (Goetz, Jaritz et Oser, 2011, p. 83). Les partenariats mis en place à la suite des séjours des enseignants conduisent d'ailleurs bien souvent à des projets de mobilité pour les étudiants (Cégep international, 2010A, p. 35). C'est en ce sens que nous pouvons parler d'« effet d'entraînement ».

La revue de la littérature existante sur les retombées de la mei a permis jusqu'à maintenant de présenter plusieurs aspects positifs de ce phénomène. Certains auteurs ont toutefois aussi relevé des aspects négatifs de ces expériences, mais ceux-ci, constatons-nous, sont très peu nombreux par rapport au lot de retombées positives. En fait, les éléments soulevés concernent plus souvent des difficultés vécues pendant l'organisation des séjours, plutôt que de véritables effets négatifs de la mei. Une étude de 2008 réalisée par une équipe de chercheurs européens sur les impacts du programme ERASMUS (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2008) a permis d'en souligner quelques-unes, à commencer par la lourde bureaucratie entourant la préparation et la réalisation des projets, laquelle occupe du temps important qui aurait pu être employé pour l'enseignement ou la recherche. On y mentionne aussi la difficulté de remplacer un enseignant qui part pour un séjour dans un autre pays, les problèmes d'équivalence entre les cours et la maîtrise parfois insuffisante de la langue du pays par les professeurs, ce qui peut nuire aux retombées positives de leur expérience. Enfin, cette étude rapporte que :

Although some marginal negative side effects of ERASMUS have been identified, these were far out-weighted by the positive impacts evidenced by the case studies. The administrative burden of the programme, difficulties in achieving recognition of periods abroad and low levels of language proficiency are the key difficulties identified in the case study visits. (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2008, p. 138)



Ces propos indiquant que les tracasseries administratives et les problèmes linguistiques peuvent nuire aux expériences de mobilité internationale sont aussi mentionnés par d'autres auteurs (voir notamment : Bunt-Kokhuis, 2000 et Harfi et Mathieu, 2006, cités dans Cégep international, 2010A, p. 11).

Toujours à propos de ces difficultés bureaucratiques, Stéphanie Morin soulignait en 2006 le manque de soutien financier qui limite grandement, selon elle, la mobilité professorale dans les universités (2006, p. 4). À notre grand étonnement, peu d'auteurs, outre cette dernière, ont soulevé cette question. Il faut dire qu'en Europe, le programme ERASMUS offre du financement pour la mobilité enseignante et qu'au Québec, il existe aussi un programme de soutien financier pour la mobilité des enseignants des cégeps, lequel fut présenté plus haut dans ce document.

Outre les obstacles de nature administrative, il semble aussi que les expériences internationales des enseignants ne permettent pas vraiment de bonifier leur CV. De fait, selon un rapport sur l'internationalisation des universités canadiennes paru en 2000, il semble que ces expériences à l'étranger ne soient pas vraiment prises en compte par les ressources humaines des établissements qui n'y prêtent pas beaucoup d'attention lors du processus d'embauche des professeurs (Association des universités et collèges du Canada, 2000, p. 88).

Un autre aspect négatif relevé dans la littérature concernant la *mei porte* sur le retour parfois difficile après une telle expérience. L'étude de Garson (2005) aborde en effet les difficultés de reprendre une vie normale après avoir tout laissé derrière soi pour entreprendre un long périple à l'étranger. Dans pareil cas, l'enseignant migrant peut être très déstabilisé à son retour s'il doit, par exemple, se trouver un nouvel endroit pour se loger, un nouveau travail et revoir ses amis pour qui la vie n'a pas véritablement changé, et qui sont parfois plus ou moins intéressés à entendre parler de son expérience (2005, p. 324). Il va sans dire que cet effet négatif concerne particulièrement les enseignants étant partis pour une longue période de temps.

Nous avons observé un autre aspect négatif dans notre revue de littérature et celui-ci concerne spécifiquement les enseignants ayant réalisé des séjours de mobilité de type « accompagnement ». Selon un rapport du Conseil Supérieur de l'éducation (2013, p. 28) portant sur l'internationalisation des formations collégiales, les enseignants qui accompagnent des étudiants en séjours à l'international éprouvent certaines difficultés, particulièrement en ce qui a trait à la somme de travail exigée pour mener à bien ces types de projets. Selon le rapport, des enseignants évoquent le fait que les séjours impliquent de nombreuses tâches dont ils sont les premiers responsables. Ils doivent notamment se charger de l'organisation, du déroulement, du financement et du suivi après le séjour, tout en assurant une valeur pédagogique à l'expérience vécue. De plus, certains soulignent le manque de soutien des collègues, notamment en ce qui concerne l'institutionnalisation des partenariats établis pour les séjours.

Nous venons de présenter plusieurs aspects négatifs reliés aux activités de mobilité internationale des professeurs. Comme ce sujet s'est avéré être un thème récurrent lors de notre collecte de données (entrevues et groupes de discussion), vous verrez que nous y avons consacré un chapitre entier dans le présent rapport (chapitre 5). Vous y remarquerez que plusieurs éléments que nous venons de présenter ici ont, dans la réalité, été observés et vécus par les répondants de notre étude.

Comme vous avez pu le voir, les éléments soulevés dans cette section provenaient généralement des quelques mêmes études et ils présentaient souvent la réalité singulière d'enseignants européens et états-uniens. Force est donc de constater que le sujet n'est pas très documenté, et cette situation est particulièrement vraie pour le Québec et son réseau de cégeps. En fait, outre le court article écrit par Anne-Marie Lemay (2011) dont nous avons parlé précédemment, à notre connaissance, seuls quelques autres documents abordent directement les retombées de la mei dans le réseau collégial québécois.

L'un de ceux-ci est une section d'un article d'Olivier Bégin-Caouette publié en 2012. Ce dernier affirme que le phénomène de la mobilité enseignante, qui a gagné en importance dans le réseau collégial québécois ces dernières années, a des effets importants à la fois sur les

enseignants eux-mêmes et sur leur établissement d'enseignement (2012, p. 108). Au retour de leurs expériences internationales, les candidats affirment, tout comme ce que rapportent les études citées précédemment, avoir amélioré certains aspects de leur pratique professionnelle et avoir retiré des bénéfices importants sur le plan personnel, et ce, même si la majorité des séjours enseignants sont effectués pour accompagner des étudiants à l'international (63 % des expériences de mobilité enseignante) (2012, p. 104).

Un autre document répertorié est le volume 1 d'une revue numérique intitulée *Les enseignants des cégeps à travers le monde* (Cégep international, 2010A). Outre plusieurs autres éléments de contenu que nous avons retiré de ce périodique, nous y retrouvons le témoignage de douze enseignants ayant séjourné à l'international après avoir obtenu une bourse de mobilité du MELS<sup>25</sup>. Les retombées évoquées dans ce texte vont dans le même sens que ce que nous avons présenté plus haut en ce qui a trait aux enseignants des États-Unis et de l'Europe. Aide à mettre sur pied un enseignement répondant à la diversité culturelle, transmission aux collègues et aux étudiants des connaissances et habiletés acquises à l'étranger, renouvellement de leur pratique enseignante, renforcement de la présence de la province sur la scène internationale, voilà autant d'effets positifs qui ressortent entre autres des propos des enseignants interrogés. Bien que très pertinente, cette revue constitue toutefois davantage un cahier qui présente quelques expériences d'enseignants (entre 2008 et 2010) et qui vise à faire la promotion de la mei dans les cégeps. Les témoignages présentés sont assez succincts et le document ne couvre pas les séjours réalisés depuis 2010. En outre, les participants ayant témoigné pour ce rapport sont exclusivement des enseignants ayant reçu la subvention du gouvernement. Or, sur 550 expériences de mei réalisées en 2009-2010, 73 seulement ont été subventionnées par ce programme (Cégep international, 2010B, p. 35). De plus, cette bourse n'est pas accessible aux enseignants des collèges privés. Bref, ce portrait représente un point de départ, mais ce thème des retombées mériterait qu'on s'y attarde davantage.

Pour terminer ce qui concerne la documentation existante à propos des retombées des séjours de mobilité internationale des enseignants des cégeps québécois, notons que Cégep

---

<sup>25</sup> Tel qu'il est mentionné précédemment, le financement (bourse) est maintenant attribué par le MESRS.

international a questionné les enseignants ayant présenté une demande de bourse de mobilité entre 2011 et 2014 sur de possibles retombées de leur séjour. Le Tableau 12 ci-dessous présente les résultats obtenus à ce sujet<sup>26</sup>.

**Tableau 12 Retombées potentielles (anticipées) du séjour à l'étranger pour les enseignants**

Années	Raisons	%
<b>2011-2012</b>	Diffusion des connaissances acquises à vos étudiants et à vos collègues	82 %
	Développement de partenariats entre établissements	64 %
	Enrichissement de vos compétences en communication interculturelle	57 %
	Faire émerger de nouveaux savoirs dans votre domaine de spécialisation	56 %
	Implantation de nouvelles méthodes ou technologies à votre enseignement	51 %
<b>2012-2013</b>	Diffusion des connaissances acquises à vos étudiants et à vos collègues	86 %
	Développement de partenariats entre établissements	76 %
	Implantation de nouvelles méthodes ou technologies à votre enseignement	56 %
	Faire émerger de nouveaux savoirs dans votre domaine de spécialisation	49 %
	Enrichissement de vos compétences en communication interculturelle	40 %
<b>2013-2014</b>	Diffusion des connaissances acquises à vos étudiants et à vos collègues	82 %
	Développement de partenariats entre établissements	73 %
	Implantation de nouvelles méthodes ou technologies à votre enseignement	56 %
	Enrichissement de vos compétences en communication interculturelle	46 %
	Faire émerger de nouveaux savoirs dans votre domaine de spécialisation	47 %

Source : Cégep international. (2012; 2013; 2014). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014.*

La diffusion de connaissances acquises aux étudiants et collègues ainsi que le développement de partenariats entre établissements représentent, depuis 2011, les deux principales retombées anticipées des séjours. Avec ces données, nous sommes toutefois dans le domaine de l'anticipation, ce qui relève donc plutôt des motivations que des véritables effets des séjours internationaux des enseignants boursiers. Ces données seraient-elles les mêmes si nous questionnions les candidats au retour de leur expérience? C'est précisément à cela que nous tenterons de répondre grâce à notre étude.

<sup>26</sup> Plus précisément, 84 enseignants ont soumis une demande en 2011-2012, 84 enseignants également en 2012-2013 et 76 enseignants en 2013-2014.

En somme, vu le faible nombre de travaux sur les effets de la mei, particulièrement en ce qui concerne la situation du réseau collégial québécois, nous sommes d'avis qu'une étude est de mise sur ce sujet.

## **2.5 Problème et objectifs de recherche**

Bien que la mei ait, nous l'avons constaté, des retombées certaines sur le milieu collégial québécois, cet impact demeure un phénomène peu connu et représente donc un réel problème de recherche, c'est-à-dire un écart entre les connaissances amassées à ce jour et ce que nous devrions savoir (savoir recherché) (Chevrier, 2004, p. 52), c'est pourquoi nous souhaitons nous pencher sur ce phénomène dans le cadre de la présente recherche.

Le questionnement qui orientera notre étude est le suivant : **quelles sont les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle?**

L'objectif général de notre étude consiste donc à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Cet objectif général est guidé par les deux objectifs spécifiques suivants :

- 1) Identifier et décrire des retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants du réseau collégial pour leur établissement d'enseignement. Nous cherchons par cet objectif spécifique à explorer des retombées des expériences enseignantes à l'international sur, entre autres, la visibilité de leur collègue, les autres activités de mobilité réalisées dans leur cégep, les partenariats internationaux, leur département et la vie socioculturelle de l'établissement, etc.
- 2) Identifier et décrire des retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants du réseau collégial dans leur pratique d'enseignement. Ce que nous cherchons à faire ici est de cerner des effets de séjours à l'étranger pour les enseignants sur, par exemple, le contenu

de leur cours, leurs méthodes d'enseignement, leurs façons d'interagir avec leurs étudiants, leur implication au sein de leur département et de leur établissement, etc.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Le modèle méthodologique

L'approche qualitative est celle que nous avons adoptée pour la présente étude. Quelques raisons expliquent ce choix méthodologique. Tout d'abord, nous ne cherchions pas, par ce travail, à quantifier le phénomène étudié ni à exposer un portrait statistique de celui-ci, mais plutôt à mettre l'accent sur une description détaillée et en profondeur des retombées des séjours internationaux pour les enseignants du collégial. Ce modèle méthodologique permet de dépasser le simple niveau mathématique afin de découvrir le sens que les gens donnent de la réalité (Deslauriers, 1991, p. 6). Frédéric Erickson (1986) rapporte, à ce titre, que la recherche qualitative constitue une approche interprétative qui permet aux acteurs de donner une signification, un sens à leurs actions. Comprenons-nous bien, le « sens » représente en fait une construction mentale qui surgit à la suite d'une expérience et qui est relative à d'autres expériences précédentes (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Il apparaît donc après un apprentissage, à la suite d'une action vécue.

De plus, l'approche qualitative est celle qui convient le mieux dans le cas d'une recherche qui vise à comprendre un phénomène peu documenté, comme celui sur lequel nous travaillons. Contrairement à la recherche de type quantitatif, elle permet de poser les bases d'un problème à partir de documents, mais aussi, et surtout, à partir d'un point de vue détaillé et du vécu des groupes à l'étude afin de mettre à jour des significations et des récurrences, pour ensuite aboutir à généraliser une idée. Nous pourrions qualifier cela de processus d'analyse inductif<sup>27</sup>.

Quant à Huberman et Miles (2003, p. 11), ces auteurs soutiennent que la recherche qualitative et les données qui en résultent sont séduisantes, car « [e]lles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local ».

---

<sup>27</sup> Ce processus sera décrit en détail un peu plus loin dans cette section du document.

Ce type de recherche permet donc d'aller chercher des données relatives à une expérience, dans la vie réelle des participants.

Bref, pour toutes ces raisons, nous pensions que grâce à cette approche, nous pouvions obtenir des renseignements appropriés, dans le contexte particulier de notre enquête. Ce fut effectivement le cas, car nous avons obtenu plusieurs témoignages fort pertinents et étoffés d'enseignants, incluant des récits d'expériences à l'international ainsi que des interprétations quant aux retombées de celles-ci sur la pratique professionnelle et sur le plan personnel. Ce fut le cas également pour les responsables que nous avons rencontrés et qui nous ont parlé du fonctionnement des collèges en termes de mobilité enseignante ainsi que des répercussions de ce type d'activité touchant leur établissement. Bref, nous croyions que ce modèle méthodologique était le plus approprié pour répondre à nos objectifs de recherche et, a posteriori, cela s'est avéré être le cas.

De ce fait, deux types de recherches se sont imposés pour la réalisation de notre projet, soit les types de recherches dites exploratoires et descriptives. D'abord, la recherche exploratoire par le fait que notre enquête a pour objectif de « [...] mettre au jour de l'information sur un sujet ayant fait l'objet d'un très petit nombre de travaux de recherche » (Del Balso et Lewis, 2007, p. 20). La recherche exploratoire vise effectivement à préciser un problème qui a été peu ou pas du tout défini dans le passé et, donc, à combler un vide théorique (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39). La recherche de type descriptif semblait également être adéquate pour l'étude que nous souhaitions mener. Tout comme la recherche exploratoire, elle s'utilise dans le cas où nous connaissons peu de choses sur un phénomène et que nous désirons étudier celui-ci en profondeur. Par contre, à la différence de la recherche exploratoire, elle vise à fournir une image détaillée et précise du sujet à l'étude, en plus de décrire les comparatifs entre ces sujets.

L'adhésion à un tel modèle nous a conduits à une démarche de recherche centrée sur l'analyse de contenu. Cette technique permet de « connaître la vie sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements humains » (Sabourin, 2009, p. 416). Elle vise en



fait l'étude de documents et de productions (visuelle, auditive ou langagière) dans le cadre d'une analyse interne de documents dans le but de décrire le phénomène étudié.

A priori, cette démarche semblait appropriée dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. En effet, quelques auteurs, dont Baribeau (2009) et L'Écuyer (1990), indiquent que l'analyse de contenu demeure l'une des méthodes les plus utilisées par les chercheurs qui optent pour une approche de type qualitatif. Elle permet d'aller trouver le sens des énoncés et de faire ressortir les thèmes qui touchent l'enquête (objectif) afin d'y dégager une interprétation, un sens. L'Écuyer explique que l'analyse de contenu ne doit toutefois pas être réduite qu'à un traitement qualitatif. Pour lui, une analyse de contenu peut à la fois compter sur l'apport des chiffres qui peuvent révéler certaines informations pertinentes et apporter plus de précision dans l'étude d'un phénomène. Toutefois, cette analyse doit surtout s'exécuter sur la base du traitement des données de façon qualitative. « Pour être exhaustive et fidèle, à ses objectifs mêmes, une analyse de contenu doit sans cesse revenir à ses sources, c'est-à-dire aux contenus, par une excellente analyse qualitative (ou descriptive). » (L'Écuyer, 1990, p. 34)

Concrètement, l'analyse de contenu se réalise à partir de quelques étapes. Pour Wanlin (2007), il faut d'abord rassembler ou récolter un corpus de données concernant l'objet d'étude, pour ensuite le trier selon qu'il y appartient ou non. Puis, il est nécessaire de fouiller son contenu selon ses ressemblances (en catégories ou classes conceptuelles) pour ensuite étudier les relations existant entre ces éléments. Aux fins de notre recherche, cette analyse s'est donc opérée dans une logique horizontale (transversale), où les contenus des entretiens ont été comparés et confrontés les uns aux autres afin de faire ressurgir les idées les plus souvent évoquées. Pour réaliser l'analyse des données, nous avons respecté chacune de ces étapes<sup>28</sup>.

Nous étions toutefois conscients que cette méthode d'analyse, comme l'indiquent Huberman et Miles (2003), n'était pas sans risque sur le plan de la validité interne et externe de nos données. Pensons par exemple à la pertinence de l'échantillon choisi, à la forte probabilité de

---

<sup>28</sup> Pour en savoir plus sur les étapes concrètes de notre analyse, veuillez consulter la section 3.6 : *Analyse des données et interprétation des résultats*.

biais introduits par le chercheur dans l'analyse ou encore au problème lié à la généralisation des résultats, etc. Parce que ces considérations, tout comme plusieurs autres d'ailleurs, nous semblaient importantes dans un contexte de recherche qualitative, nous avons consacré une section du présent chapitre à ce sujet<sup>29</sup>.

Ainsi, nous croyions finalement que par une approche qualitative, centrée sur une analyse de contenu, soit l'étude de nos entrevues, de nos groupes de discussion, ainsi que l'analyse des données secondaires comme des rapports de mission, des descriptions de séjours internationaux des enseignants ainsi que des documents administratifs, nous pouvions traiter efficacement les renseignements obtenus afin de faire ressortir les retombées de ces projets professionnels internationaux.

### **3.2 La population cible et l'échantillon**

Les enseignants des différents cégeps et collèges du Québec qui ont réalisé un projet de mobilité à l'international depuis l'année 2008 représentaient la population cible pour l'étude<sup>30</sup>. En plus des enseignants, nous voulions aussi obtenir des renseignements provenant des responsables de la mobilité internationale dans certains cégeps et collèges, et ce, afin d'obtenir un point de vue administratif sur la question des retombées de ces projets.

Soulignons qu'avant même le dépôt de la demande auprès du programme subventionnaire, nous avons pris contact avec les personnes responsables de la recherche (ou la direction des études) dans quelques établissements que nous avons ciblés comme étant actifs sur le plan de la mei. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des documents préparés par Cégep international, tels que le *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 et 2013-2014* qui présentent des statistiques sur la mobilité enseignante outre-frontière, ainsi que quelques courtes analyses de celles-ci.

---

<sup>29</sup> Veuillez consulter la section 3.5 : *La validité et la fiabilité des données*.

<sup>30</sup> Nous ne désirions interroger que les personnes ayant réalisé un séjour depuis les cinq dernières années. Nous avons fixé cette limite temporelle de cinq ans afin, d'une part, que les participants aient des souvenirs relativement récents de leur expérience à l'étranger et en raison du fait, d'autre part, que cette période coïncide *grosso modo* avec la mise en place du programme de subvention du MELS qui a fait augmenter considérablement le nombre de projets dans le réseau.

Cette première approche auprès des cégeps se voulait une amorce de réflexion afin de nous familiariser avec les différentes politiques de recherche de chacun des établissements d'enseignement collégial ciblés. Elle nous a permis de constater la présence d'un comité d'éthique de la recherche dans certains des établissements où nous voulions entreprendre notre étude. Mais surtout, nous voulions évaluer l'intérêt de ces différents établissements à collaborer à une étude comme la nôtre. Nous leur avons alors présenté brièvement nos objectifs de recherche et avons démontré la pertinence de notre étude, tout en indiquant certaines mesures de confidentialité que nous comptions respecter. Sur les huit établissements que nous avons ciblés, tous nous ont alors semblé très intéressés par les objectifs de notre étude et se sont dits prêts à nous soutenir. De plus, cinq collègues nous ont confirmé leur collaboration par l'entremise d'une lettre démontrant leur appui et leur intérêt à y participer.

Bref, grâce à cette démarche entreprise préalablement au dépôt de la demande, nous avons pu non seulement constater que notre étude semblait intéresser le milieu collégial, ce qui était de bon augure pour sa réalisation, mais également constituer un échantillon préliminaire de personnes participantes (par exemple quelques responsables de l'international).

### **3.3 La constitution de l'échantillon final**

Les démarches pour constituer notre échantillon final ont été entreprises dès les mois d'août et de septembre 2013, soit lorsque nous avons reçu l'approbation finale de l'octroi de la subvention de recherche de la part du MERST<sup>31</sup>. Par contre, avant de procéder au recrutement de nos répondants, nous avons contacté officiellement, par l'intermédiaire d'une lettre et d'un suivi téléphonique, la direction et, le cas échéant, les personnes chargées de la recherche dans chacun des collèges qui nous avaient appuyés avant l'attribution de la subvention. Puis, à la suite de quelques appels téléphoniques, nous avons obtenu officiellement l'ensemble des appuis nécessaires pour commencer notre recrutement.

---

<sup>31</sup> Aujourd'hui le MESRS.

Pour constituer notre échantillon, nous avons obtenu l'approbation de huit collèges, soit sept cégeps et un collège privé situés dans différentes régions du Québec<sup>32</sup>. Mentionnons toutefois que pour quatre des huit établissements d'enseignement partenaires, nous devions obtenir l'assentiment des comités éthiques de la recherche, ce que nous avons obtenu généralement quelques semaines après en avoir fait la demande.

Afin de recruter les participants de l'étude et de constituer notre échantillon de répondants, nous avons retenu la méthode de l'échantillonnage par choix raisonné. Cette méthode implique le recrutement parmi des volontaires qui possèdent des caractéristiques recherchées aux fins de l'étude effectuée (Del Balso et Lewis, 2007, p. 83). Nous étions conscients que parce que nous utilisons ce type d'échantillonnage faisant partie de la famille non probabiliste, nous serions dans l'impossibilité de généraliser nos résultats à l'ensemble des cégeps de la province (Laville et Dionne, 1996). Par contre, comme l'indique Jean-Pierre Beaud : « Les techniques non probabilistes offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être souvent faciles à comprendre et à appliquer. » (Beaud, 2004, p. 221)

Tel qu'il est mentionné précédemment, notre recrutement s'est donc opéré auprès de deux groupes d'individus, soit les enseignants qui ont réalisé un séjour à l'étranger dans le cadre de leur fonction après l'année 2008 ainsi que les responsables du dossier de la mobilité enseignante dans les collèges sélectionnés. Afin de recueillir le plus d'information pertinente possible, nous cherchions à recruter des enseignants de programmes préuniversitaires et techniques en plus d'obtenir une bonne variété au chapitre des types de séjours réalisés (projet de recherche, enseignement à l'étranger, accompagnement d'étudiants, prospection en vue d'établir des partenariats, partage d'expertise et perfectionnement). Il est important de préciser ici que bien que nous ayons ciblé des collèges dans lesquels plusieurs enseignants avaient réalisé des séjours internationaux grâce au programme de Cégep international, nous

---

<sup>32</sup> Il est à noter qu'à la demande de l'organisme subventionnaire, afin de réduire les coûts de déplacement, nous avons décidé de substituer un cégep qui se trouvait en région pour le remplacer par un autre qui se situait plus près des grands centres urbains. Nous avons aussi fait le choix d'inclure un collège privé dans notre échantillon, afin notamment de sortir du cadre des projets subventionnés par Cégep international (maintenant la Fédération des cégeps) et d'ainsi diversifier notre échantillon. Nous avons sélectionné un établissement que nous savions actif sur le plan de la mei en raison de nos autres recherches sur l'internationalisation au collégial.

ne nous sommes pas limités qu'à ces enseignants pour la formation de notre échantillon de recherche.

Pour ce qui est des responsables de la mobilité enseignante, nous savions que notre choix allait être limité car, généralement, une seule personne occupe ce poste dans les cégeps. Nous souhaitons tout de même rencontrer ces gens, car ils représentent, selon nous, des informateurs clés qui peuvent nous permettre de mieux connaître la situation quant à l'internationalisation de l'éducation dans ces milieux.

Regardons maintenant, de manière pratique et concrète, comment nous avons recruté les participants de notre étude. Tout d'abord, nous avons demandé, par courriel, aux responsables de l'international des établissements sélectionnés de nous transmettre les coordonnées d'enseignants qui, à partir des critères énoncés précédemment, pouvaient faire partie de notre échantillon. Ce message contenait également des informations concises sur les objectifs de notre recherche ainsi que quelques modalités sur le plan éthique. Il présentait en outre, en pièce jointe, le résumé de notre projet d'étude en quelques pages. Finalement, par l'intermédiaire de ce courriel, nous avons vérifié l'intérêt des coordonnateurs des activités internationales à participer aux entrevues individuelles et avons pu ensuite planifier les rencontres avec eux.

À la suite de cette demande, certains collègues ont préféré faire eux-mêmes la recherche de participants et nous transmettre ultérieurement les noms des personnes intéressées à nous rencontrer. Nous n'avons donc pas eu le choix des participants dans ces établissements. Dans ce cas, il ne nous restait simplement qu'à contacter ces professeurs afin de planifier une rencontre. Toutefois, la majorité des collègues abordés nous ont plutôt laissé le champ libre afin de communiquer directement avec les enseignants à partir d'une liste proposée, et souvent exhaustive. Dans ce dernier cas, nous avons fait parvenir aux professeurs inscrits sur cette liste un courriel personnel comprenant les informations essentielles du projet ainsi qu'une invitation à y participer. Puis, nous avons demandé aux personnes qui nous ont répondu positivement de nous transmettre plus d'information sur leur projet de mobilité (date, type de projet, etc.) dans le but de vérifier leur éligibilité pour notre recherche et de

nous indiquer quelques périodes de disponibilités afin de réaliser les entrevues individuelles ou les groupes de discussion. Nous avons alors choisi nos candidats afin d’avoir un échantillon présentant une variété d’expériences.

Quant au nombre de répondants, notre objectif au départ était de réaliser un total d’environ quarante entrevues individuelles avec des enseignants ainsi que de huit à seize autres entretiens avec des membres des bureaux internationaux responsables de la mobilité enseignante. Ainsi, pour chaque collègue, nous voulions réaliser six ou sept entrevues individuelles, soit cinq avec des enseignants et de une à deux avec des personnes responsables de l’international. Puis, nous voulions compléter les informations obtenues en effectuant un ou deux groupes de discussion ne comprenant que des enseignants d’un même établissement. Nous pensions ainsi obtenir un portrait détaillé de la mobilité enseignante dans les collèges et recueillir des informations suffisantes afin d’identifier et de décrire plusieurs des retombées de ces expériences professorales.

Voici trois tableaux qui présentent la composition finale de notre échantillon de recherche. Dans les deux premiers tableaux, nous avons tenté de regrouper les participants selon le ou les types de projets réalisés. Il est à noter que les noms inscrits dans la colonne de gauche sont fictifs et que nous avons choisi de mentionner les continents visités plutôt que les pays, afin d’assurer le plus possible la confidentialité des données recueillies. Mentionnons également qu’une description plus complète des participants et de leurs projets est présentée dans le chapitre 4.

**Tableau 13 Enseignants rencontrés en entrevues individuelles**

Noms fictifs	Type(s) de projet(s)	Continent visité(s)	Date(s) séjour(s)
Gilles	Accompagnement d’étudiants	Asie, Europe, Afrique	Depuis 2006
Maude	Accompagnement d’étudiants	Amérique du Nord	2011
	Accompagnement d’étudiants	Amérique du Sud	2012
Éric	Accompagnement d’étudiants	Europe	2013

Julie	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Sud	2013
Anne	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Sud	2007
	Accompagnement d'étudiants	Europe	Entre 2008 et 2010
Catherine	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Nord	Entre 2008 et 2013
Mélanie	Accompagnement d'étudiants	Asie	2013
Martine	Accompagnement d'étudiants	Afrique	2010 et 2012
	Partage d'expertise	Afrique	2013
Andrée	Partage d'expertise	Amérique du Nord	2008
	Partage d'expertise	Amérique du Sud	2009-2010
Cendrine	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Nord	2010
	Partage d'expertise	Afrique	2012 et 2013
Sylvie	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Nord	1997
	Partage d'expertise	Afrique	Fin des années 1990, début des années 2000, depuis 2004
	Partage d'expertise	Amérique du Sud	Début des années 2000
Jocelyn	Projets variés (accompagnement d'étudiants, partage d'expertise, prospection)	Amérique du Nord, Afrique, Asie	Entre 1990 et 2010
Pierre	Recherche	Afrique	Entre 2006 et 2008
	Partage d'expertise	Afrique	2009
	Partage d'expertise et recherche	Afrique	Depuis 2011
	Accompagnement d'étudiants	Europe	2013
Jacinthe	Reconnaissance et prospection	Europe	2009
	Prospection	Europe	2012
	Accompagnement d'étudiants	Europe	2012
Karine	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Nord, Amérique du Sud, Océanie	Années 1990 et 2000

	Prospection	Amérique du Sud, Océanie	Entre 2006 et 2009
Marie-Pierre	Perfectionnement et partage d'expertise	Europe	2009 et 2010
Maryse	Partage d'expertise	Amérique du Sud	2009 et 2010
Nathalie	Partage d'expertise	Europe, Amérique du Nord	Entre 2008 et 2012
Martin	Partage d'expertise	Afrique	2005, depuis 2008
	Partage d'expertise	Amérique du Sud	Entre 2008 et 2010
Christian	Prospection	Europe	Entre 2009 et 2011
	Partage d'expertise et perfectionnement	Europe	2013
Richard	Prospection	Europe, Afrique	Entre 2005 et 2008
	Partage d'expertise et perfectionnement	Europe	Entre 2008 et 2011
Benoît	Recherche, prospection et perfectionnement	Océanie	2009
Simon	Recherche	Afrique	2011
	Recherche	Océanie	2013
Sophie	Enseignement à l'étranger (échange poste-à-poste)	Europe	2012 et 2013

**Tableau 14 Enseignants rencontrés en groupes de discussion**

Noms fictifs	Type(s) de projet(s)	Continent(s) visité(s)	Date(s) séjour(s)
Robert	Accompagnement d'étudiants	Amérique du Sud, Amérique du Nord	Entre 2009 et 2013
Matthieu	Accompagnement d'étudiants	Afrique	2013
Christine	Accompagnement d'étudiants	Océanie	2012
Alexandre	Perfectionnement	Europe	2013
	Accompagnement d'étudiants	Europe	2010 et 2011
Jérôme	Accompagnement d'étudiants, partage d'expertise et enseignement	Afrique	2006 à 2012
François	Recherche, perfectionnement et partage d'expertise	Europe	2012
	Accompagnement d'étudiants et partage d'expertise	Europe	2013



Sandra	Prospection et partage d'expertise	Afrique	Entre 2004 et 2009
	Accompagnement d'étudiants	Afrique	Depuis 2009
Nadia	Reconnaissance	Amérique du Sud	2005
	Prospection et partage d'expertise	Amérique du Sud	2013
Stéphane	Recherche et reconnaissance	Amérique du Sud	2011
Sylvain	Prospection	Amérique du Sud	2011
Jacques	Prospection	Europe	2011
Véronique	Accompagnement d'étudiants	Europe	Entre 2009 et 2014
Jean	Partage d'expertise et enseignement	Amérique du Nord	Depuis 2012
Denis	Recherche	Europe	2013

**Tableau 15 Responsables de la mobilité enseignante internationale**

Noms fictifs	Titre du poste
Carole	Coordonnatrice du bureau international
Michel	Responsable du bureau international
Caroline	Coordonnatrice du bureau international
Marie Jo	Responsable de la mobilité internationale
Claudine	Directrice du bureau international
Claude et Nancy	Directeur adjoint au bureau international Conseillère pédagogique
Stéphanie	Conseillère à la mobilité

En somme, nous avons rencontré 24 enseignants et 8 responsables lors d'entrevues individuelles (Tableaux 13 et 15), ainsi que 14 enseignants dans le cadre de trois groupes de discussion (Tableau 14). À la lumière de ces chiffres, quelques constats doivent être signalés concernant notre échantillon.

La première constatation vient du fait qu'au lieu de rencontrer environ quarante enseignants en entrevues individuelles, tel que nous l'avions planifié au départ (soit cinq enseignants dans chacun des huit collèges), nous en avons plutôt interrogé 24 par le truchement de cette

méthode de collecte de données. Cela s'explique par la raison suivante. En voyant le nombre important de rencontres et de déplacements que notre projet exigeait, nous avons pris la décision, lors de la période d'organisation des entretiens, de proposer aux enseignants de trois cégeps situés à grande distance de la ville de Québec de participer à des groupes de discussion plutôt qu'à des entrevues individuelles. Tous ont alors accepté cette formule. Nous avons du même coup synchronisé la planification de ces rencontres de groupe avec les entrevues individuelles des personnes responsables du dossier de la mobilité internationale dans ces établissements. Indiquons toutefois que même si nous avons effectué moins d'entretiens individuels que souhaité, nous avons tout de même rencontré un total de 48 enseignants (24 en entrevues individuelles et 14 lors de trois groupes de discussion). Finalement, cette mesure nous a permis de réduire considérablement nos coûts de transport et d'allocation, nos temps de déplacement, tout en obtenant, pensons-nous, des informations riches et en nombre suffisant nous permettant d'atteindre une saturation des données.

Un autre élément que nous désirons souligner est que lors de l'amorce de notre collecte de données, nous avions l'intention de ne rencontrer que les professeurs ayant réalisé des projets internationaux postérieurement à l'année 2008<sup>33</sup>. Or, bien que dans notre échantillon final, tous aient bel et bien effectué un ou des projets durant cette période, il reste néanmoins que certains d'entre eux avaient déjà vécu des expériences à l'international dans le cadre de leur profession d'enseignant bien avant 2008. Nous nous sommes vite rendu compte, lors de nos premiers entretiens, que ces derniers avaient encore de bons souvenirs de leurs expériences passées et que même si celles-ci n'étaient pas tout à fait récentes, des données fort pertinentes pouvaient être prélevées concernant ces projets. Ainsi, au lieu d'éviter de questionner les enseignants sur ces expériences datant de plus de 5 ans, nous avons préféré en tenir compte lors des entrevues ainsi que dans notre analyse des données.

Un autre constat est relié au nombre de responsables de la mei que nous avons interrogés. Malgré le fait que nous avions l'intention de ne rencontrer possiblement que deux de ces personnes par collège, la difficulté d'organiser ces rencontres ainsi que la richesse du premier entretien effectué dans chacun de ces établissements ont fait en sorte que nous nous sommes

---

<sup>33</sup> Les raisons de cette limite sont évoquées précédemment dans ce travail.

limités qu'à une seule entrevue par collègue. Toutefois, notons deux situations d'exception à cette règle. En premier lieu, nous n'avons pu rencontrer une des responsables d'un des collèges, car celle-ci était absente de son travail pendant plusieurs mois pour des raisons de santé. Il devenait donc impossible de réaliser l'entrevue. Puis, en deuxième lieu, lors d'un des entretiens, nous avons pu compter sur la présence de deux personnes responsables de l'international plutôt que d'une seule comme ce fut le cas ailleurs, et ce, à la demande des répondants<sup>34</sup>. Nous avons accepté cette requête, étant donné que cela nous permettait d'obtenir des informations encore plus riches et diversifiées<sup>35</sup>. Notons que dans la majorité des cas, la personne rencontrée occupait un poste à la direction du bureau international de son cégep.

Voyons maintenant comment, de façon concrète, nous avons collecté nos renseignements.

### **3.4 Les méthodes de collecte de données**

Comme indiqué précédemment, différentes méthodes de collecte de données furent utilisées dans le cadre de ce projet de recherche. La principale fut toutefois l'entrevue semi-dirigée. Celle-ci représente une méthode de recherche directe visant à questionner une personne pour obtenir des données de type qualitatif (Angers, 2009, p. 44). Elle permet d'établir des contacts étroits avec les personnes interrogées et d'obtenir une perception globale de la situation, ce qui mènera à une compréhension approfondie du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2004, p. 298). L'entrevue semi-directive insiste donc sur la connaissance complète ou holistique du contexte général du phénomène à l'étude. Dans le cadre de notre recherche, les entrevues ont permis de mieux connaître les expériences de mobilité réalisées (lieu, dates, tâches à réaliser, organisation, financement, structure organisationnelle, etc.) et de fouiller la question des retombées de ces projets sur les participants et sur leur collègue. Cet instrument nous a donc été fort utile afin de répondre à nos deux objectifs spécifiques de recherche, soit identifier et décrire des retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants

---

<sup>34</sup> Dans un autre collègue, une autre personne a aussi assisté à l'entretien, sans toutefois participer à la discussion. Elle n'est donc pas considérée comme une participante de notre étude.

<sup>35</sup> Dans les chapitres suivants où nous présentons nos résultats de recherche, les propos de cette entrevue sont attribués conjointement aux deux participants, en l'occurrence Claude et Nancy.

du réseau collégial dans leur pratique professionnelle ainsi que sur leur établissement d'enseignement.

Nos entrevues ont été réalisées sur une période d'environ trois mois, soit de janvier 2014 à mars 2014. Elles avaient une durée approximative d'une heure et quinze minutes. Toutes les entrevues, sauf une seule, ont été enregistrées sur support audio, avec le consentement préalable des répondants. La presque totalité des entretiens s'est déroulée en présence des deux chercheurs<sup>36</sup>, dans l'endroit choisi par le participant (souvent une classe ou un bureau à l'intérieur de son établissement d'enseignement). Toutefois, nous désirions que ce lieu soit calme et fermé, ce qui fut toujours le cas. Pour des raisons d'ordre logistique, une des entrevues a été réalisée à distance grâce au logiciel Skype. Cette entrevue fut également enregistrée, avec le consentement de la personne interviewée.

Le deuxième outil auquel nous avons eu recours pour recueillir nos données fut le groupe de discussion. Ce dernier est abondamment utilisé en recherche qualitative, car il « [...] facilite la compréhension du comportement et des attitudes d'un groupe cible » (Geoffrion, 2004, p. 334). Les participants peuvent donc prendre le temps nécessaire pour nuancer leur réponse, énoncer les conditions d'un « oui » ou d'un « non », ou expliquer le pourquoi d'un « peut-être ». Ils peuvent présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie.

Nous avons remarqué, lors de nos rencontres, que la flexibilité qu'apporte le groupe de discussion a généré une richesse de données et une dynamique intéressante dans les échanges entre les participants. Nous croyons que cette technique a permis, par exemple, d'identifier les consensus et les désaccords, surtout sur le plan de l'organisation des projets de mobilité et de la place qu'occupent les bureaux internationaux dans les établissements. De plus, en raison des échanges entre les participants que permet cette méthode, nous avons pu voir qu'il manquait parfois de cohésion entre les projets d'un même établissement et aussi déceler certaines dissemblances entre les retombées selon les types de projets réalisés. Nous

---

<sup>36</sup> Alors qu'un des chercheurs s'occupait de mener l'entrevue et d'entretenir la conversation avec le participant, l'autre avait comme responsabilité de prendre des notes et de prendre en charge l'enregistrement sonore.

reviendrons sur ce point un peu plus loin dans l'analyse de nos résultats. Bref, cet outil s'est révélé efficace afin de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche.

Soulignons toutefois, comme indiqué précédemment, que nous avons opté pour le groupe de discussion principalement pour des impératifs logistiques, car celui-ci requiert moins de temps et moins d'argent que les entretiens individuels. Cette particularité du groupe de discussion est une caractéristique que soulèvent justement Baribeau et Germain (2010).

Les trois groupes de discussion que nous avons réalisés se sont déroulés sur la même période de temps que les entrevues. Leur durée fut d'environ deux heures chacun et ils ont été enregistrés sur support audio, avec le consentement préalable des participants. Pour des raisons d'organisation du travail des chercheurs, ces derniers n'ont participé ensemble qu'à seulement une des trois rencontres. Nous ne croyons toutefois pas que cela ait pu avoir une incidence, quelle qu'elle soit, sur la qualité de notre animation ou sur la validité de nos données<sup>37</sup>. Ces groupes de discussion ont eu lieu dans des locaux de travail ou dans des classes des établissements visités.

Nous avons finalement eu recours, dans le cadre de notre recherche, à l'examen de données secondaires. Cette technique représente, croyons-nous, un outil important pour notre recherche, car elle nous permet d'inclure, dans notre analyse de contenu, un prélèvement qualitatif des documents publics concernant la mobilité enseignante dans chacun des collègues participants. Deux types de documents ont été analysés. En premier lieu, nous avons examiné les documents transmis de manière volontaire par certains enseignants rencontrés en entrevue. Cette documentation comprenait, par exemple, les descriptifs des séjours (activités, calendrier, etc.) ainsi que les rapports de mission<sup>38</sup>. En second lieu, nous avons consulté des documents administratifs des collèges sélectionnés (politiques d'internationalisation) ainsi que tout autre document concernant l'internationalisation des études et la mobilité

---

<sup>37</sup> Les deux chercheurs étaient présents pour le premier groupe de discussion. Ils ont reproduit le même type d'animation lors de la rencontre qu'ils ont animé individuellement par la suite.

<sup>38</sup> Il est à noter que, malgré plusieurs demandes, les enseignants ayant participé à notre étude ont été peu nombreux à nous partager ces types de documents. De plus, l'information que ceux-ci contenaient nous avait souvent déjà été partagée par les participants dans le cadre de leur entrevue. Par conséquent, ces données secondaires furent peu utilisées dans le cadre de notre recherche.

enseignante. Cette technique de collecte de données nous a aidés à compléter certaines informations transmises lors des entretiens, et donc de répondre à nos deux objectifs spécifiques de recherche.

### **3.5 La validité et la fiabilité des données**

Au terme de notre collecte de données, nous croyons que la mise en œuvre de ces trois techniques méthodologiques nous a donné la possibilité d'explorer et de mieux comprendre les éléments liés aux objectifs de recherche présentés dans ce travail. Cette triangulation des sources est fort importante, car elle permet, comme le rapportent plusieurs auteurs dont Yin (1984), Angers (2000) et Huberman et Miles (2003), d'assurer la validité et la fiabilité de notre collecte, en plus de contribuer à la rigueur scientifique de notre recherche (Angers, 2000, p. 16). Baribeau (2009, p. 145), en parlant du groupe de discussion, affirme au sujet de la fiabilité des données que :

La fidélité (ou fiabilité, stabilité dans la collecte de données) est garantie, au départ, par la justification du choix du dispositif et la triangulation des données, ce qui permet de s'assurer que des biais ne découlent pas de l'entretien de groupe. [...] En effet, prévoir des modalités d'observation ou de collecte variées et dont les résultats peuvent être comparés entre eux permet de contrer les biais relatifs aux limites de chaque dispositif et d'atteindre la stabilité.

Indiquons qu'outre la triangulation des données, d'autres mesures ont été prises afin d'assurer la validité de notre recherche, c'est-à-dire que la méthode de recherche utilisée permet de répondre à la question posée (Deslauriers, 1991, p. 99). Par exemple, nous avons développé des instruments de collecte pouvant donner l'occasion aux personnes interviewées de rendre véritablement compte de leur expérience et de leur vision des retombées à la suite de leur séjour. En ce sens, nous avons préparé un schéma d'entrevue pour les enseignants afin que ces derniers puissent discuter de façon générale de leur expérience à l'international et de l'apport de celle-ci, avant d'aborder avec eux des éléments plus spécifiques concernant les retombées de ce ou de ces séjours pour eux et leur collègue. Nous avons fait de même pour les responsables de la mobilité internationale. Toutefois, dans ce cas, le schéma était plus axé sur les effets de ces séjours sur l'établissement d'enseignement. Notons qu'à la suite de certaines réflexions engagées entre les chercheurs durant la collecte et l'analyse des données, nous

avons observé que les entrevues avec les professeurs n'ont pas permis de dégager de nombreux renseignements pertinents concernant les effets de leur séjour sur leur collège. Les réponses à ces questions n'étant souvent que des perceptions, généralement très évasives et peu développées. L'inverse fut également constaté lors des réponses des responsables concernant la mobilité et les retombées sur la pratique enseignante.

Puis, nous avons élaboré un guide pour nos groupes de discussion qui a servi à orienter la conversation avec les participants, et qui favorisait les échanges et les interactions. Mentionnons que ces outils (schémas d'entrevue et guide de discussion) comprenaient une vingtaine de questions ouvertes et neutres, ainsi qu'une introduction servant à présenter la recherche aux participants. Les schémas et le guide se retrouvent aux annexes 1 à 3 du document.

Nous souhaitons, par l'utilisation de ces outils, standardiser le plus possible nos entretiens pour nous permettre de comparer les réponses entre elles et d'explorer au maximum les indicateurs retenus pour chacun des objectifs spécifiques de la recherche. Toutefois, comme ces entretiens étaient de type semi-dirigé, nous acceptons que les participants s'écartent des questions initiales dans leurs réponses.

Toujours dans le but de disposer d'instruments de collecte de données qui puissent vraiment vérifier ce que nous désirions étudier, nous nous sommes inspirés de nos lectures sur le sujet afin de produire des outils efficaces, au contenu pertinent, et aux indicateurs précis afin de pouvoir analyser et d'interpréter efficacement les renseignements obtenus et de répondre à nos objectifs de recherche. Ces instruments ont été maintes fois retravaillés lors de réflexions entre chercheurs, de la réalisation d'entrevues « tests » avec un enseignant ayant une expérience de mobilité internationale ainsi qu'avec une personne responsable de ce dossier dans notre collège<sup>39</sup>. Ces entretiens comprenaient une première phase où nous expérimentions le déroulement de nos entrevues et nos questions, puis une deuxième phase de retour où nous discutons avec l'interviewé de la pertinence et de la compréhension de nos questions. Ainsi, nous comptons sur ces entrevues de validation afin d'ajuster pour le mieux

---

<sup>39</sup> Ces personnes ont participé de manière volontaire à cet exercice.

nos schémas et notre guide. Comme le souligne Angers (2000, p. 99), cet exercice préliminaire, dans lequel le chercheur demande à la personne interrogée ce qu'il y aurait lieu de corriger dans la forme et le contenu de son entrevue, permet de s'assurer de l'élaboration d'un instrument de mesure solide. À la suite de quoi, tout au cours de ce processus, nous avons fait appel à une experte en méthodologie qualitative afin d'apporter les corrections nécessaires et d'assurer la validité de nos outils<sup>40</sup>.

Bref, étant conscients de l'importance de construire des outils (soit les schémas d'entrevues pour les enseignants et les responsables de la mobilité internationale, et le guide pour le groupe de discussion) pouvant vraiment mesurer ce que nous voulions recueillir comme information, nous y avons consacré temps et efforts lors de leur préparation.

Outre les outils de récolte d'informations, la validité des données passait également par le fait que chaque participant devait être prêt à collaborer aux activités de collecte de données de l'étude de manière libre et volontaire, une collaboration établie, entre autres, par la lecture du formulaire de consentement<sup>41</sup>. Cette étape représente une composante essentielle à la validité d'une étude selon Michael Del Balso et Alan D. Lewis (2007, p. 117). Nous vous invitons à lire la section 3.7 (*Les considérations d'ordre éthique et déontologique*) de ce chapitre afin d'obtenir davantage d'information sur ce sujet.

Toujours dans un esprit d'assurer le plus possible la validité de nos données, nous pensions qu'il était nécessaire de définir clairement les rôles de chacun (équipe de recherche et participants) lors des entretiens et d'expliquer le contrat entre les signataires et l'équipe de chercheurs. Cela fut fait lors de la lecture du formulaire de consentement avant de démarrer les entrevues.

Une fois les entretiens amorcés, nous nous sommes appliqués à respecter les temps de pause, de réflexion et de silence des participants afin de contrer une des menaces plausibles étant

---

<sup>40</sup> Cela étant dit, soulignons que certaines informations furent plus difficiles à obtenir dans le cadre de nos entretiens; pensons, par exemple, au fait que quelques accompagnateurs nous transmettaient des informations relatives aux retombées pour les étudiants alors que nous les questionnions sur les effets de leur séjour sur eux en tant qu'enseignants.

<sup>41</sup> Il est possible de consulter ce formulaire à l'annexe 4.



donné la nature même de notre projet, soit le passage du temps depuis le séjour qui peut entraîner parfois l'oubli, la déformation de la réalité, etc. (Gauthier, 2004, p. 152). De cette manière, nous pensons avoir recueilli des données valables, riches et qui représentent bien le point de vue du répondant.

En plus de toutes ces mesures, nous avons pris quelques précautions, plus précisément en ce qui concerne les groupes de discussion. Comme le suggère Colette Baribeau (2009), il est indispensable, tout comme dans le cas des entrevues individuelles, de prendre le temps de bien définir le rôle des participants et celui des chercheurs avant le début des discussions, ce que nous avons fait. Soulignons également qu'afin de nous assurer que chaque personne puisse contribuer et participer à la discussion, nous avons laissé quelques minutes aux participants afin qu'ils puissent réfléchir un certain temps seuls aux retombées de ces projets pour eux. Puis, nous avons entrepris un tour de table où chacun pouvait s'exprimer avant que nous suscitions les échanges et les interactions entre eux. De cette manière, chaque participant a eu un temps de réflexion lui donnant l'occasion d'éclaircir ses idées à ce sujet afin d'être prêt à les partager par la suite. Notre rôle était donc d'inviter les gens à développer leurs réponses, de s'assurer que tous puissent intervenir lors des discussions et de susciter les échanges.

Quant à la partie concernant le traitement de nos données, nous avons tenté de définir le mieux possible les codes et les catégories afin que ceux-ci correspondent fidèlement aux dires des participants. Les notes prises lors des entretiens nous ont alors été fort utiles. Indiquons finalement que parce que notre échantillon n'a pas été formé à partir d'une méthode de sélection probabiliste, cela fait en sorte que les quelques résultats présentés sous forme de tableaux ou de graphiques chiffrés dans notre étude ne sont pas représentatifs statistiquement, et il est donc impossible d'utiliser ces données pour vérifier des hypothèses sur un ensemble plus large, par exemple.

### **3.6 L'analyse des données et l'interprétation des résultats**

La recherche qualitative exploratoire et descriptive comme celle que nous avons effectuée nous positionne davantage à l'intérieur d'une logique inductive plutôt que déductive. Comme le mentionnent Blais et Martineau (2006, p. 14), cette façon de concevoir la recherche se prête particulièrement bien aux études exploratoires, où les chercheurs n'ont pas accès à des catégories présentées dans la littérature concernant le sujet. En fait, l'approche inductive « consiste à travailler à partir d'observations tirées d'une ou plusieurs situations pour graduellement formaliser les données obtenues et évoluer vers une théorie » (Collerette, 1997, p. 82). C'est le cas de notre démarche, car nous n'avions au départ qu'une conception sommaire du sujet traité, ce qui est attribuable au faible nombre d'études sur le sujet, particulièrement dans le réseau collégial. La logique derrière notre travail était donc d'étudier les faits pour ensuite tenter d'élaborer des concepts plus généraux, des grandes tendances (Deslauriers, 1991). Certains auteurs diront de la recherche inductive que le chercheur est amené à construire son étude dans un va-et-vient constant, et ce, à toutes les étapes de la recherche (voir notamment : Anadon et Savoie-Zajc, 2009; Deslauriers, 1997; Guillemette et Luckerhoff, 2009).

Quant au procédé d'analyse, il s'est élaboré à partir d'une approche de codification conceptuelle inductive mixte. En d'autres termes, nous avons construit une première grille d'analyse comprenant quelques catégories fondées sur nos connaissances théoriques du sujet ainsi que sur nos premières écoutes d'entrevues. La particularité de cette technique vient du fait que cette grille ne possède pas un caractère immuable, et qu'elle peut donc être modifiée et transformée par le chercheur afin de prendre en considération tous les éléments qui apparaissent significatifs pour créer de nouvelles catégories (Laville et Dionne, 1996, p. 254).

Prenant compte de cette particularité de notre étude, vous comprendrez que l'élaboration de notre grille d'analyse s'est faite en plusieurs étapes. Il est à noter, avant de décrire ces étapes, que nous avons travaillé avec le logiciel Nusdist N'vivo afin de codifier notre matériel recueilli et d'analyser ensuite ces informations.

Tout d'abord, nous avons fait appel à une agente de bureau afin de retranscrire dans un logiciel de traitement de texte tous les propos recueillis lors de nos rencontres. Cette transcription écrite de type compte rendu intégral (ou « verbatim ») est primordiale, puisqu'elle facilite « l'analyse des propos d'une personne interviewée, car cela permet un va-et-vient aisé, une réflexion sur des propos et une comparaison des extraits » (Angers, 2009, p. 141). Nous avons également retranscrit quelques-uns des entretiens, mais comme ce travail est fort exigeant en ce qui a trait au temps qui y est consacré, il valait mieux recourir à une professionnelle. Par contre, chaque entrevue a été réécoutée afin de valider les informations contenues dans le « verbatim ».

Par la suite, à l'aide du logiciel Nusdist N'vivo, nous avons procédé à l'élaboration d'une arborescence préliminaire. Celle-ci ne comprenait au départ que quelques grandes catégories, ainsi que quelques codes appartenant à chacune des catégories. Les codes sont des outils d'organisation qui permettent d'identifier rapidement, d'extraire, puis de regrouper des segments des entrevues reliés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donné (Huberman et Miles, 1991, p. 96). Dans le cas de notre recherche, les catégories et les codes ont été créés de manière à extraire les informations relatives à nos objectifs. Cette première étape nous donnait donc la possibilité de nous appuyer sur quelques assises afin de commencer l'extraction du contenu de notre matériel récolté. Pour Del Balso et Lewis (2007, p. 237), cela représente l'étape du codage ouvert.

Ensuite, nous avons réalisé une codification des données dite provisoire. Nous avons alors extrait des passages de quelques entretiens à partir des codes préétablis. Lors de cette étape, nous avons créé de nouvelles catégories afin de cerner l'ensemble du contenu transmis. Anne Laperrière résume bien cette façon de traiter les données, où « chaque nouvel incident observé est comparé au contenu des catégories déjà formées, ce qui mène au raffinement de leurs propriétés ou à la création d'autres catégories au besoin » (1997, p. 317). Ces nouvelles catégories pouvaient concerner directement les retombées de la mobilité enseignante, mais nous avons également constitué des catégories reliées à d'autres sujets que nous estimions pertinents à traiter dans un tel projet. Pensons par exemple à des codes associés aux motivations qui poussent les enseignants à s'impliquer dans de tels projets ou, encore, à tout

ce qui a trait à la structure organisationnelle des séjours de mobilité professionnelle à l'intérieur des cégeps.

Bref, cette approche nous semblait être la plus pertinente dans le cadre d'une recherche exploratoire et inductive comme la nôtre.

Puis, nous avons procédé à une codification des données plus systématique. Nous avons alors codifié l'ensemble du contenu de nos entretiens et de la documentation secondaire, tout en nous permettant de réorganiser et d'ajouter certaines catégories et quelques codes, tel que nous venons de l'indiquer.

Une fois cette étape de codification terminée et, donc, nos extraits regroupés selon différents thèmes, nous sommes passés à l'étape de l'interprétation des résultats. Celle-ci représente la phase finale de l'analyse des renseignements obtenus. C'est la phase de raisonnement qui permet de donner du sens à l'analyse de nos données et d'extraire des généralisations. Afin de respecter la logique inductive qui guidait notre analyse, nous avons développé peu à peu une explication de la situation étudiée, soit principalement les retombées de la mobilité enseignante, et ce, en explorant le sens des données obtenues et les interrelations dans les discours (Laville et Dionne, 1997, p. 261). Notons qu'en raison de notre approche qualitative, l'objectif n'était pas de quantifier les réponses des participants à l'étude (entrevues et groupes de discussion), mais surtout de mettre l'accent sur les discours des répondants pour en faire ressortir les passages significatifs.

Il est à souligner que l'analyse et l'interprétation des résultats ont grandement été facilitées par l'utilisation du logiciel Nudist N'vivo. Celui-ci a l'avantage de faciliter les tâches mécaniques reliées au codage, d'augmenter la rapidité des résultats synthèses et d'exécuter des calculs (Wanlin, 2007, p. 265). De plus, grâce à des analyses croisées effectuées à l'aide de ce logiciel, nous avons pu observer des tendances à partir de certaines caractéristiques de nos répondants comme le type de séjour effectué.

À partir des passages codifiés et regroupés par thèmes et d'une analyse transversale telle que décrite précédemment, une logique du discours a émergé nous permettant d'aborder plusieurs thèmes d'étude, dont plus particulièrement les retombées de la mobilité enseignante. Précisons que l'analyse de nos données a été bonifiée grâce à plusieurs réflexions qui ont surgi chez les chercheurs lors des entretiens et de la codification.

Avant de vous présenter les résultats de notre étude, attardons-nous à quelques éléments concernant l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

### **3.7 Les considérations d'ordre éthique et déontologique**

Del Balso et Lewis entendent par éthique : « L'ensemble des questions morales qui consistent à assurer l'honnêteté du chercheur, le traitement juste et humain des participants à une expérience ainsi que la confidentialité et l'anonymat des répondants à une enquête et des sources d'information d'un travail sur le terrain. » (2007, p. 115)

Plusieurs mesures que nous considérons comme essentielles sur le plan de la recherche réalisée avec des êtres humains ont été élaborées et respectées dans le cadre de notre étude. Celles-ci proviennent essentiellement du document intitulé *L'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (2010) rédigé par le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. En somme, ce document fait la promotion de l'éthique de la recherche avec des êtres humains et il permet d'établir des balises éthiques à respecter pour les chercheurs.

#### **3.7.1 Le droit au respect de la dignité**

La première considération, citée comme essentielle selon le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2010) porte sur le fait que tout être humain a droit au respect de la dignité, ce qui s'exprime par trois principes fondamentaux : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice.

Voici certaines mesures prises quant au respect des personnes. Tout d'abord, nous avons mis en place des mécanismes afin d'assurer la liberté de participation et le consentement volontaire. Ces principes sont nécessaires à respecter dans toute recherche sur les humains, car ils représentent à la fois des éléments centraux des chartes des droits et libertés canadienne et québécoise et, sur le plan de la recherche, permettent d'assurer une plus grande validité de nos données.

Ainsi, par l'envoi de formulaires de consentement quelques jours avant les entretiens, chaque participant potentiel que nous avons sélectionné pouvait, bien avant l'entretien, évaluer les risques et les bénéfices possibles au regard de sa participation à notre recherche, et alors décider d'y participer ou non. Chaque participant, que ce soit dans le cadre des entrevues individuelles ou des groupes de discussion, pouvait lire ce formulaire et le signer le jour de la rencontre, s'il le désirait, afin de montrer sa volonté à participer. Cette façon de faire permettait également d'assurer la compréhension des éléments inclus dans ce document et de répondre aux questionnements, si tel était le cas. Finalement, il a été signé à la fois par les chercheurs et l'ensemble des participants de notre étude.

Aussi, chaque participant était informé qu'il pouvait avoir accès au « verbatim » de son entrevue s'il désirait vérifier la conformité des renseignements transmis. Cela afin d'établir une relation de confiance entre le participant et l'équipe de chercheurs.

De plus, nous avons toujours présenté clairement et fidèlement les objectifs de notre recherche ainsi ce que celle-ci supposait en matière de temps et d'échange. Par surcroît, nous avons indiqué dans le formulaire que chaque participant pouvait quitter le processus de recherche sans avoir à donner de raison à quelque moment que ce soit. Soulignons également qu'en aucun temps, nous n'avons contraint les gens à répondre à des questions.

En outre, pour nous, il s'avérait important que les personnes ayant participé à nos entrevues individuelles aient toujours le choix du lieu de la rencontre. Certains ont préféré leur bureau de travail, alors que d'autres ont choisi une classe ou un local de réunion dans leur collège. Il est à noter que nous nous sommes toujours déplacés dans leur établissement, sauf dans le cas

de trois enseignants qui préféraient, pour des raisons de logistique, réaliser l'entretien par Skype ou directement au collège où travaillent les chercheurs. Toutefois, peu importe le lieu, nous nous sommes assurés de réaliser ces rencontres dans des endroits calmes, fermés et réservés. Nous espérons ainsi être le moins possible dérangés par d'autres personnes et aussi créer un sentiment de confiance afin de recueillir des données les plus fiables et les plus valides possibles.

Dans le cas des groupes de discussion, ce sont les responsables de l'internationalisation qui ont réservé pour nous les locaux. Ces rencontres ont eu lieu dans des classes ou des locaux de réunion des trois établissements concernés.

Afin de réduire au maximum les risques et les répercussions associés à la participation à notre enquête, et donc de respecter le bien-être des participants, nous avons mis en place certaines règles sur le plan de la confidentialité des renseignements obtenus et de la divulgation des informations personnelles pouvant causer préjudice.

Nous avons aussi protégé du mieux possible l'information obtenue contre l'accès ou l'utilisation non autorisée et contre le vol. Ainsi, les données obtenues par l'entremise des entretiens n'ont jamais été transmises à qui que ce soit. Les chercheurs ont, à ce titre, signé et remis à chaque participant un formulaire de confidentialité qu'il est possible de consulter à l'annexe 5 de ce rapport. L'agente de bureau s'est également conformée à cette mesure en apposant sa signature sur le même formulaire. De plus, dans le but de préserver l'anonymat des participants, un système de codes auquel seuls les chercheurs et la transcriptrice ont eu accès a été élaboré afin d'identifier chacun des entretiens lors du traitement et de l'analyse de nos données.

Toujours afin de protéger les informations obtenues, les enregistrements, les documents comprenant le verbatim ainsi que tous les autres fichiers recueillis ont été détruits de nos ordinateurs pour être transférés systématiquement sur une clé de mémoire qui a été rangée sous clé dans le bureau d'un des chercheurs. Nous garderons ces données deux ans à la suite de la rédaction du rapport final, puis nous les détruirons.

Concernant les informations transmises dans le document final, nous nous sommes efforcés de ne pas présenter de renseignements permettant d'identifier les participants, tels que leurs noms, leurs programmes d'enseignement, le collège où ils travaillent, ainsi que les pays visités dans le cadre de leurs séjours de mobilité<sup>42</sup>. Cela nous semblait nécessaire, surtout dans le contexte où les professeurs et les responsables de mobilité internationale pouvaient nous révéler certaines difficultés quant à leurs relations professionnelles avec leurs pairs ou avec leurs patrons ou, encore, relatives à certaines décisions prises dans leur établissement. Il était ainsi important que les propos relatés dans notre rapport ne puissent pas être associés aux personnes les ayant formulés. Des noms fictifs ont d'ailleurs été utilisés afin de protéger le plus possible l'anonymat des participants.

Quant au principe de justice, nous nous sommes assurés que chaque participant soit traité de façon juste et équitable. Tous ont été considérés de la même manière et avec le même respect, sans égard à leur poste, à leur condition d'emploi, etc.

### **3.7.2 Les comités d'éthique de la recherche**

Toujours selon le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2010), une autre considération importante est celle d'obtenir, le cas échéant, l'accord des comités d'éthique de la recherche avant d'entreprendre la collecte des données. Afin de respecter cette demande, nous avons pris toutes les mesures nécessaires afin d'obtenir le plus rapidement possible l'approbation des comités d'éthique des différents cégeps afin de commencer hâtivement notre recrutement. Nous avons également pris en compte les quelques recommandations indiquées par les comités afin d'entreprendre nos travaux et avons pris soin de répondre à toutes leurs questions, une fois les travaux amorcés et complétés. Ces avis concernaient essentiellement certaines modifications à apporter dans les formulaires de consentement relatives aux coordonnées des personnes à contacter dans les établissements en cas de plaintes de participants.

---

<sup>42</sup> Dans très peu de cas, nous avons fait le choix de divulguer le programme d'enseignement d'un participant ou l'un des pays visités dans le cadre de ses projets de mei, puisque cela était nécessaire pour une meilleure compréhension des propos présentés.



Comme dernière considération, nous souhaitons, comme créateurs de savoir, permettre au milieu que nous avons étudié de bénéficier de nouvelles connaissances et d'enrichir ses pratiques grâce à celles-ci. Ainsi, nous nous sommes assurés que chaque participant, ainsi que toute autre personne intéressée par notre étude, reçoive une copie de notre rapport, ce qui représente un élément essentiel de l'éthique de la recherche selon le GER (2010). À ce sujet, nous avons indiqué à tous les participants lors de nos rencontres qu'ils recevraient une copie PDF de notre étude, et qu'une copie papier serait envoyée dans chacun des établissements d'enseignement participants. Ce que nous ferons une fois le rapport terminé.

## CHAPITRE 4

### APERÇU DES PROJETS DE MOBILITÉ ENSEIGNANTE INTERNATIONALE

Nous voici rendus à présenter nos résultats de recherche. Le premier chapitre sera consacré à une contextualisation de notre sujet d'étude. Cette démarche se fera en dressant un bref portrait de différents séjours réalisés par certains enseignants ayant participé à notre étude. Celui-ci permettra de constater la variété des projets de mobilité dans lesquels sont impliquées les personnes que nous avons rencontrées. Cet exercice nous fera aussi voir que les enseignants sont engagés dans plusieurs activités d'internationalisation dans leur collège. Nous en profiterons également pour discuter de la structure organisationnelle de ces séjours ainsi que du financement de ceux-ci.

Soulignons que bien que ce tour d'horizon donne la possibilité d'observer une grande variété de projets réalisés dans les établissements collégiaux par les professeurs, il ne montre qu'une image, une photographie, à un moment précis, et il n'est donc pas représentatif statistiquement de tout ce qui peut se faire dans les collèges en matière de mobilité enseignante internationale (mei). Il y a lieu de rappeler ici que notre étude s'appuie sur une approche qualitative, conduite par une démarche visant à regrouper les commentaires des répondants afin de créer de grandes catégories, elles-mêmes découpées en thématiques secondaires, qui permettront d'explorer et de mieux saisir le phénomène étudié. Ainsi, pour l'ensemble des chapitres d'analyse qui suivront, nous présenterons les regroupements qui sont les plus significatifs, que ce soit pour leur pertinence ou pour le nombre de références, pour mieux comprendre le phénomène traité. Ce qui est présenté dans les prochains chapitres représente donc le résultat de ces regroupements.

Le deuxième chapitre d'analyse (chapitre 5) sera consacré à certaines difficultés ou complications sur les plans de l'organisation, de la réalisation et du financement, vécues par les participants de notre enquête. Pour ce qui est du troisième chapitre d'analyse (chapitre 6), celui-ci expose les motivations ou les motifs qui poussent les enseignants à s'impliquer dans des projets de mobilité internationale. Finalement, les chapitres 7 à 9 sont consacrés à l'objectif principal de l'étude, soit celui des retombées que peuvent avoir de telles

expériences, à la fois sur les enseignants, sur leur établissement scolaire d'appartenance et sur d'autres personnes ou groupes liés à ces projets.

Avant de commencer cette présentation, nous tenons à vous faire part d'une réflexion que nous avons eue durant notre collecte de données et qui fut corroborée lors de l'analyse de nos données. Elle a trait aux différences marquées que nous avons constatées entre deux groupes d'enseignants qui font de la mobilité internationale, soit le groupe de ceux ayant fait un projet d'accompagnement d'étudiants<sup>43</sup>, et

**Il existe des différences marquées entre deux groupes d'enseignants qui font de la mobilité, soit ceux qui font de l'accompagnement par rapport à ceux qui font d'autres formes de projets (recherche, prospection, etc.). Cela se perçoit, par exemple, sur le plan des motivations et des retombées du projet.**

celui de tous les autres professeurs qui ont réalisé un séjour dans l'une ou l'autre des autres formes de projets internationaux (partage d'expertise, enseignement à l'étranger, perfectionnement, recherche, prospection et reconnaissance). Vous verrez, à la lecture des prochains chapitres, qu'il existe plusieurs distinctions entre ces deux groupes, tant sur le plan de l'organisation des séjours et des difficultés rencontrées, que sur celui des motivations des enseignants à réaliser un tel projet et sur celui strictement des retombées d'une telle expérience. La nature du projet d'accompagnement, qui vise avant tout à préparer un séjour à l'étranger avec des étudiants et de le réaliser avec eux, comparativement aux autres types de projets de mobilité internationale, fait en sorte que les différences sont parfois marquantes. Pour ces raisons, vous constaterez que, dans les pages qui suivent, les données sont présentées séparément, ce qui permet d'explorer et de décrire avec une plus grande justesse les thèmes abordés avec nos répondants. Ainsi donc, vous remarquerez que ceux qui organisent et guident des projets avec des étudiants ont été désignés comme « accompagnateurs », alors que ceux qui ont fait l'une ou l'autre des autres formes de projets internationaux (recherche, prospection, etc.) sont inclus dans la catégorie dite des « autonomes ». Nous appelons ainsi ces derniers, principalement parce qu'ils partent très souvent en solitaires dans leurs projets et qu'ils se retrouvent seuls, ou au plus avec un collègue, une fois sur le terrain. De plus, l'activité de mobilité de ces « autonomes » est

<sup>43</sup> N'oublions pas que, pour les raisons évoquées au chapitre 1, nous avons fait le choix d'inclure l'accompagnement d'étudiants dans les formes de mei et de l'intégrer dans notre étude.

guidée très souvent par une motivation ou une démarche individuelle et parfois même personnelle qui ne provient pas nécessairement d'un désir de partager cette expérience avec des étudiants.

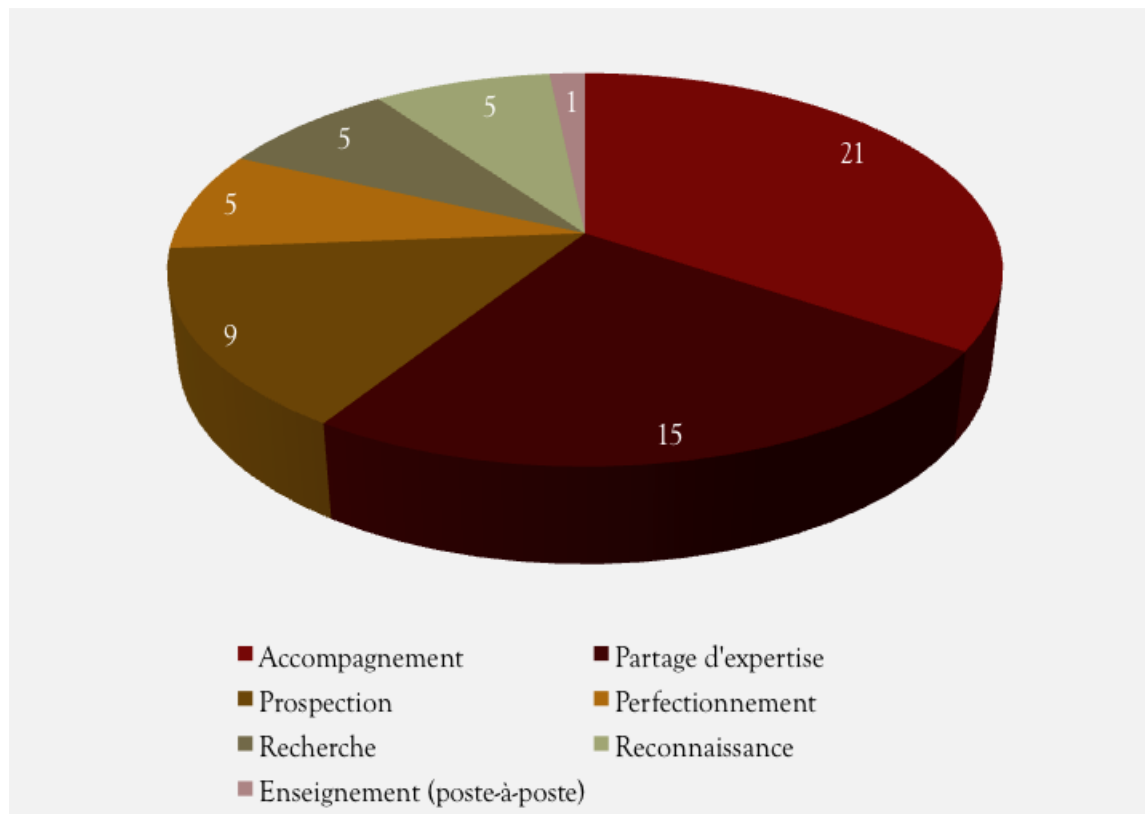
De manière générale, les professeurs rencontrés proviennent de différents programmes collégiaux. La majorité est issue du secteur technique, soit 23 enseignants, alors que 13 sont du secteur préuniversitaire et deux de la formation générale. Une bonne partie de ces enseignants travaillent dans des collèges situés dans les villes de la région de Québec et celle de Montréal.

Indiquons que, dans le cadre de nos travaux, nous avons pu nous entretenir avec des enseignants qui ont expérimenté l'ensemble des formes de séjours internationaux, comme celles-ci ont été définies précédemment dans ce travail<sup>44</sup>. En fait, sur les 38 enseignants rencontrés, 21 ont fait des projets d'accompagnement d'étudiants. Le schéma ci-dessous présente la répartition des types de projets effectués par les répondants de notre étude.

---

<sup>44</sup> Voir le Tableau 6, page 18.

**Schéma 3 Répartition des types de projets des répondants<sup>45</sup>**



Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre de ce travail, de manière générale, cette forme de mobilité enseignante est celle qui est la plus populaire dans les collèges québécois (voir le Tableau 5, page 16). Parmi ces 21 accompagnateurs, 11 ont aussi fait une forme ou l'autre de séjour autonome.

De plus, certains ont réalisé bon nombre d'expériences de séjours internationaux dans leur carrière (17 en ont fait 4 et plus durant leur carrière), alors que d'autres en ont accompli que très peu à ce jour (21 en avaient fait de 1 à 3).

Comme nous pouvons le constater dans les Tableaux 13 et 14, les destinations des répondants interrogés sont multiples : Europe, Afrique, Amérique du Sud, Amérique du Nord, Océanie.

<sup>45</sup> Il est à noter que certains enseignants ont réalisé plusieurs formes de projets, ce qui explique un total plus élevé que 38 à l'intérieur de ce tableau.

Certaines régions du monde semblent toutefois plus prisées que d'autres (par exemple l'Europe ou l'Afrique).

Nous verrons également que nos répondants ont eu recours à plusieurs des moyens mis à leur disposition pour le financement de leur séjour, tout dépendant de la forme de mei qu'ils ont réalisée. Par contre, comme en témoignent les prochaines pages, la grande majorité a fait appel aux trois principales sources de subventions offertes dans le réseau en 2014<sup>46</sup>, soit l'apport du collège lui-même, de la fondation du collège ou des bourses de mobilité du MESRS.

Bref, nous pensons avoir obtenu un tableau assez diversifié des expériences de mei dans lesquelles il est possible de s'impliquer comme professeur au cégep. Parcourons maintenant certains de ces projets afin de donner un aperçu de ce que réalisent les enseignants<sup>47</sup>.

#### **4.1 Les accompagnateurs et les projets réalisés**

Commençons cette section avec quelques exemples de séjours d'accompagnement qui ont été effectués par des participants de notre recherche. Il faut rappeler que les destinations des projets d'accompagnement des répondants interrogés sont multiples (Europe, Afrique, Amérique) et que ces personnes enseignent dans des programmes préuniversitaires, mais aussi techniques. Soulignons que, dans notre échantillon, la plupart des projets d'accompagnement ne sont pas crédités pour les étudiants participants et, donc, non inclus dans la tâche « normale » des enseignants accompagnateurs. Nous le verrons à l'instant, cette caractéristique a un impact sur l'organisation du séjour. Mais en plus, elle provoque parfois un certain mécontentement sur le plan du financement des projets, surtout en ce qui a trait au dégrèvement des professeurs impliqués. Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre qui suivra (chapitre 5).

---

<sup>46</sup> Voir le Tableau 8, page 22.

<sup>47</sup> Vous comprendrez que nous ne cherchons pas à décrire dans cette section tous les projets des répondants rencontrés, mais plutôt à donner un aperçu des activités réalisées par certains d'entre eux afin d'offrir un portrait de ce qui peut se réaliser comme séjour de mei dans les collèges québécois.

### 4.1.1 Les séjours non crédités

Prenons tout d'abord le cas de Martine, une enseignante qui travaille depuis 2006 et qui a été fortement impliquée dans le bureau international de son cégep. À partir de contacts obtenus par l'entremise d'un groupe de coopération internationale, elle a mis sur pied un projet de stage avec des étudiants qui, depuis 2010, sont partis trois fois pour l'Afrique, afin de réaliser des missions humanitaires dans leur domaine d'études. Ce stage de quelques semaines, non crédité et réalisé à la fin de l'année scolaire, a été financé et appuyé en partie, durant ses trois années, par l'administration du cégep concerné (bureau international). Les accompagnateurs pour ce projet ont reçu un petit montant d'argent de leur établissement afin de défrayer une partie des coûts associés à l'accompagnement des jeunes, le reste étant réparti à travers le financement des étudiants. Cela étant dit, Martine déclare avoir travaillé très fort pour mettre ces projets sur pied. Elle en est tout de même satisfaite. En effet, elle affirme que les séjours avec ses étudiants ont été merveilleux et d'une haute intensité.

Prenons un autre exemple, celui de Sandra, une professeure du secteur technique qui enseigne depuis une quinzaine d'années dans le même collège. Très intéressée par les enjeux mondiaux et les voyages en général, cette enseignante fut, lors de ses premières années en poste, engagée comme experte dans son domaine par le bureau international de son établissement. Elle a alors réalisé un projet de coopération (prospection et partage d'expertise) en Afrique, mis sur pied par les responsables de l'international du collège avec l'appui financier de l'ACDI<sup>48</sup>. C'est à partir de cela que tout a démarré au chapitre des séjours d'accompagnement :

Là, j'ai créé mon réseau, tout ça, puis quand le projet a été terminé, je pouvais pas croire que j'y retournerais jamais. Alors, j'ai décidé que j'allais tout faire pour faire un stage international non crédité avec des étudiants. Alors, c'est à partir de ce moment-là qu'on l'a développé. Fait que depuis 2009, on amène des étudiants, un groupe de... on a des groupes de stages au [elle nomme le pays]. C'est un stage non crédité, c'est à la fin des études. On a commencé avec un groupe de huit, après ça, on a eu deux ans, douze, douze, on a eu deux années où on l'a pas fait, là, à cause de la grève, et tout. Puis cette année, on part avec quinze étudiants. (**Sandra**)

---

<sup>48</sup> Comme il a été vu dans le Tableau 8, page 22, l'ACDI a déjà été un bailleur de fonds important pour la mei au collégial. Alors qu'en 2014, elle était totalement absente des sources de financement de la mei au collégial.

D'autres enseignants organisent des projets qui sortent du cadre de la solidarité internationale ou de la coopération dans des pays en développement. C'est le cas de Catherine, enseignante depuis 1999, qui a élaboré un projet permettant à ses étudiants de partir à l'international dans le cadre de voyages de type « exploratoire » qu'elle nomme « mission commerciale ». Elle offre chaque année, après les sessions de cours, et ce, depuis maintenant sept ans, des voyages en Amérique du Nord. L'objectif de ces séjours est d'organiser une mission donnant l'occasion aux étudiants de visiter de grandes entreprises dans d'importants centres d'affaires mondiaux. Elle s'occupe donc du recrutement des étudiants, du financement et de l'organisation du séjour, avec, selon ses dires, très peu de soutien du bureau international et de la direction de son collège. Elle ne reçoit également aucun financement pour payer son voyage. Bref, nous le verrons dans le chapitre 6, bien que ce séjour ne soit pas crédité dans un cours de son programme, il permet tout de même d'offrir, selon elle, une expérience pédagogique pertinente pour ses étudiants.

D'autres enseignants ont proposé à leurs étudiants des voyages à saveur plus interculturelle. L'objectif de ces séjours était donc de connaître et de s'imprégner de la culture du pays visité et de résider dans des familles d'accueil afin de vivre des expériences propices à l'ouverture d'esprit face à la diversité culturelle. Certains enseignants rencontrés nous ont également indiqué que ce type de voyage étudiant pouvait mener à des échanges de réciprocité, c'est-à-dire que le groupe d'étudiants québécois allait visiter un autre groupe d'élèves dans un autre pays, ces derniers venant par la suite au Québec pour y explorer notre pays et revoir leurs condisciples avec qui ils avaient été jumelés. Ces échanges ont mené à créer des liens forts non seulement entre les jeunes d'ici et ceux des pays visités, mais également entre les établissements participants. Nous reviendrons plus en détail sur cet élément dans le chapitre 7.

Anne est l'une des enseignantes rencontrées qui ont effectué ce type de projet. Sans être rémunérée pour le faire, et avec peu de soutien financier de son collège (une somme qui ne couvre pas toutes ses dépenses), elle a accompagné à quatre reprises des étudiants de son programme préuniversitaire en Amérique du Sud et en Europe, et ce, pour des périodes de deux à trois semaines. Ce projet était ouvert à tous les étudiants de son programme et se



déroulait soit entre la session d'automne et d'hiver ou au mois de mai, à la fin de l'année scolaire.

Certains autres projets d'accompagnement d'étudiants proposent davantage un voyage d'exploration et de visites touristiques. Normalement organisées par l'intermédiaire d'une agence de voyages, ces expériences de quelques jours permettent aux professeurs impliqués et aux participants de réaliser un parcours touristique préétabli avec des horaires serrés et des guides locaux pour agrémenter les visites. C'est le cas du projet d'Éric, par exemple, qui a pris l'initiative de proposer un séjour vers l'Europe pour une dizaine de jours. Quelques étudiants de son programme se sont joints à lui afin non seulement de découvrir des lieux historiques, mais également pour observer des éléments relatifs à ses cours. Comme ces types de séjours sont souvent perçus comme des voyages touristiques, il est très rare d'obtenir du financement provenant d'un organisme externe. Par contre, le bureau international, la fondation du cégep ou d'autres instances peuvent parfois offrir un peu de soutien dans l'organisation ou le financement. Dans le cas d'Éric, il dit n'avoir reçu alors aucune subvention de son collège pour défrayer les frais de son voyage ou celui de ses étudiants.

#### **4.1.2 Les séjours crédités**

Parlons maintenant d'un autre type de projet d'accompagnement d'étudiants dans lequel les enseignants sont impliqués, soit celui des séjours qui sont crédités dans les programmes d'études. Cette formule est de plus en plus proposée aux étudiants dans les collèges. Cela n'est pas étranger au fait que, comme nous l'indiquions dans la section 1.2 du premier chapitre, nous remarquons une forte progression du nombre de profils à saveur internationale, dans des programmes de sciences humaines, par exemple.

Bref, dans ces profils « monde », les étudiants suivent un cours, normalement situé à la fin du parcours collégial (cours intégrateur), qui est jumelé à un séjour international et où un rapport traitant des notions apprises durant leurs études est remis en guise d'évaluation finale. Les étudiants doivent donc atteindre des compétences à partir de travaux et d'exercices, souvent associés au séjour sur le terrain.

Afin d'illustrer cette situation, prenons le cas de Robert qui donne un cours intégrateur à la fin de son programme et qui supervise ses étudiants dans un projet de mobilité internationale à l'intérieur même de ce cours. Les étudiants et lui-même sont partis pendant quelques semaines après la session d'hiver en Amérique du Sud, et plus récemment en Amérique du Nord, afin de réaliser une recherche thématique de fin d'études portant sur un sujet relié à leur expérience. Ces étudiants sont dès lors évalués et le cours est crédité dans leur programme d'études. Dans ce cas-ci, l'enseignant est non seulement l'accompagnateur du groupe d'étudiants inscrits au cours, mais il porte également le chapeau d'enseignant à l'intérieur d'un cours. Il doit donc préparer des exercices, offrir de la formation, évaluer les travaux des étudiants, etc. L'ensemble des frais encourus pour sa participation a été remboursé par son collègue, mais cela n'a pas toujours été le cas, ce qui, nous le verrons plus tard, apporte son lot de problèmes.

D'autres participants de notre enquête ont fait le même type de projet que celui de Robert. C'est le cas de Julie, qui enseigne dans un programme technique, qui a été toutefois responsable lors d'une année scolaire du même cours que Robert, mais dans un autre cégep. Pour sa part, elle a repris un projet déjà existant dans ce cours, qui permet aux étudiants de partir en Amérique du Sud à la fin de l'année scolaire, et ce, accompagnés par le professeur titulaire du cours, dans le but d'en apprendre davantage sur la matière enseignée durant leur parcours au collégial et d'appliquer les notions apprises sur le terrain. Julie a donc participé à ce voyage de coopération avec ses étudiants en 2013, tout en étant rémunérée pour l'organiser et le réaliser sur place.

Finalement, outre la formule du cours intégrateur, il en existe d'autres donnant la possibilité aux enseignants de s'engager dans des projets d'accompagnement d'étudiants. Par exemple, l'une des participantes de notre étude nous a signalé l'existence d'un profil « international » dans un cégep où, cette fois, plusieurs cours préparent les étudiants inscrits à un projet de voyage culturel. Voici comment cela s'articulait : « Ouais, parce que je crois que c'est trois cours complémentaires. Donc, les trois cours complémentaires sont remplacés par Séminaire de stage 1, Séminaire de stage 2, puis le stage comme tel. Donc, à l'automne, hiver, bon,

deux stages, puis, euh... fin mai, on part pour... » (Mélania) Mélania a ainsi été responsable de ces cours, avec une collègue, et a donc quitté le pays avec ses étudiants, toutes dépenses payées. La préparation, soit les séminaires, a également fait partie d'une tâche normale d'enseignement pour elle.

À la lumière de cette présentation, nous constatons qu'il existe certaines distinctions entre les expériences des enseignants qui s'impliquent dans des projets d'accompagnement qui sont crédités dans leur programme d'études, comparativement à

**Il existe certaines distinctions entre les expériences des enseignants qui s'impliquent dans des projets d'accompagnement qui sont crédités dans leur programme d'études et celles de ceux qui le font dans des projets d'accompagnement qui ne le sont pas.**

celles de ceux qui le font dans des projets d'accompagnement qui ne le sont pas. D'une part, les projets d'accompagnement crédités font évidemment partie de la tâche normale de travail de l'enseignant, contrairement aux séjours non crédités. Les professeurs sont donc payés pour la partie de la préparation au stage, ainsi que pour le temps passé à l'étranger. Dans ce cas, ils ont non seulement pour rôle d'accompagner le groupe (trouver du financement, réaliser la préparation et le séjour sur le terrain, organiser les activités de retour, etc.), comme c'est également le cas pour les enseignants engagés dans des projets non crédités, mais ils doivent en plus assurer le volet pédagogique relatif à leur cours. Par conséquent, ils sont responsables de l'évaluation des travaux demandés à l'intérieur du cours et du suivi des notes auprès des étudiants. Bref, leur travail ne se limite pas qu'à l'organisation et qu'à la réalisation du séjour hors pays.

D'autre part, le financement des dépenses engagées pour l'accompagnateur du projet est différent, selon qu'il est intégré à l'intérieur d'un cours (programme) ou non. Si tel est le cas, ce dernier recevra alors un salaire pour l'organisation, la planification, le séjour sur place et le travail réalisé au retour. Puis, l'argent pour couvrir le voyage sera généralement pris en charge totalement par l'établissement (souvent par l'intermédiaire du bureau international, s'il en existe un), car, aux dires de certains, il serait inconvenant de demander à l'enseignant de faire une collecte de fonds pour son séjour réalisé dans le cadre de son travail. Aussi, comme l'a mentionné Robert en entrevue, il serait inapproprié de demander aux étudiants qui

partent en séjour avec le professeur de payer les frais de déplacement de leur accompagnateur, dans un contexte d'enseignement et d'évaluation de travaux. Il y aurait là, selon lui, un conflit d'intérêts important.

Dans le cas des séjours qui ne se font pas à l'intérieur du cheminement scolaire normal des étudiants, comme nous l'avons observé dans la section 2.2, il n'est pas rare que les enseignants se tournent vers d'autres sources de financement offertes par leur collègue (bourses, activités de financement, apport financier des étudiants, etc.)<sup>49</sup> et décident même de payer quelques dépenses de leur propre poche. Cela représente une difficulté importante pour ces derniers, nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Soulignons en terminant que les séjours d'accompagnement sont généralement instaurés par les professeurs, et non par l'administration des collèges, et ce, que ceux-ci soient crédités ou

**Les séjours d'accompagnement d'étudiants sont généralement instaurés par les professeurs, et non par le corps administratif des collèges. Ces derniers offrent parfois un appui logistique ou financier.**

non. C'est en fait ce que nous ont révélé plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés. Ce sont très souvent eux qui décident de mettre sur pied un séjour international pour leurs étudiants, et ce,

parce qu'ils reconnaissent une valeur pédagogique à ces activités, mais aussi pour plusieurs autres raisons que nous explorerons dans le chapitre 6 de cette étude. Ils sont donc au cœur des initiatives de projets de séjours offerts à leurs étudiants, tout comme au centre de plusieurs autres actions d'internationalisation réalisées dans leurs écoles<sup>50</sup>.

Dressons maintenant un portrait sommaire des autres types de projets de mobilité internationale dans lesquels nos participants de l'enquête ont été impliqués.

<sup>49</sup> Comme il est indiqué à la page 31, les projets de séjours avec étudiants n'ont pas droit à certaines subventions gouvernementales.

<sup>50</sup> Cet aspect a spécifiquement été traité à la page 19.

## 4.2 Au-delà de l'accompagnement d'étudiants... d'autres types de projets

Comme il est possible de le constater dans le Tableau 6 (page 18), les enseignants du collégial sont impliqués dans plusieurs projets qui ne relèvent pas uniquement de l'accompagnement d'étudiants. En effet, le partage d'expertise, l'enseignement à l'étranger, le perfectionnement, la recherche, la prospection et les séjours de reconnaissance représentent d'autres formes de mobilité possibles, que nous regroupons dans la section des séjours dits autonomes. Relevons quelques exemples mentionnés par des participants rencontrés afin de montrer à quoi peuvent ressembler de tels projets.

Pour débiter, prenons la catégorie du « **partage d'expertise** », celle-ci étant fortement représentée dans notre échantillon (15 de nos 38 enseignants rencontrés ont dit avoir fait ce type de séjour). Une de ces personnes, Sylvie, est certes l'une de celles ayant le plus de ce type d'expériences à son actif. Cette professeure qui enseigne principalement dans le secteur technique est impliquée dans plusieurs projets de son collège depuis la fin des années 1990, et ce, dans plusieurs pays africains et sud-américains. Elle nous a indiqué qu'une bonne partie de ses missions avaient pour objectifs d'aider des écoles à offrir des formations basées sur l'approche par compétences, mais également de transmettre son expertise quant au contenu de cours. Concrètement, elle a réalisé bon nombre d'activités dans ces pays comme, par exemple, offrir de la formation sur la pédagogie par compétences, proposer du matériel didactique, exécuter la mise en place de programmes selon l'approche par compétences, offrir du soutien quant aux méthodes pédagogiques, offrir des conseils sur l'organisation scolaire, etc. Ces projets ont été financés en grande partie par l'intermédiaire de grands organismes nationaux et internationaux qui travaillent dans le domaine du développement international.

Andrée, enseignante dans un domaine relié à la santé, en est une autre qui a participé à de telles activités internationales. Cette personne, ayant peu d'expérience à l'étranger avant ces séjours effectués dans le cadre de son travail, a été recrutée et mandatée par son collège afin de travailler sur deux projets d'élaboration de programmes dans le secteur de la santé en Amérique du Sud. Le financement des projets était alors assuré par l'intermédiaire

d'organismes nationaux et internationaux (gouvernemental et ONG). Elle était donc appelée, comme experte de contenu, à présenter, lors de séminaires, de conférences et de rencontres de groupes, ce qui était enseigné ici, dans son programme. Puis, elle a pris part, en se rendant à quelques reprises dans deux pays différents, à la conception et à l'instauration du programme en question. Cela représentait alors des missions d'environ 10 jours dans le pays d'accueil. Bien qu'elle pouvait compter sur l'aide du bureau international de son collègue pour planifier ses voyages et défrayer l'ensemble des coûts reliés, elle devait toutefois s'assurer de préparer non seulement ses missions quelques semaines avant son départ, mais également de planifier ses absences dans les cours qu'elle offrait dans son cégep. Elle devait donc trouver des remplaçants parmi les collègues de son département afin d'assurer le suivi de ses cours. À ce sujet, nous verrons plus tard dans ce travail, que ce genre d'entente peut parfois entraîner des problèmes à l'intérieur même de l'équipe départementale.

Un autre cas intéressant d'activités de partage de contenus est celui de Martin, enseignant dans un domaine de technologie de pointe dans un cégep. Celui-ci a participé depuis 2005, grâce au financement offert par quelques organismes internes et externes (département de formation continue et bureau international de son collègue, ACIDI, organismes privés) à trois projets dans son champ d'expertise. Il a réalisé deux projets distincts en Afrique, ainsi qu'un autre sur le continent sud-américain. Cela l'a mené à faire près de 20 missions sur le terrain depuis ses débuts. L'objectif de ses projets était d'exporter les connaissances, en forte demande dans les pays en développement, ce qui a conduit à la création de programmes techniques dans son domaine. « C'est un... c'est des programmes qui ont été montés avec l'approche par compétences, comme on fait ici. Fait qu'on a utilisé le modèle du Québec, puis c'est pas le DEC de... du cégep [il nomme le cégep] qui est implanté là-bas, c'est un DEC qui est monté avec leurs besoins à eux autres. » (Martin) Cet enseignant rapporte qu'il est maintenant le principal gestionnaire d'un projet qui a cours en Afrique de l'Ouest (en 2014). Il mentionne que les demandes d'expertise pour les différents volets de celui-ci l'amènent maintenant à chercher des experts au Québec, dans différents milieux (dont ceux d'anciens étudiants collégiaux de son département) afin de réaliser ce projet. Selon ses dires, ce sont des activités d'envergure, qui relèvent d'un champ d'expertise peu développé au Sud et qui nécessitent beaucoup de temps et d'énergie. Bref, nous le verrons dans le chapitre sur

les motivations (chapitre 6), la passion pour son métier et pour l'international amène Martin à affirmer qu'il continuera à soumissionner pour l'obtention de tels projets d'expertise dans le futur.

Avant de présenter quelques autres exemples de projets, il est intéressant de constater ici que, sur le plan organisationnel et pour cette dernière catégorie de séjours, c'est généralement le collège, par l'entremise des responsables de l'international par exemple, qui fait appel aux professeurs afin de s'impliquer comme experts dans les projets. Ceux-ci étant souvent financés par des organismes de coopération et de développement gouvernementaux comme l'ACDI (maintenant le ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement du Canada), grâce à l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). Il en revient généralement à l'établissement d'enseignement de présenter une demande aux bailleurs de fonds et de trouver le personnel pour mettre le projet en application. Cela diffère de la grande majorité des projets d'accompagnement et de recherche qui, pour leur part, tel qu'il a été indiqué précédemment, sont normalement instaurés par les enseignants qui y participent et qui sont subventionnés soit par des budgets internes des collèges ou encore par le truchement du programme de mobilité enseignante de la Fédération des cégeps, autrefois de Cégep international (à l'exception de l'accompagnement dans ce dernier cas)<sup>51</sup>.

**Sur le plan organisationnel, les projets de partage d'expertise sont instaurés par les collèges qui feront appel à des enseignants « experts » afin de s'y impliquer.**

Pour ce qui est de **l'enseignement à l'étranger**, à savoir le fait de se déplacer à l'international pour enseigner à des étudiants d'un autre pays, nous n'avons eu qu'une seule participante de notre étude ayant réalisé cette forme de mobilité (échange poste-à-poste). En fait, ce faible nombre semble être plutôt représentatif de la situation dans le réseau collégial québécois (voir le Tableau 7, page 20). Sophie, qui a fait un séjour sous forme de poste-à-poste, s'est expatriée pour une année complète en Europe. Elle a non seulement échangé son poste ici avec un collègue de ce pays du Vieux Continent, mais a également troqué sa maison et sa voiture afin de rendre l'expérience la plus accommodante possible. Pour elle, nous le

<sup>51</sup> Pour davantage d'information sur ce programme, voir la note 15 de la page 22.

verrons plus loin dans la section des retombées, ce fut une expérience magnifique et inoubliable. Mais au-delà de cela, ce type de projet exige, selon ses dires, énormément d'investissement pour sa préparation et pour obtenir les autorisations des collèges respectifs. Il faut alors penser à baliser de nombreux éléments relatifs aux conditions de travail (congé, remplacement, ancienneté, rémunération, etc.). En fait, rapporte-t-elle :

[...] ça prend des gens qui veulent le faire aussi, parce que c'est pas toujours évident de trouver, de part et d'autre, non seulement quelqu'un d'intéressé, mais quelqu'un qui correspond au profil aussi, à savoir, euh, comme on échange maison et voiture, bien, peut-être que, euh, c'est pas évident de trouver quelqu'un qui enseigne la même discipline, puis qui a le même profil familial, là. (**Sophie**)

Malgré une certaine complexité qu'apportait sa demande, ce qui pourrait expliquer le faible nombre d'échanges comme celui-ci dans les cégeps, elle dit avoir pu compter sur l'appui logistique de l'administration et du syndicat de son collègue afin de rendre possible ce projet. Des organismes externes, québécois et européen, ont également travaillé sur cet échange afin de fournir des balises quant aux ententes privées et professionnelles entre les deux professeurs. De plus, Cégep international a offert à cette enseignante une bourse permettant de défrayer une partie des frais engagés pour la participation à ce projet.

Nous le verrons dans les chapitres ultérieurs, partir en mer peut aussi être une possibilité pour les enseignants de se **perfectionner à l'étranger**, d'améliorer leurs connaissances dans leur domaine professionnel. Dans notre étude, Marie-Pierre, Christian, Richard, François et Alexandre ont tous réalisé ce type d'activité. Sans toutes les décrire, prenons tout de même deux exemples pour illustrer ce type de séjour. Alexandre enseigne depuis une quinzaine d'années dans une discipline de formation générale. Ayant également effectué de l'accompagnement d'étudiants, ce dernier a mené à bien, en 2013, un projet de perfectionnement de deux semaines dans le but de se documenter et d'en apprendre davantage sur le système d'éducation d'un pays européen. Il désirait, nous le verrons en détail dans le chapitre concernant les motivations des enseignants (chapitre 6), s'inspirer, dans sa pratique, de la pédagogie et de l'organisation scolaire de ce pays où celles-ci sont complètement différentes de celles du Québec. Bref, grâce à l'appui financier de Cégep international, par l'intermédiaire de la bourse de mobilité enseignante, il a pu visiter des



écoles dans ces pays et partager ses expériences avec d'autres enseignants qui pratiquent dans son domaine.

François en est un autre ayant fait un stage de perfectionnement. Tout comme Alexandre, son désir, comme nous le verrons dans le chapitre 6, était d'en connaître davantage sur les différentes pratiques d'enseignement d'un autre pays. Ceci l'a amené à visiter, à deux reprises, des établissements d'enseignement, également dans un pays européen. Il a, lui aussi, obtenu deux fois la bourse de 3000 \$ de Cégep international pour ses voyages.

Prenons maintenant l'exemple de trois enseignants, sur les cinq de notre échantillon, ayant fait de la **recherche à l'étranger**. Pierre est un professeur ayant réalisé bon nombre de voyages personnels et plusieurs projets internationaux dans le cadre de ses études et de son travail. Il avait donc une certaine expérience de l'international lorsqu'il s'est lancé dans des projets de recherche en Afrique comme enseignant au collégial. En fait, ses projets de recherche visaient souvent à améliorer les moyens de production en agriculture en Afrique. Il a, par exemple, visité un pays de ce continent durant un mois afin de se joindre à une équipe de chercheurs en agronomie. Une fois ce séjour complété, il a continué à collaborer avec des centres de recherche relatifs à ce projet.

De jeunes enseignants rencontrés durant notre collecte de données ont aussi fait de la recherche à l'international. Simon et Stéphane enseignent tous les deux dans des secteurs techniques. Alors que Stéphane a fait un projet en Amérique du Sud, Simon a réalisé deux séjours de recherche en Afrique et en Océanie. Les séjours, tous financés avec l'appui de Cégep international et d'une durée de quelques semaines, avaient pour objectifs de rencontrer des sommités dans le domaine respectif de ces enseignants et de partager leurs connaissances, en plus de leur donner l'occasion de travailler concrètement sur différentes études menées dans ces laboratoires. Bien qu'ils proviennent de deux cégeps différents, ces enseignants disent avoir obtenu un soutien approprié de la part de leur établissement dans l'organisation du voyage et dans la préparation pour la demande de financement pour Cégep international. C'est également leur collègue qui les a informés de la bourse de mobilité enseignante. Voici ce que Simon raconte à ce sujet : « Ouais. C'est... Dans le fond, c'est [il nomme son collègue]...

euh... bien, à l'époque, la 1<sup>re</sup> fois j'en ai entendu parler, c'était par [il nomme la personne responsable du bureau international de son collègue]. Donc, c'était la conseillère pédagogique, par courriel » (**Simon**) et il ajoute : « À chaque... à chaque, dans le fond, euh... session, ils nous envoient un message pour nous dire que... Non, non, c'est par courriel que j'ai pris connaissance de ça. Par l'Internet. Donc, c'est pas Cégep international qui m'a approché ou que j'ai... » (**Simon**) Bref, par ces commentaires, on peut voir que les professeurs en viennent parfois à apprendre l'existence des bourses de mobilité enseignante de Cégep international (maintenant administrées par la Fédération des cégeps) par l'intermédiaire des communications internes. Nous pourrions également ajouter que les projets de recherche sont, en ce qui concerne les enseignants ayant participé à notre étude, toujours instaurés par les professeurs intéressés et très souvent financés, en grande partie, par les bourses de la Fédération des cégeps.

Par ailleurs, neuf professeurs rencontrés ont également été engagés dans des **séjours de prospection**, ce qui implique principalement le fait de se déplacer pour créer des contacts en vue d'établir de futures collaborations pour des projets internationaux. L'une de celles que nous avons interrogées et qui est la plus impliquée dans cette forme de mobilité se nomme Jacinthe, coordonnatrice de son département et qui, depuis plusieurs années, en supervise le volet international. Depuis 2009, cette enseignante a pu réaliser trois séjours à l'international, dont deux avaient directement pour objectif de développer des partenariats en Europe avec des établissements (Institut universitaire de technologie) qui ont des programmes semblables aux nôtres et où les échanges d'étudiants sont possibles. Ce fut d'ailleurs une retombée concrète de ses séjours, comme nous le verrons à la section 7.2.1a. Il faut dire également que cette dernière a réalisé un séjour de reconnaissance. Le but était alors d'aller rencontrer des partenaires qui accueilleraient déjà, depuis quelques années, des jeunes de son programme afin que ces derniers découvrent leur environnement de travail. Quant à l'organisation de ses trois projets de moi, elle mentionne avoir obtenu un bon soutien de la part du bureau international de son collègue qui s'est occupé de tout l'aspect logistique de ses missions (les rencontres, les rendez-vous, l'avion, les déplacements sur place, etc.) et de son département qui travaille en collégialité afin de planifier les objectifs de ses voyages. Malgré cela, dans l'entrevue réalisée avec elle, elle indique ne pas avoir bénéficié de libération spéciale offerte par son collègue

pour la préparation et la réalisation du voyage, nonobstant le fait que toutes ces expériences demandent temps et efforts importants. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin dans ce travail, tout comme sur les impacts de son séjour pour elle et pour son collègue.

Décrivons maintenant un dernier exemple de projets de prospection accomplis par un des enseignants que nous avons rencontrés. Christian a participé à trois missions en Europe afin d'aller faire la promotion de son programme technique et, donc, d'inciter les jeunes d'un autre pays à venir étudier une ou plusieurs sessions ici. « Donc... Et dans le fond, c'était à aller me faire connaître dans les IUT. Donc, on faisait beaucoup affaire avec les IUT, bio, informatique aussi. Fait que, moi, j'étais comme allé me présenter [...] puis commencer à me créer, dans le fond, des contacts, euh... » (Christian) L'objectif était donc de recruter des étudiants dans un contexte où, dans le programme de Christian, il commençait à y avoir une baisse d'étudiants québécois. Il fallait alors trouver un moyen de remédier à ce problème afin d'offrir des sessions complètes d'études ici. Cet enseignant voulait également donner des possibilités aux étudiants de son collègue de mener une partie de leurs études à l'extérieur du Canada. Pour ses séjours, il a pu compter sur le soutien d'une personne responsable de l'international dans son collègue, un bureau centralisé étant inexistant, afin de s'occuper de la logistique des séjours sur place. Heureusement, dit-il, « [...] que ce soit quelqu'un d'autre que le prof [qui prend en charge la logistique], là, parce que sinon, ç'a pas de sens, là ». Christian a pu profiter de bourses de Cégep international pour arriver à réaliser ses missions à l'étranger.

Tout comme Jacinthe, que nous avons citée un peu plus haut, Stéphane et Nadia sont deux autres enseignants de notre échantillon qui ont aussi fait de la **reconnaissance sur le terrain**, ce qui représente le fait de partir à l'étranger dans le but de valider certains éléments (lieu de stage, avancement des projets, etc.) quant à des projets déjà en cours. Prenons, par exemple, Nadia, qui est allée pendant une semaine dans un pays d'Amérique du Sud, à l'initiative de son département, afin de revoir les ententes de stagiaires qui vont dans ce pays et aussi pour souder les liens avec l'organisme qui accueille ses étudiants stagiaires.

Ainsi se complète le tour d'horizon de différents projets de mei réalisés par les répondants que nous avons rencontrés. Cela nous a permis d'exposer quelques exemples significatifs pour chacun des types de séjours de mei possibles. Nous y avons constaté que les moyens

**Il est possible de distinguer des différences dans les moyens d'organisation et de financement des projets de mobilité, selon les types de séjour, les objectifs ou encore les modalités d'appui offert par les établissements d'enseignement collégial.**

d'organisation et de financement peuvent varier d'un projet à l'autre, selon la forme de mobilité, les objectifs et les établissements d'enseignement. Cette présentation, bien qu'elle n'expose pas tous les projets auxquels les répondants ont participé, nous a donné

l'occasion de mentionner certaines motivations des enseignants au regard de leur implication dans ces activités internationales, ce que nous aborderons en profondeur dans le chapitre 6. Elle nous a également permis d'exposer brièvement certaines difficultés quant à la mise sur pied et à la réalisation des projets internationaux dans lesquels les professeurs sont engagés. Aussi, avant d'aller plus loin, attardons-nous à cerner ces problèmes auxquels les enseignants sont confrontés.

## CHAPITRE 5

### LA MOBILITÉ ENSEIGNANTE INTERNATIONALE, DES PROJETS PARFOIS LOURDS À PORTER

D'entrée de jeu, soulignons, tel que nous l'indiquons à la page 46, que les objectifs de notre recherche visaient initialement à explorer et à décrire les retombées des projets de mobilité enseignante internationale dans le réseau collégial québécois. Bien que cela soit toujours au cœur de notre travail (voir les chapitres 7, 8 et 9), nous avons tout de même décidé d'étudier deux autres grands thèmes, soit les problèmes ou difficultés que rencontrent les enseignants qui s'impliquent dans ce genre de projet et les raisons (motivations) pour y participer.

Nous avons choisi de procéder ainsi parce qu'au terme de notre collecte de données et de notre analyse, nous avons fait le constat que ces deux thématiques revenaient abondamment lors de nos discussions avec les participants. En fait, bien que nous n'ayons que très peu de questions dans nos schémas concernant les motivations quant à l'engagement dans la mei ou encore relatives aux difficultés que vivent les enseignants dans de telles activités<sup>52</sup>, celles-ci ont suscité nombre de commentaires pertinents de la part des répondants (enseignants et responsables), et ce, à plusieurs reprises durant les rencontres. Par exemple, lorsque nous demandions aux participants de nous parler de manière générale de l'organisation de leur séjour ou, encore, des retombées négatives que celle-ci a pu avoir à leur retour, plusieurs nous ont plutôt fait part de difficultés rencontrées avant leur départ ou durant leur séjour. Ainsi, comme cela semblait prendre une place prépondérante dans l'expérience des enseignants, tout comme les raisons pour s'engager dans de tels projets, il s'avérait approprié, pensions-nous, de tenter d'explorer davantage ces deux autres facettes de la mei, tout en exposant les éléments les plus révélateurs.

Soulignons que le modèle méthodologique adopté pour réaliser notre recherche<sup>53</sup>, soit une enquête qualitative de type exploratoire et descriptive, offre la possibilité au chercheur d'approfondir une facette du problème à l'étude, même si cette dernière ne faisait pas partie

---

<sup>52</sup> Notre objectif en insérant ces questions étaient uniquement de poser les bases et d'établir des liens utiles avec les retombées des séjours, ce qui représentait l'objectif initial de notre recherche.

<sup>53</sup> Ce modèle est présenté à la section 3.1.

des objectifs initiaux. Tout cela dans le but, précisément, de fouiller et de faire ressortir des éléments du sujet qui s'avèrent importants pour mieux comprendre un phénomène, soit la mei dans le cas de notre étude. Nous pensons donc que les éléments qui ressortiront des prochaines pages permettront de poser des fondements solides sur lesquels pourront se développer d'éventuelles études, mais qu'ils pourront également servir de repères pour orienter les discussions sur ce sujet dans les collèges.

Penchons-nous maintenant sur les problèmes et les difficultés rencontrés par les enseignants dans le cadre de leurs expériences de mobilité à l'étranger. Ceux-ci sont relatifs à la préparation, à l'organisation des projets et aux problèmes vécus sur place (avant et pendant le séjour), contrairement aux retombées qui sont des répercussions des projets. Ce dernier aspect sera traité ultérieurement à différents moments lors de la présentation des effets de la mei (chapitres 7 à 9).

Il faut aussi ajouter que l'objectif du présent chapitre n'est pas d'identifier des « coupables » au regard des difficultés vécues par des enseignants, mais plutôt de présenter des renseignements, certes sensibles, mais nécessaires à l'avancement de cette forme d'internationalisation de l'éducation. Tout cela, dans le but de susciter un début de réflexion pouvant permettre aux instances concernées de mieux adapter les activités de mei au contexte des cégeps québécois.

### **5.1. Les difficultés vécues par les accompagnateurs**

Parce qu'il existe des particularités propres aux projets d'accompagnement d'étudiants comparativement à ceux des enseignants dits autonomes, nous présenterons, comme ce fut le cas dans la section précédente, les informations de manière séparée. Voici donc certains problèmes auxquels les accompagnateurs ont été confrontés lors de l'organisation de leur séjour.

### 5.1.1 Accompagner des étudiants, un travail « bénévole »!

Bien que fort enrichissants pour les enseignants qui y participent, c'est du moins ce que nous découvrirons dans le chapitre concernant les retombées, les projets d'accompagnement d'étudiants représentent un défi important de préparation et d'organisation pour les professeurs porteurs des séjours, car cette expérience se fait bien souvent de manière bénévole, en surplus de travail. Cela représente une difficulté qui a d'ailleurs été soulevée par des enseignants et qui figure dans l'Avis du Conseil Supérieur de l'éducation paru en 2013

**Sur les 22 enseignants interrogés qui ont réalisé de l'accompagnement d'étudiants, 16 ont dit que cela leur avait demandé énormément de temps et d'énergie, sans avoir de dégrèvement ou la libération appropriée pour compenser l'ampleur de l'implication.**

(p. 28). En fait, sur les 22 enseignants interrogés qui ont réalisé cette forme d'activité avec leurs étudiants, 16 disent que ce projet leur a demandé énormément de temps et d'énergie, sans avoir de dégrèvement ou la libération appropriée

pour compenser l'ampleur de l'implication. C'était donc, dans plusieurs cas, du travail purement volontaire et bénévole. En fait, les participants qui expriment ce commentaire sont ceux dont les projets étaient non crédités dans leur programme d'attache.

Prenons, par exemple, le cas de Véronique qui signale, lors de son entrevue, que ce qui est incontestable au regard de son expérience d'accompagnement est le manque de reconnaissance de sa direction envers son projet, car cette dernière ne la libère aucunement pour ce travail de longue haleine. Ce soutien devrait aller de soi car, dit-elle, ces projets ont des impacts positifs non seulement pour les étudiants participants, mais également pour les enseignants qui s'y impliquent, ainsi que pour l'internationalisation des cégeps en général. En fait, souligne-t-elle, sans l'implication des professeurs, plusieurs de ces projets d'accompagnement seraient impossibles à réaliser ou n'existeraient tout simplement pas. Ces propos font écho à ce qui était mentionné à la page 25, soit que la participation des enseignants est essentielle au succès de l'internationalisation des établissements collégiaux et qu'elle ne repose bien souvent que sur les épaules de ces derniers.

Le commentaire émis par Véronique semble partagé par bon nombre de gens que nous avons rencontrés et qui font de l'accompagnement d'étudiants. Pensons à Sylvie, Christine, Karine

et trois autres enseignants qui émettent des commentaires du même ordre : « Souvent, ceux qui font ça, il y a pas mal une bonne part de bénévolat. Hein? Faut pas se le cacher, là, euh, on fait pas ça pour, euh... pour un salaire à la fin, là. Il y a plus une partie, là, qui est... qui est bénévole, volontaire, là, qui fait partie des tâches, euh, pas trop comptées, disons. » (Sylvie) « C'est parce que c'est ajouté. Pis, c'est ça, moi, je ne le fais pas pendant les périodes de cours en fait. Ben, là, c'est dur. Ben, là, je vais y aller au mois de mai, mais bon. » (Christine) « Bien, j'ai fait tout, tout, tout. De la demande de subvention, en ayant 0 [de dégrèvement], j'ai fait moi-même ramasser l'argent, j'ai fait les contacts là-bas, euh, je donnais un minimum de formation aux étudiants avant de partir. » (Karine)

Nous voyons donc que ce travail est fait très souvent bénévolement, ce qui, il va sans dire, exaspère certains enseignants que nous avons rencontrés. Examinons maintenant ce que rapportent les participants concernant l'ampleur du travail à effectuer comme accompagnateurs.

### **5.1.2 Un excédent de travail souvent lourd à porter**

Les enseignants qui se portent volontaires pour organiser et réaliser des projets d'accompagnement d'étudiants se disent souvent débordés par la tâche que ceux-ci amènent, ce qui peut aller jusqu'à représenter un frein à leur engagement pour de futurs séjours du genre. C'est, nous le verrons ici, un surplus de travail qui est parfois lourd à porter et l'aménagement du temps de travail que ces professeurs doivent faire demeure un irritant majeur. Voici donc quelques exemples à ce sujet, provenant principalement des accompagnateurs dont le séjour n'est pas crédité pour les étudiants, donc hors de la tâche « normale » de l'enseignant.

Tout d'abord, prenons l'exemple d'une discussion tenue avec Sandra, qui a accompagné des jeunes dans le cadre d'un stage non crédité. Nous y avons remarqué un certain malaise relativement à l'ampleur de la tâche que demande ce projet.

[...] c'est du bénévolat. Moi, je suis pas libérée pour ça. Absolument pas. J'ai mon 3,000 \$ [remis par son collègue pour le transport en avion et les dépenses sur place] qui est... tu sais, qui



va être assumé, mais ma préparation, mes rencontres de sélection avec les étudiants, nos rencontres tous les mardis après... à six heures, deux mardis... à tous les deux mardis, euh, les activités de financement, organiser. Tu sais, les, les accompagner pour, euh, le spectacle ou le souper de spaghetti. Bon. Ils font beaucoup de choses par eux-mêmes, mais ils ont... on a toujours besoin d'être présents. Fait que ça prend un engagement, euh... Fait que je suis pas sûre que c'est tout le monde qui peut le faire, tu sais, fait que... **(Sandra)**

Jacinthe mentionne, pour sa part, que partir à l'étranger pendant une ou plusieurs semaines fait en sorte que du retard risque d'être pris dans ses tâches courantes d'enseignement (préparation de cours, correction, etc.). Maude, qui a pris en charge deux séjours de quelques semaines chacun en Amérique du Sud, fait référence, lors de l'entrevue, à une charge de travail bénévole et à un excédent de travail : « Faut que ça te tente [l'accompagnement]. Puis, t'es pas payé pour le faire [...]. Tu sais, comme l'autre matin, je comptais mes heures, je disais, quand même, ça fait cinq heures à matin je suis là-dessus, là, tu sais. Euh, je suis chez nous, puis à place de préparer mes cours, je suis en train de faire ça. » **(Maude)** Jocelyn indique à ce sujet que : « Faut être capable de le faire en sus des cours. Des fois, on a des tâches d'enseignement qui permettent pas de mettre plus de temps, euh... là-dessus. » **(Jocelyn)** Ainsi, cette préparation pour l'organisation du séjour exige une augmentation de la cadence de travail avant le départ, mais également afin de rattraper le retard qu'entraînera fort probablement le voyage, en plus d'une surcharge lors du retour (correction, remise de notes, etc.). Cela n'est donc pas réalisable pour tous, dépendamment du niveau de capacité de travail de chacun.

Éric, qui est parti avec des collégiens lors d'un voyage de découvertes de dix jours en Europe, déclare, tout comme Pierre d'ailleurs, que la préparation et l'organisation sont longues et lourdes à porter en raison de l'implication requise dans toutes les activités de financement auxquelles ils ont participé avec leurs étudiants qui feront le voyage. Une autre raison évoquée par Éric vient du fait que, pour lui, son établissement d'enseignement demande de plus en plus de documents à remplir (formulaires, budget, etc.) avant et après le séjour. Cet élément demeure un désagrément important pour quelques répondants, car ces derniers ne sont pas rémunérés pour ce surplus de travail requis par leur collègue. Une de ces enseignantes, Catherine, mentionne : « [...] il y avait beaucoup de choses administratif avec le collègue qui commençaient à être des irritants pour, euh, pour partir, puis organiser des choses à cinquante, puis il y avait des... il y a eu des frais qui ont tout d'un coup apparus au

cours de la gestion, que je comprends pas encore ce qu'ils font, euh... avec. Fait que moi, ma passion de faire ça... puis, j'ai vraiment... n'est plus là! » (Catherine) Une discussion que nous avons eue avec Gilles va dans le même sens que les propos d'Éric et de Catherine :

- Y mettent en place des politiques, des structures, des formulaires... (Gilles)
- Ça se met en place, là? (Interviewer)
- Ça se met en place. L'organisation de ça. Mais ils nous ont pas demandé encore ce qu'on avait besoin. (Gilles)
- Est-ce qu'ils vous encouragent? (Interviewer)
- Ils nous découragent pas. Est-ce que nous faire remplir de la paperasse, de la paperasse, de la paperasse, ça l'encourage tout le temps? Je te laisse y réfléchir. (Gilles)
- C'est bon. (Interviewer)
- Tu comprends? Parce que plus les structures administratives augmentent, pour se protéger, évidemment, le collègue, je comprends qu'il veut se protéger là-dedans, légalement. Mais ça augmente la... la charge administrative, et même économique. Ils veulent se protéger économiquement, tout ça. Bien ça, évidemment, ça déborde dans notre camp. Dans notre camp. Puis là, bien, évidemment, c'est du travail pour nous, supplémentaire, là. On va pas se le cacher. Alors qu'avant, quand on a parti ça, bien, on... on avait des formulaires, on avait des affaires médicales, on avait des assurances, toute, mais c'est nous autres qui... qui s'occupait de gérer nos choses. Je sais pas si tu comprends? (Gilles)

Anne regrette également cette même situation vécue dans son cégep. Voici ce qu'elle nous dit à propos des dédales administratifs demandés pour la réalisation de son projet d'accompagnement d'étudiants :

Là, ç'a changé parce que, là, on a un bureau international, euh... Hey, t'as des règles à mort. Moi, je partais même pus. Sérieux, là. Moi, je pense que le prof qui a connu, mettons, la liberté qu'on avait avant, tu sais, il y avait comme un... tu sais, on avait l'avantage d'être beaucoup plus libre, mais en même temps, fallait se débrouiller en calvaire. On avait peu de soutien. Là, on est rendu avec un soutien terrible, mais un ostie d'encadrement, tu sais, là, euh, tu sais, du type, euh... (Anne)

Les propos d'Anne rejoignent également ceux de Nadia. Cette dernière mentionne que ce n'est pas juste dire « je pars en voyage ! » (Nadia), mais que c'est en fait un travail de longue haleine et réalisé, dit-elle, sans l'aide de son collègue, entre autres pour remplir les dossiers requis par son bureau international, pour préparer les étudiants et pour l'organisation pré-départ (passeport, billet d'avion, visa, santé, etc.).

Ainsi, à la lumière de ces témoignages, il semble que les projets d'accompagnement d'étudiants, qui sont souvent organisés en dehors des activités rémunérées des enseignants, demandent beaucoup de travail et que plusieurs de ces derniers semblent manquer de soutien

à l'interne pour appuyer leurs initiatives, ce qui, nous le verrons plus loin, est également le cas selon certains enseignants qui sont partis en formule autonome. Fait intéressant, de l'aveu de l'ensemble des responsables de l'international que nous avons rencontrés, ce problème est bien réel et mérite que l'ensemble du réseau collégial s'y attarde. Selon ces derniers, les enseignants sont généralement bien au fait que leur implication peut augmenter considérablement leur charge de travail, et ce, même s'il existe parfois des modalités de rémunération offerte dans le cadre de ces activités ainsi que de l'aide pour les soutenir dans l'élaboration et la réalisation du séjour.

**L'accompagnement est très souvent organisé hors de la tâche régulière des enseignants, la charge de travail reliée à ces projets est importante et le soutien à l'interne n'est pas toujours adéquat. Ces problèmes sont bien réels et méritent que l'ensemble du réseau collégial s'y attarde.**

Marie Jo, responsable de la mobilité internationale dans son collège, utilise en fait l'expression *Time consuming* pour parler de ce que ce type de projets demande aux enseignants impliqués. Elle ajoute que les établissements sont bien conscients de toutes les demandes administratives exigées et que celles-ci, reconnaît-elle, alourdissent considérablement le travail de préparation et d'exécution des projets d'accompagnement (formulaires, préparation prédépart, sélection et préparation des étudiants inscrits au projet, rapport de stage, etc.). Par contre, à son avis, il devient difficile de réduire à zéro ces demandes, car la plupart permettent de s'assurer du respect des règles mises en place afin d'assurer la sécurité du groupe d'étudiants ou, encore, d'avoir un suivi et un certain contrôle sur les projets offerts.

Bref, étant conscients que ces contraintes ennuient plusieurs accompagnateurs et qu'elles risquent de freiner plusieurs initiatives de mei, les responsables de bureaux internationaux ont presque tous mentionné (six sur huit) que leur équipe offre du soutien technique pour bon nombre des projets proposés par les professeurs de leur collège, que ce soit pour de l'accompagnement ou pour toute autre forme de projets de mei. À ce sujet, nous verrons justement, à la fin du présent chapitre, certaines mesures mises en place dans les collèges afin

d'atténuer quelques problématiques vécues par les enseignants qui font de la mobilité internationale.

### **5.1.3 Ces enseignants disponibles, même durant leurs périodes de congé**

Le surplus de tâches, accompagné parfois de dédales administratifs imposés et d'un apparent manque de soutien de la part des établissements pour ces types de projets, fait en sorte qu'il faut, il va sans dire, avoir une bonne disponibilité de temps pour s'engager dans ceux-ci : « Puis tout le monde a pas la même, euh... les mêmes disponibilités, là, euh, aussi, là. C'est sûr que faut pas se limiter à son petit boulot si on veut en faire, là. Faut être capable d'étirer un peu plus. » (**Jacinthe**)

Comme la grande majorité des projets d'accompagnement se font hors des périodes du calendrier scolaire (durant les semaines de congé de décembre et janvier ou après la session d'hiver), l'enseignant impliqué doit être disponible durant ses périodes de congé. Cela, il va de soi, occasionne pour certains un frein dans leur engagement, entre autres pour ceux qui ont de jeunes familles et qui ne veulent pas s'éloigner durant les périodes de vacances : « Puis, là, bien, c'est ça, je... j'attends. Peut-être dans quelques années, je vas m'y remettre [à l'accompagnement], là, mais, là... je suis avec mon fils, euh, monoparental, j'ai pas... j'ai pas le temps de faire ça. » (**Jocelyn**)

La période de réalisation des projets représente aussi une entrave pour ceux qui, depuis des années, coordonnent et réalisent ces séjours étudiants. En effet, trois enseignants ont indiqué avoir donné beaucoup de temps et avoir sacrifié, très souvent, une partie de leurs vacances annuelles pour ces activités parascolaires. Bref, bien que ce furent de belles expériences en général, celles-ci leur laissent un goût amer.

Toujours sur le plan des périodes de réalisation des séjours d'accompagnement, nous pensons intéressant de vous partager un échange tenu entre deux participants, survenu lors de la réalisation d'un des groupes de discussion.

- En juin, bien, là, bon... théoriquement, on est en vacances, mais après ça, faut faire le bilan du budget, puis voir si... qu'est-ce qui... tout ce que les... ç'a rentré. Fait qu'on est ici, là, jusqu'à la mi-juillet, là. Tu sais, pour faire balancer le budget. [Rires] Mais tu sais, c'est toute de la... de la responsabilité qui fait que c'est... c'est... c'est... Dans un cadre non crédité, là, c'est beaucoup d'engagement. Mais c'est ça, faut avoir la vocation. **(Sandra)**
- Oui. Puis ça crée des précédents. **(Robert)**
- Bien, c'est ça. C'est ça. **(Sandra)**
- Moi, je suis un peu en désaccord qu'on travaille pendant nos vacances. **(Robert)**
- [...]
- Parce que tu crées un précédent. Aussi, je veux dire, là. **(Robert)**
- Oui, oui, c'est sûr. **(Sandra)**
- Après ça, pourquoi ils se feraient payer dans leur stage, alors que, toi, tu l'as fait pendant les examens? **(Robert)**
- C'est ça. **(Sandra)**
- C'est le problème à mon avis. **(Robert)**
- Parce que, un moment donné, non, là, je suis d'accord. Je suis vraiment d'accord avec toi, puis ça, je l'ai... je l'ai appris quand je suis devenue plus sage. [Rires] Parce que, au départ, tu fais, tu fais, aller, tu donnes, tu donnes, tu donnes, tu donnes, tu donnes. Bien, tu donnes, mais un moment donné, tu fais, tu te rends compte que t'as peut-être un peu trop donné. **(Sandra)**
- Oui, y a un déséquilibre entre... **(Robert)**
- Bien, moi aussi, je... je recommencerais, mais maintenant... Maintenant, en sachant... en sachant tout l'investissement que ça donne, puis, euh, je regarde... quand... là, je veux passer le flambeau, puis un moment donné, c'est ça, c'est... faut mettre les limites aussi, pour... c'est ce que je dis à... aux autres profs, faut recadrer, faut mettre des limites parce que sinon, c'est sûr que, euh... tant et aussi longtemps que t'en donnes, les gens en prennent, là. **(Sandra)**

Cet échange entre Sandra et Robert relève un aspect qui mérite, à notre sens, d'être examiné. En effet, nous voyons bien dans cet exemple que ces projets provoquent des précédents en ce qui a trait aux conditions de travail, car les enseignants accompagnateurs partent ordinairement en séjour durant leurs semaines de congé, très souvent sans être rémunérés pour le faire. De prime abord, cela semble ennuyer Robert qui voit dans cette manière de faire une activité défavorable pour l'ensemble des enseignants du collégial. En fait, par cet extrait, nous pouvons penser qu'il se désole de voir que certains de ses collègues sont au travail lors des jours de congé prévus et que, comme Sandra, ceux-ci ne peuvent pas profiter de leurs vacances comme les autres. Toutefois, son commentaire va bien plus loin. Plus précisément, nous sentons qu'il se préoccupe du précédent que cela peut provoquer quant aux conditions de travail offertes aux enseignants.

À partir de ce malaise exprimé par Robert, il serait souhaitable, à notre avis, que les membres du réseau collégial québécois, et plus précisément les enseignants, se questionnent sur cette pratique non conventionnée.

#### 5.1.4 Sur place, quels défis attendent les accompagnateurs?

Nous venons de le voir, il existe certains embarras et désagréments quand vient le temps d'organiser et de réaliser un projet de mobilité internationale avec des étudiants. Il faut dire que les enseignants sont également confrontés à quelques problèmes vécus une fois rendus sur place. En voici quelques-uns des plus éloquents répertoriés à travers notre série d'entretiens.

Dans un premier temps, les enseignants qui font de l'accompagnement doivent composer avec la présence d'étudiants qui voyagent avec eux dans un nouvel environnement. Cette situation fait en sorte que les professeurs peuvent vivre un certain stress découlant de la supervision et de la sécurité du groupe qu'ils supervisent. Voici les commentaires de Julie, Sandra et Karine à ce sujet : « Mais c'est sûr que c'est, euh... tu sais, tu joues à la mère, euh, aux parents pendant trois semaines *non-stop*, fait que tu dors tout le temps d'une oreille, tu sais jamais si... euh... quelqu'un va se faire mal, il va arriver une niaiserie, euh... Tu sais. Puis on se fait un peu *brainwasher* par le bureau international, hein? Aussi, parce que, tu sais... » **(Julie)** « Quand ça implique des étudiants, là, bien là, t'as tout cet aspect sécurité là que tu dois gérer, euh, suivre. Tu sais, ils prennent un taxi euh, les taxis au [elle nomme un pays d'Afrique], effectivement, ils ont-tu des bons pneus? Tu sais. Il va-tu arriver quelque chose? Fait que, là, il y a tout le temps une gestion, euh... plus de sécurité. » **(Sandra)** « On avait des blocages de rues. On pouvait pas sortir le soir, c'était dangereux, un danger extrême, là. Les gens étaient kidnappés partout. Bon. Et, euh, un bon jour, on a entendu trois étudiants tués à l'université. Et là, tout ça, on le vivait, nous autres, au quotidien. » **(Karine)**

Au-delà de l'insécurité vécue par certains, nous savons que, dans plusieurs pays, la notion de ponctualité est différente de la nôtre, et cette différence peut provoquer des dérangements sur place. Matthieu a été confronté à cette difficulté dans un pays africain : « La 1<sup>re</sup> année que j'ai fait le stage, je suis nerveux, la 1<sup>re</sup> année, j'avais pas fait de stage de ma vie, là, j'arrive là, on est... un gars qui serait venu nous chercher à l'aéroport, il est pas là. J'ai pas de téléphone, j'ai pas de numéro. Je fais quoi? Les étudiants me regardent, on fait quoi? Je le sais pas. » **(Matthieu)** Il poursuit en disant : « [...] le gars me dit, on va avoir une conférence à dix heures. Les étudiants me disent à quelle heure qu'on va avoir la conférence? Vers dix heures. Là, y

est rendu onze heures et demie, j'ai compris, avec le temps que, en fait, dix heures, ça pouvait être dix heures et une ou 10 heures cinquante-neuf. C'était dix heures, en fait. Fait que, là, on... la patience... » (Matthieu)

Matthieu et trois autres professeurs disent aussi avoir eu des problèmes de santé à l'international. Mal de l'altitude, problèmes intestinaux, fortes fièvres, voilà autant de malaises qui peuvent affliger les enseignants sur place, tout comme les étudiants, et avoir des effets considérables pour le bon déroulement des projets d'accompagnement.

Les conflits entre les professeurs accompagnateurs peuvent également survenir durant ces activités, ce qui peut provoquer des malaises entre collègues une fois sur place, mais aussi au retour. Éric dit avoir vécu cette situation, car il était parti avec un collègue qu'il connaissait peu et avec qui il avait peu d'affinités.

De la même manière, Anne a eu des difficultés avec l'autre enseignant qui accompagnait le groupe avec elle. Elle mentionne avoir eu à intervenir auprès de son collègue qui avait des comportements inappropriés lors du voyage, ne pouvant compter que sur elle-même en cas d'urgence avec des étudiants de son groupe lors de ce séjour.

Indiquons en terminant qu'il existe bien d'autres problèmes auxquels les enseignants sont confrontés lors de leurs séjours à l'étranger avec leurs étudiants (ennuis reliés aux conditions météorologiques, embarras avec les partenaires sur place, difficultés de transport, retour prématuré d'étudiants, etc.). Pensons également au choc du retour, soit non seulement le retour à son mode de vie antérieur, à la vie « normale », mais aussi à la vie collégiale<sup>54</sup>. Concernant ce dernier élément, nous avons eu très peu de commentaires, sinon ceux de Véronique et de Matthieu qui ont échangé sur ce sujet lors d'un groupe de discussion. Pour ces deux enseignants, il en ressort qu'il faut parfois retrouver ses repères rapidement, car le travail reprend souvent dès le retour au pays (correction, remise de notes, production d'un rapport de séjour, etc.), et ce, sans période « tampon » qui permettrait de se reposer un peu.

---

<sup>54</sup> L'étude de Garson (2005), présentée à section 2.4.2, faisait allusion à ce retour qui peut parfois être difficile.

Bref, nous pensons avoir dressé un portrait détaillé de ce que peuvent vivre les professeurs lors de leurs séjours d'accompagnement en mobilité internationale. Regardons maintenant les ennuis auxquels ont été confrontés les professeurs dits autonomes que nous avons rencontrés.

## 5.2 Les difficultés vécues par les « autonomes »

Les enseignants qui font partie de la catégorie des « autonomes » se voient, eux aussi, confrontés à différentes difficultés qui peuvent quelquefois être semblables à celles des accompagnateurs, mais qui sont généralement propres au fait qu'ils réalisent des projets de manière individuelle, sans la présence d'étudiants, dans des contextes variés et souvent à l'intérieur même du calendrier scolaire.

### 5.2.1 Se faire remplacer, non sans peine

Soulignons tout d'abord que le problème qui est ressorti le plus souvent de nos discussions

**En raison de différents facteurs, comme ceux d'organiser leur remplacement en classe ou encore de répondre à certaines demandes administratives, les projets nécessitent énormément de temps et d'énergie pour ceux qui les réalisent.**

tenues avec ce groupe d'enseignants demeure le fait que les projets de mobilité « autonomes » demandent énormément de temps et d'énergie pour leur organisation et leur réalisation. Bien que cela soit également le cas pour les accompagnateurs, nous l'avons vu précédemment, cette situation résulte d'autres facteurs que nous allons exposer ici.

Dans le cas des « autonomes », les projets sont réalisés, pour la plupart, pendant les semaines habituelles de travail. Ce sont aussi parfois les collègues, par l'intermédiaire de leur bureau international, qui sollicitent directement la participation d'un professeur. Les professeurs concernés deviennent alors les experts que l'on mandate pour l'exécution de missions dans le pays visé. Par contre, comme les ressources financières sont souvent limitées dans les collèges et que le remplacement rémunéré est souvent impossible, nous constatons que les enseignants engagés dans ces activités doivent généralement examiner par eux-mêmes les différentes possibilités qui s'offrent à eux afin de combler leur absence en classe



(remplacement par un autre professeur du département, travaux supplémentaires donnés aux étudiants, etc.).

Voici comment Richard, lui, s'est organisé avec ses collègues pour réaliser son séjour de mei :

Parce que, oui, je suis parti à l'automne, euh, une fois, deux fois, faut donc, je me... faut absolument que je m'organise avec mes collègues. Ça, ça en est, une difficulté [...] Nous, comment on s'est organisé [...] j'ai dit [à deux collègues] : « Bien, écoute, je vas aller, moi, là, ça me dérange pas, pendant deux, trois semaines, je vas en donner. Donne-moi tes heures, je vas... je vas en faire, je vas en faire. Mais j'aimerais ça, par exemple, que quand je vais partir, que tu puisses me remplacer. » Peut-être pas tout, parce que mettons, je disais à mes étudiants, bien, cette semaine-là, là, OK, les deux profs on s'organisait, vous aurez pas de cours, mais vous avez votre rapport de 25 pages à... à rédiger, OK. Moi, je suis pas là en disponibilité, mais l'autre prof est là. Donc, c'est vraiment une concertation entre les profs qui enseignent le même cours. **(Richard)**

Cette situation représente une problématique, selon Richard, car ce dernier se retrouve avec un surplus de tâches avant son départ et après son séjour. Il doit donc non seulement redoubler d'ardeur pour réaliser ses tâches d'enseignement, mais aussi gérer une situation quant à son remplacement.

Dans le cas de Nathalie, qui est partie à plusieurs reprises ces dernières années, celle-ci a dû trouver différentes formules pour permettre l'accomplissement de ses projets internationaux. Elle a parfois planifié des travaux supplémentaires avec ses étudiants durant son absence et, d'autres fois, s'est fait remplacer par une personne de son département, sans que cette dernière obtienne une compensation financière en retour. Cela, nous dit-elle, est déplorable et demeure un problème important freinant ses projets de mei. En effet, cette difficulté fait en sorte que, malgré des idées de nouvelles collaborations avec des partenaires potentiels, elle n'ira pas de l'avant pour l'instant. En effet, elle affirme être certaine que cela aura pour résultat, si le projet venait à voir le jour dans le futur, d'augmenter sa tâche considérablement sans dégageant ni compensation pour le faire (davantage de planification pédagogique, élaboration et réalisation du projet, liens avec les partenaires, etc.). Puis, selon elle, il faudrait penser à une solution de remplacement en classe lors de ses séjours, ce qu'elle craint de ne pas pouvoir trouver.

Martin a les mêmes préoccupations que Nathalie. De son côté, bien qu'il ait pu compter sur quelques collègues pour prendre en charge ses classes lors de ses absences, il affirme que dans le cadre de ses projets ultérieurs ou de celui qu'il mène présentement, l'organisation que demande son remplacement dans ses cours au Québec le limite dans le nombre de déplacements qu'il devrait effectuer. Il mentionne que ce problème a affecté le bon fonctionnement de ses projets en Afrique, car il n'est souvent pas en mesure de se rendre sur place quand la situation l'exige. Cela représente une disposition déplorable à son avis, qu'il faut corriger dès maintenant afin d'assurer la qualité des interventions des enseignants qui mènent des actions sur le terrain de l'international.

Pour une autre enseignante, ce fut en fait difficile de trouver un suppléant pour donner ses heures de cours en classe dans son cégep. Il lui fallait donc se résigner à organiser et à réaliser ses projets hors des périodes scolaires : « Tu fais ça dans tes temps libres. Il y a pas de libération pour monter ces projets-là. Ça, c'est ça, ça, ça. Puis, euh... bien, ici, on est un petit département, il y a six profs, deux techniciens de lab, euh, se faire remplacer, c'est assez compliqué. » (Marie-Pierre)

Bref, le remplacement représente une difficulté majeure sur laquelle les directions des établissements devront se pencher si elles désirent rendre l'expérience convenable pour ceux qui la réalisent, et attractive pour les non-initiés.

### **5.2.2 Dédales administratifs, une dure réalité qui mécontente**

Telle que le rapportait, entre autres, l'étude de la European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2008)<sup>55</sup>, concernant le programme européen ERASMUS, la meï semble s'accompagner d'une lourde charge administrative. C'est le cas également chez nous, que ce soit en formule d'accompagnement (tel que nous l'avons indiqué précédemment), mais également en formule autonome. Mais dans le cas de cette dernière, les enseignants rencontrés se plaignent surtout de la lourdeur administrative et, par surcroît, du supplément

---

<sup>55</sup> Voir la page 41.

de travail demandé pour réaliser leurs projets. Nous avons eu plusieurs commentaires en ce sens, dont voici les plus probants.

Commençons avec Richard qui nous dit déplorer le manque de ressources dans son collège et l'absence d'un bureau international qui aurait pu l'aider dans ses démarches d'organisation de son voyage (achat de billets d'avion, hébergement, etc.). « Là, partir à l'étranger, la difficulté, une des difficultés, c'est que t'organises tout toi-même, c'est pas du tout le cégep qui organise rien, rien, rien, rien, des billets d'avion ou... ». **(Richard)** Sylvain a vécu également ce problème dans son établissement d'enseignement. Il affirme avoir constaté un surplus de travail pour cette raison et ne pas avoir senti de soutien de la part de son collègue lors de la réalisation de son projet.

Andrée, qui a fait quelques missions en Amérique du Sud pour un séjour de partage d'expertise, raconte avoir vécu une situation problématique pour préparer son séjour : « C'est sûr que c'était... ça demandait une somme de travail, là, plus élevée parce qu'il fallait les préparer, ces missions-là. Fait que tu sais, en dehors de mon travail de prof, de coordonnatrice, bien, c'était souvent les soirs, les fins de semaine, là. C'était comme une surcharge de travail [...]. » **(Andrée)** Elle devait en fait remettre aux partenaires bon nombre de documents avant son départ, ce qui fut parfois difficile à assumer durant ses sessions d'enseignement, souligne-t-elle.

Pour Pierre et Martin, qui ont fait des projets de partage d'expertise, le surplus de travail vient du fait qu'ils devaient présenter une demande de subvention étoffée auprès des bailleurs de fonds, et ce, en ajout à leur travail durant la session, ou carrément même durant leurs vacances, afin de réussir à acheminer le tout dans les délais prescrits. « Ça demande beaucoup de persévérance, là. Ça demande... mon projet qu'on a réussi à avoir la subvention, je peux te dire qu'il y en a eu des échanges, j'en ai passé des fins de semaine à travailler là-dessus parce qu'il y avait toujours des affaires qui ne fonctionnaient pas. » **(Pierre)** « [...] comme cet été, là, l'appel d'offres qu'on a répondu, là, j'ai travaillé, je sais pas combien d'heures pis de fins de semaine là-dessus, j'ai pas compté, mais je... je... j'ai eu zéro, zéro dédommagement pour ça, là. » **(Martin)**

Pour Sophie, la seule enseignante que nous avons rencontrée qui ait fait un séjour poste-à-poste, les démarches administratives ont été très prenantes l'année avant son départ, car elle devait compléter une foule de documents à la fois pour officialiser et déterminer les conditions d'échange entre les écoles et le professeur en question, mais également afin d'obtenir le visa et les papiers lui permettant de séjourner dans le pays d'accueil. Elle dit être bien heureuse toutefois d'avoir pu compter sur l'aide de son collègue et de l'organisme partenaire dans le projet.

De leur côté, Nathalie et Jean voient surtout des efforts notables à mettre, de manière bénévole, dans la production des rapports au retour des missions. Ce dernier va même jusqu'à parler des rapports de mission comme d'une « plaie » à remplir, car cette corvée doit se faire soit durant le séjour (soirs) ou au retour, durant les soirées et les fins de semaine. Pour lui, cela demeure lourd sur le plan administratif et devrait être modifié afin de mieux prendre en compte la réalité de l'enseignement.

En terminant ici, les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche nous laissent penser que cette réalité relative à l'augmentation de la charge de travail non rémunérée, souvent liée à la lourdeur des demandes administratives, est partagée par bon nombre d'enseignants qui font des projets de moi. Cette conversation tenue lors d'un groupe de discussion en fait foi :

- Les éléments négatifs, est-ce qu'il y a des choses qui accrochent dans ces genres de projets là? On a parlé un peu du dégageant. Est-ce que ça crée des problèmes internes de département, des problèmes avec l'administration, des problèmes pour vous-même aussi?

**(Interviewer)**

- Là-dessus c'est clair, la libération [nous observons un « oui » unanime de la part des participants]. **(Sylvain)**

- La libération, pis l'aide que l'on reçoit quand on prépare quelque chose. Parce qu'il faut être débrouillard. On demande beaucoup de papiers. Il faut être débrouillard quand tu t'impliques dans un projet comme ça parce que t'as pas tout le temps les réponses, pis faut que tu pousses, là, ben regarde, il y a des délais, les délais s'en viennent, là. **(Nadia)**

### **5.2.3 Autres problèmes des « autonomes »**

Selon Martin et trois autres enseignants, en raison du temps et de l'énergie qu'elle demande et de l'excédent de travail qu'elle occasionne, l'organisation des activités de mobilité

internationale laisse moins de temps pour leur implication dans les tâches liées à leur enseignement et leur département. « Ouais. Ouais. C'est sûr, côté négatif un peu, bien, euh...

**En raison du temps et de l'énergie qu'elle demande et de l'excédent de travail qu'elle occasionne, l'organisation des activités de mobilité internationale en formule autonome peut parfois laisser moins de temps pour l'implication dans les tâches liées à l'enseignement et au département.**

c'est certain que, des fois, l'effort que des profs mettraient pour développer de nouveaux projets pour l'interne, bien, les heures qu'on met sur l'international, on les met pas ici [dans son collège]. Ça, c'est certain. Fait que, avant que je participe beaucoup aux projets internationaux, bien, les efforts que je mettais étaient plus pour le local que pour l'international. » (Martin)

Soulignons qu'il existe d'autres complications vécues par les participants de notre étude quand vient le temps de préparer un projet international. Sans entrer dans les détails, notons, par exemple, la difficulté, au départ, de trouver les bons interlocuteurs dans le pays où l'on tente de réseauter (prospection) ou d'enseigner (poste-à-poste), ainsi que le stress et certaines complications relatifs à l'obtention des autorisations des partenaires internationaux pour l'organisation et la mise en place du projet.

#### 5.2.4 Que vivent les « autonomes » sur le terrain?

Contrairement aux accompagnateurs, les enseignants dits autonomes n'ont pas à composer avec la présence d'étudiants lors de leur séjour hors du pays. De ce fait, les difficultés rencontrées une fois sur place sont quelque peu différentes.

**Un problème qui a été fréquemment soulevé de la part des professeurs autonomes est la fatigue qu'un tel séjour peut entraîner chez eux.**

Nous remarquons que le point qui a été fréquemment soulevé de la part de ces participants est la fatigue qu'un tel séjour peut entraîner chez eux. Les missions sont parfois très courtes et intenses, et les déplacements sont souvent nombreux à l'intérieur des pays visités. Il faut, aux dires de

Stéphane, « rentabiliser » les voyages au maximum. Cela amène Maryse et Sylvie à dire : « Euh, puis, *rushant*. Hum. Parce que tu sais, les dix jours de déplacement, puis de travail est

éreinant *au boutte*. Stimulant à mort, puis éreinant *au boutte*. Quand t'arrives de là, bien, tu sais... T'es fatiguée, mais t'as des heures de cours à reprendre [...]. » (Maryse) « Euh, ça dépend, des fois... Au début, on fonctionnait avec des déplacements de deux semaines, des formations de deux semaines. Maintenant, on est rendu à des formations d'une semaine, trente heures par semaine. Fait que c'est... c'est sportif. Ça roule. Plus les déplacements les fins de semaine parce qu'on... c'est quand même... » (Sylvie)

Certains ont aussi dit éprouver certains soucis financiers, une fois sur place, associés à leur projet. Sophie, en échange poste-à-poste, dit trouver cet aspect fort difficile, car le coût de la vie est plus important dans le pays où elle est allée enseigner qu'ici. Elle ne recevait, lors de son échange, que son salaire de son cégep d'appartenance. Elle mentionne qu'il faudrait prendre davantage en compte le coût de la vie des pays où l'on travaille dans le cadre de ce type d'échange afin d'indemniser les enseignants. Pour elle, cette contrainte peut représenter un facteur pouvant faire obstacle au recrutement d'enseignants voulant faire un séjour de type poste-à-poste, comme celui qu'elle a réalisé.

D'autres répondants nous affirment que la bourse de 3000 \$ attribuée par le Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial n'était pas tout à fait suffisante. Simon, qui est parti deux semaines en Océanie pour un projet de recherche, dit avoir respecté son budget, mais non sans efforts. « Mais, moi, je... je suis pas un gars compliqué, mais, j'imagine, beaucoup de gens, euh... qui iront pas dormir en dortoir en Polynésie, là, tu sais, pendant deux semaines, là, tu sais. Le... Fait que ça, c'est un... le financement est un peu un problème. » (Simon) Il y aurait donc certainement des actions à prendre, selon Simon, pour augmenter ces bourses ou moduler le montant octroyé selon l'endroit visité.

Un autre aspect qui ressort de nos entretiens a rapport au travail que doivent réaliser les enseignants avec les partenaires dans les pays d'intervention. Pensons, par exemple, à certains malentendus avec des personnes des autres pays en raison de la distance culturelle ou des problèmes de compréhension de langage, ce qui peut ralentir et alourdir le travail à effectuer.

À ce sujet, Cendrine révèle avoir vécu des difficultés d'ordre linguistique durant son séjour. En effet, le projet de partage d'expertise auquel elle a participé devait se dérouler en anglais avec ses interlocuteurs partenaires. Toutefois, dans le pays où elle travaillait, cette langue est la deuxième en importance, tout comme pour Cendrine d'ailleurs. Cette situation, qui rendait parfois les discussions inintelligibles, a, aux dires de cette enseignante, créé un peu de conflits et de confusion, ce qui a ralenti à quelques reprises l'avancement du projet.

La question de la communication avec les partenaires, rendue difficile en raison des différences linguistiques, a été relevée par d'autres participants. Prenons, par exemple, Nadia qui, tout comme ses collègues de son cégep, déclare avoir parfois eu des difficultés à discuter avec leurs partenaires en Amérique du Sud. Ces derniers, dit-elle, utilisent un vocabulaire propre au pays, différent du langage « commun ». Sophie y voit également un problème, elle qui s'était préparée à enseigner à des étudiants en allemand, mais qui connaissait très peu les particularités de cette langue dans la région spécifiquement visitée. Jocelyn, qui a fait de nombreux séjours internationaux, y voit aussi un problème non négligeable : « Tu sais, c'est sûr qu'il y a des frustrations de parler l'esperanto moderne, qui est... qui est l'anglais, là, tu sais, je veux dire, c'est... c'est... tout le monde est maladroit, en tout cas, tes partenaires sont maladroits dans plusieurs pays du monde pour parler cette langue-là. » (**Jocelyn**) Cette situation l'a même amené à suivre des cours de perfectionnement afin d'apprendre plusieurs langues parlées dans les pays où il devait séjourner.

Par ailleurs, deux responsables des bureaux internationaux font également allusion au problème linguistique. Pour eux, la barrière linguistique est non seulement à la source de problèmes vécus sur place par les enseignants engagés dans des projets à l'étranger, mais elle peut peut-être expliquer aussi certaines difficultés dans le recrutement des enseignants. En fait, cette question de la maîtrise parfois insuffisante de la langue du pays par les enseignants est un problème répertorié dans plusieurs études sur le sujet, comme il est possible de le constater à la page 41 du présent rapport. Dans notre cas, ce sont en fait principalement les enseignants autonomes qui se sont exprimés sur cette difficulté.

D'autres enseignants peuvent parfois vivre des expériences pénibles sur le terrain. Pour illustrer cela, laissons Cendrine raconter ses déboires lors de l'un de ses séjours en Afrique :

Ça peut pas être pire que ça, là. Ils ont perdu mes bagages. J'ai pas eu mes bagages pendant une semaine de temps. Là, j'ai besoin de *push, push* parce que c'est plein de bibittes, euh, j'ai... on est dans le fin fond de la brousse, fait que j'ai besoin de mes affaires, ils ont perdu mes bagages. J'ai vécu une tempête tropicale, euh... puis... là, t'es dans un pays que tu connais pas, t'es dans une... dans un logement, moi, mon lit est comme collé sur le mur, puis je sens le mur bouger comme ça. T'es chez vous, il y a du vent, tu connais ta construction, c'est correct. Mais là, t'es dans un milieu... je pensais mourir, là, je me suis dit : « Non, non, c'est sûr que ma vie, elle finit ici, là, j'ai vu mes enfants pour la dernière fois. » Euh... Cette fois-là, on a manqué d'électricité, on a manqué d'eau, on a tout perdu en termes de bouffe, ce qu'on avait acheté parce que le frigidaire marchait... Alors, on a passé une semaine à manger des noix de cajou et des mangues parce qu'il y avait un manguier dans le fond de... puis des... des *cans* de thon. Ç'a été notre régime pendant une semaine de temps. Euh, ç'a été, vraiment, là, la pire expérience à vie, mais ça m'a permis aussi, en même temps, de dire, hey, t'es faite forte en ta... t'es sortie de là. (Cendrine)

Il va sans dire, à la lumière de cette situation, que ces contraintes logistiques peuvent devenir des irritants importants lors des séjours, mais qu'elles font également partie des expériences de voyage auxquelles les professeurs devront forcément faire face. Ces derniers doivent ainsi, à notre avis, pouvoir compter sur une préparation et un encadrement de qualité, afin de les préparer à toutes sortes d'éventualités en matière de logistique, de sécurité, mais également sur le plan des relations humaines<sup>56</sup>.

### 5.3 Toutes ces entraves, un frein à l'implication?

Nous venons de voir que les « autonomes », tout comme les accompagnateurs, font face à certaines difficultés quand vient le temps de préparer leur projet et de le réaliser une fois sur le terrain. La mei est, en fait, tributaire d'une foule de facteurs internes et externes auxquels il faut être prêt à faire face à titre d'enseignant qui désire s'engager dans de telles activités.

Nous l'avons constaté, certains de ces problèmes sont communs aux deux groupes, pensons par exemple au surplus de travail provoqué par la préparation de ces séjours. Par contre, d'autres difficultés sont quelque peu différentes, selon le type de mei dans lequel les

---

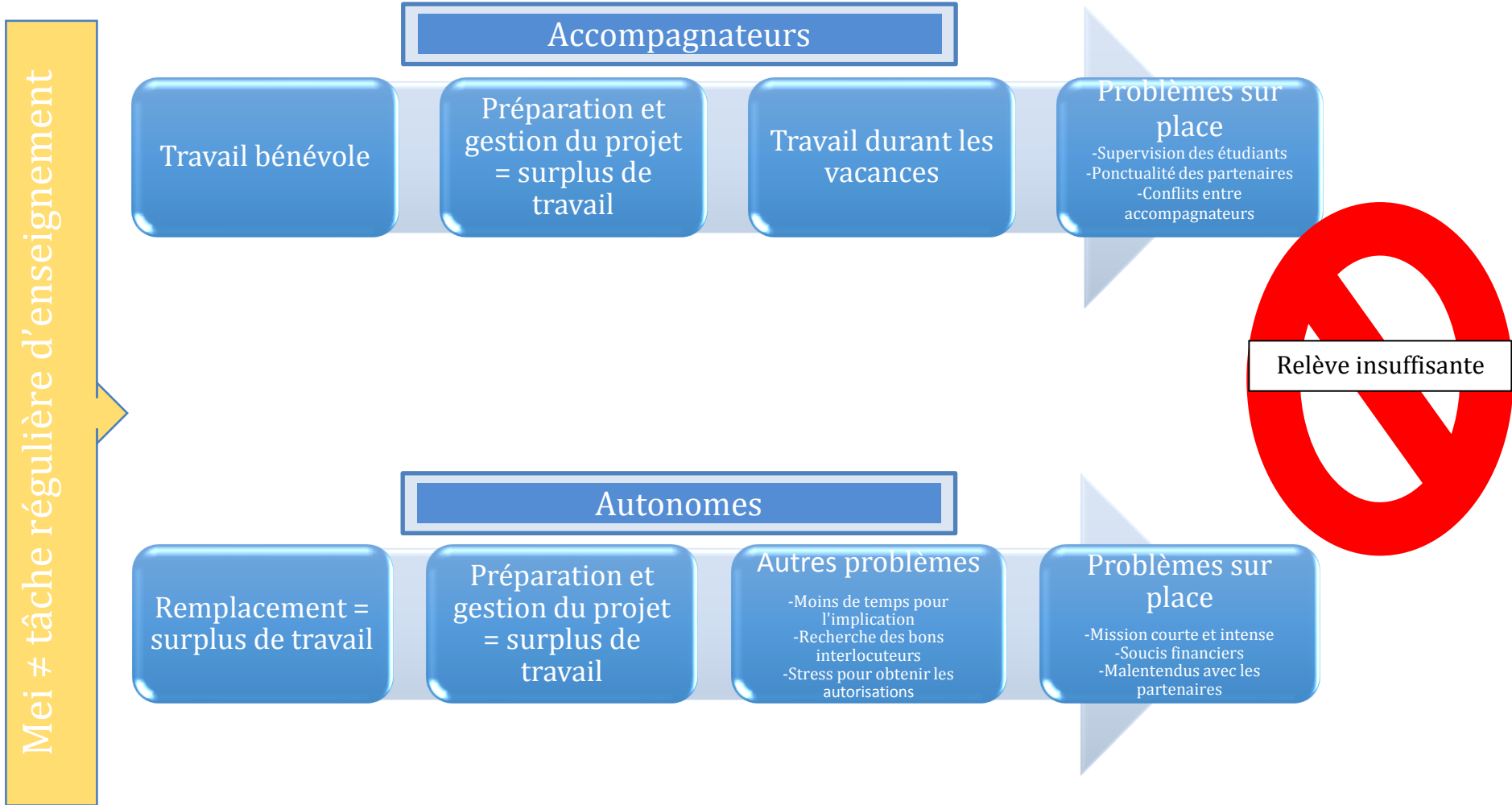
<sup>56</sup> Indiquons que la question de la préparation offerte et réalisée auprès des enseignants qui font de la mei n'a pas été un sujet abordé durant nos entretiens. Il serait par contre pertinent de s'y attarder dans une recherche ultérieure afin de connaître sa teneur dans les collèges, ses effets sur les enseignants, etc.



professeurs se sont engagés. Néanmoins, ce qui semble être à la source de bon nombre de ces problèmes, à notre avis, demeure le fait que la mei n'est pas encore, du moins pas pour l'instant, intégrée entièrement à la tâche habituelle des enseignants du collégial. Elle repose donc grandement sur les épaules de ces derniers, soit sur leur bon vouloir, leur volonté et leur passion à partager leur savoir et à contribuer à une formation de qualité pour leurs étudiants, sans toutefois être rémunérés pour le faire. Ainsi, comme ce sont des activités non prescrites, dans lesquelles les professeurs s'impliquent par choix, celles-ci demeurent en marge des activités « normales » dans les collèges, ce qui pourrait expliquer qu'elles représentent souvent un surplus de travail, celui-ci mal intégré aux tâches standards d'un enseignant et mal incorporé dans le calendrier scolaire.

La figure suivante permet de schématiser l'ensemble des contraintes vécues par les professeurs impliqués dans la mobilité internationale.

Schéma 4 Résumé des difficultés vécues par les répondants



Selon certains répondants, les contraintes présentées dans le présent chapitre pourraient, entre autres, expliquer le fait que la mei demeure un phénomène plutôt marginal dans le réseau des collèges. En fait, bien qu'il semble y avoir une augmentation observée du nombre de projets de mei depuis quelques années, surtout due à une plus grande participation à des séjours d'accompagnement<sup>57</sup> et que, dans les faits, les directions y disent y accorder une importance et souhaitent son développement<sup>58</sup>, les conditions d'organisation et de séjours sur place, ainsi que les efforts requis par ceux-ci, souvent sans libération, sont parfois trop importants pour ceux qui seraient tentés pour la première fois de réaliser l'expérience.

Plus précisément, comme vous le verrez dans le tableau ici-bas, en raison des problèmes énoncés précédemment, quelques professeurs engagés dans la mei nous affirment que, pour différentes raisons, le recrutement et la relève demeurent parfois difficiles à trouver.

**Tableau 16 Inquiétudes pour attirer la relève**

Répondants	Citations
Nadia (enseignante)	« Tsé, il faut qu'il y ait quelqu'un qui porte le dossier pis qui y croit parce que sinon ça tombe à l'eau. Nous autres, un moment donné, on a eu une période où un prof est allé au Pérou dans le cadre de ses vacances, elle a amené huit étudiants, je pense, et elle l'a fait deux ans, mais là, un moment donné, elle aurait voulu que quelqu'un d'autre au département prenne la relève parce que c'est quand même pendant nos vacances. Ben là, il y a pas personne qui voulait y aller non plus. »
Sylvain (enseignant)	« Ben, moi, c'est une chose, tsé, au niveau des retombées, j'ai mis un bémol sur l'implication. C'est-à-dire que c'est le fun de faire ça, tout cela, mais c'est tellement exigeant, ça nous demande tellement, on a pas de libération, que c'est essoufflant. C'est pour ça que ceux qui vont un an, deux ans, ils ont le goût de passer le flambeau à l'autre. »
Jacinthe (enseignante)	« Je pense, c'est un gros facteur, le temps. Euh, il y en a qui ont d'autres projets aussi. Euh... Il y a des... j'ai des collègues aussi qui ont des jeunes enfants. C'est peut-être plus difficile au niveau de la... la logistique familiale. C'est... c'est un fait. [...] Il y a des gens qui ont d'autres projets et qui font des choix. »

<sup>57</sup> Voir le Tableau 7, page 20.

<sup>58</sup> Rappelons-nous que 92 % des répondants à une étude de Cégep international disaient que la mei représentait une activité importante pour eux (2010B, p. 34). Le même sondage illustre cependant aussi que la mei représentait, en 2010, la dernière priorité des cégeps en matière d'internationalisation.

- Martine  
(enseignante)
- « Je dirais pas que ça intéresse tout le département [faire de la mobilité internationale]. Il pourrait avoir plus d'ouverture face à ça. Surtout que le cégep [elle nomme son cégep] est très, très fort sur l'international. Il y a tellement de... de stages, de... de programmes globe-trotteurs, euh, il y a un peu de tout, hein? Ici. Alors, je... je me dis, bon, peut-être parce que, nous, c'est un jeune département, puis ils ont [ses collègues] encore la préoccupation de... de travailler fort dans le... dans la préparation de cours. Je sais pas. »
- Pierre  
(enseignant)
- « Je pense qu'une génération comme vous autres [il s'adresse aux chercheurs], vous êtes plus fonceurs pour les voyages à l'international, vous êtes plus fonceurs que nous autres, moi, il y en avait dans ma gang de mon âge qui partaient sur le pouce dans l'ouest. Mais qui ont mis ça dans leur profession, heu, c'est une minorité. On est loin, chez nous, d'avoir de la relève. »
- Catherine  
(enseignante)
- « [...] la problématique, c'est que les jeunes qui rentrent ont des surcharges de travail, parce qu'ils ont souvent des gros cours, puis des cours que les profs veulent pas, là, mais ça, c'est un autre problème qu'on a dans notre répartition de tâches. »
- Sandra  
(enseignante)
- « Moi, je... dans mon département, ça court pas les portes, là, pour prendre la place, là, c'est... Au contraire. C'est ça, comme l'année... là, il y en a deux, là, mais tu sais, c'est... c'est pas... c'est envié un peu, dire, ah, c'est le fun, mais ils nous trouvent un peu fous. Tu sais, c'est... on donne bien trop de temps, c'est trop, euh, c'est... c'est trop d'engagements. Les réunions, ci et ça. Tu sais, c'est beaucoup. »
- Matthieu  
(enseignant)
- « D'ailleurs, je me demande le stage [il nomme le pays] ce qu'il va arriver si jamais j'y allais pas dans deux ans. Mais euh... je sais pas si je partirais. C'est beaucoup de travail, je trouve. »
- Carole  
(responsable)
- « Moi, je fais... je suis vraiment préoccupée par la relève. Euh... Parce que c'est toute une expertise qui est développée par les professeurs, c'est une expertise qui a été développée par les professeurs, euh, autant en développement international qu'en... surtout aussi, euh, encadrement de stages étudiants [...]. »
- Caroline  
(responsable)
- « Fait que, tu sais, c'est resté beaucoup dans la tête des gens, là. Fait que, tu sais, on a beaucoup de programmes où ça se bouscule pas au portillon, là, pour accompagner, là, c'est... ouais. Puis, c'est... c'est pas que les gens ont pas nécessairement d'intérêt, là, mais ils voient ça comme une surcharge de travail, puis... »

À la lumière de ces commentaires, nous pouvons comprendre que malgré plusieurs retombées positives associées à la participation à ces activités internationales et un certain effet d'entraînement que peuvent provoquer ces activités, ce que nous verrons plus loin, les conditions de réalisation font en sorte que la relève pour la participation à la mei semble rester fragile. Dans le cas des enseignants déjà impliqués, comme nous le verrons au chapitre 8, l'envie de repartir reste souvent forte et elle se matérialise parfois par la réalisation de plusieurs projets à répétition, malgré qu'ils demeurent au fait des difficultés auxquelles ils seront fort probablement confrontés<sup>59</sup>.

**Les conditions de réalisation font en sorte que la relève pour la participation à la mobilité enseignante internationale semble rester fragile.**

Cela nous amène à nous questionner à savoir si des mesures sont mises en place dans les collèges afin d'atténuer, de manière générale, ces problématiques et d'assurer une continuité des projets ou la création de nouvelles initiatives dans ce secteur d'activités.

Indiquons à ce sujet que tous les responsables des bureaux internationaux que nous avons rencontrés sont au courant de bon nombre de ces problèmes, dont celui découlant de la charge de travail accrue. À titre d'exemple, trois de ces répondants mentionnent qu'ils ont mis en place certaines mesures dans leur établissement afin d'améliorer les conditions de réalisation des projets. Pensons, par exemple, à la création d'un comité international composé de professeurs dans chaque département afin de favoriser la concertation entre collègues dans le choix des projets offerts par la direction, mais aussi pour assurer la cohésion dans les séjours à l'étranger offerts aux étudiants, pour développer de nouvelles initiatives et établir des règles d'alternance des professeurs responsables dans le but d'assurer une continuation des activités internationales, etc.

D'autres idées ont aussi été amenées par nos interlocuteurs, comme celles d'offrir davantage d'appui auprès des professeurs qui désirent demander la bourse de mobilité internationale de Cégep international (maintenant la Fédération des cégeps), de diminuer au maximum les

<sup>59</sup> À titre indicatif, dans notre échantillon, 29 enseignants sur les 38 rencontrés ont fait à plus d'une reprise un projet de mei, et certains, vous le verrez à la section 8.1.6, se sont directement prononcés sur leur désir de continuer à faire ce type d'activité.

demandes administratives (formulaires, rencontres, etc.) pour la mise sur pied des projets ou, encore, d'offrir aux enseignants une préparation approfondie sur le pays visité afin de diminuer les incompréhensions d'ordre culturel ou langagier avec les partenaires.

Pour ce qui est de la question évidemment délicate de la libération des enseignants, les responsables ne l'ont pas abordée en profondeur, se contentant, pour certains, de reconnaître que celle-ci pouvait représenter un obstacle à l'implication. Une de ces personnes indique toutefois à ce sujet que, dans un contexte de compressions vécues dans les cégeps, on ne pouvait pas s'attendre à un investissement en ce sens.

Une enseignante accompagnatrice tient toutefois à mentionner que la solution pour bon nombre de ces problèmes, selon elle, serait d'attribuer une valeur pédagogique à tous les séjours internationaux d'étudiants, ce qui permettrait de les créditer dans les programmes et, donc, de les inclure à l'intérieur des cours. Ainsi, les conditions de travail des accompagnateurs seraient régies par les normes de la convention collective en vigueur, ce qui permettrait de clarifier le fonctionnement et l'engagement des professeurs dans ces projets. Cette option aurait également pour effet d'améliorer la prise en charge pédagogique de tels séjours, une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 27), dans son avis sur l'internationalisation de la formation.

Concluons ce chapitre en revenant sur le fait que la mei est bien loin de n'être qu'une simple partie de plaisir pour les enseignants qui s'y impliquent. Sa réalisation demande beaucoup de temps et une bonne dose d'énergie supplémentaire, et ce, peu importe la formule de séjour que ces derniers souhaitent réaliser. Nous l'avons vu, pour y arriver, les professeurs doivent faire face à de nombreuses difficultés qu'il faut surmonter pour mener à bien le projet. Cela leur demande beaucoup de flexibilité, de la disponibilité, de l'ouverture ainsi que plusieurs autres aptitudes connexes. Cela étant dit, malgré un contexte d'organisation ou de réalisation parfois truffé d'obstacles, ainsi qu'une relève qui semble parfois difficile à trouver, comment se fait-il que certains enseignants décident tout de même de s'engager dans ces projets?

## CHAPITRE 6

### POURQUOI S'ENGAGER DANS LA MOBILITÉ INTERNATIONALE?

Avant de s'attarder spécifiquement aux retombées des projets de mobilité, le présent chapitre a pour but de faire comprendre pourquoi certains enseignants décident de s'engager dans un projet de mobilité internationale dans le cadre de leur travail.

Au départ de l'étude, nous pensions qu'il pouvait s'avérer intéressant de nous pencher sur ce thème, car il convenait de connaître les raisons de l'implication des professeurs pour ensuite mieux comprendre les retombées sur ces derniers et leur milieu de travail. En fait, plus précisément, nous cherchions à voir si les raisons évoquées par les répondants pour s'investir dans la mei pouvaient se transformer, à leur retour du séjour, en retombées directes pour eux ou leur collègue. C'est pourquoi nous avons inséré une question à ce sujet dans nos entretiens. Puis, comme ce fut le cas pour le chapitre précédent, à la suite de notre collecte de données, nous avons obtenu bon nombre d'informations concernant ce sujet. Nous avons donc voulu explorer en profondeur ce thème dans l'analyse de nos données et y avons ainsi consacré un chapitre complet. Il faut dire, toutefois, que les résultats obtenus et présentés ici représentent une amorce de discussion sur ce sujet précis, qui mériterait certainement d'être approfondi dans le cadre d'une future étude.

Cela étant dit, de manière générale, nos résultats montrent que parce que les professeurs du collégial n'ont aucune obligation de réaliser de telles activités dans le cadre de leur travail,

**La participation des enseignants du collégial à des séjours de mobilité enseignante internationale n'est possible que si ces derniers ont un intérêt pour ce genre de projets.**

leur participation à ces séjours relève d'un intérêt pour ces projets<sup>60</sup>. Nous le verrons dans ce chapitre, cet intérêt peut émerger de motifs liés à la profession d'enseignant et au milieu de travail, mais également de raisons qui relèvent de la vie personnelle des enseignants ou du désir de prendre part à un projet stimulant pour leurs étudiants.

En fait, rappelons ici qu'en raison des choix méthodologiques que nous avons adoptés pour

<sup>60</sup> Cela est ressorti également de notre revue de littérature à ce sujet (voir la section 2.3).

cette recherche (étude qualitative à caractère exploratoire), qui tiennent compte de tous les types de séjours de mobilité possibles et d'une collecte de données par entrevues semi-dirigées et groupes de discussion, nous avons pu obtenir bon nombre d'informations sur le sujet et porter un regard global sur la question. Comme nous l'indiquions précédemment à la page 31, notre recherche permettra de compléter les informations sur les motivations des enseignants présentées dans la section 2.3.

Précisons également qu'étant donné la forme semi-directive de nos entrevues, nous avons obtenu des données riches et variées. Cette approche fait aussi en sorte que les répondants avaient la liberté de nous donner un ou plusieurs motifs pouvant expliquer leur engagement dans la mei. Ainsi, pour l'analyse de nos données, nous nous sommes très souvent retrouvés, vous le constaterez, avec plusieurs raisons exposées par une même personne.

De plus, le présent chapitre servira à observer les raisons évoquées par le personnel des bureaux internationaux justifiant le fait d'appuyer, de mettre sur pied et de financer des activités de mei. Cela nous permettra de voir que les intentions sont certes d'aider à la formation des enseignants, à différents paliers, mais que la mei a aussi pour but de procurer des bénéfices directement aux établissements impliqués.

Passons à une analyse plus exhaustive de ce thème.

## **6.1 Quelques motivations propres aux accompagnateurs**

Il est à noter que, tout comme pour le chapitre précédent, nous avons trouvé quelques différences entre les motivations que peuvent avoir les accompagnateurs pour les projets de mobilité internationale, comparativement à celles des professeurs qui se sont impliqués en formule autonome. Nous commencerons ici par deux raisons qui sont propres au premier type de professeur.



En regroupant les propos des accompagnateurs concernant les raisons qui expliquent leur engagement dans des projets impliquant un séjour étudiant, il en ressort que ces derniers le font essentiellement pour leurs étudiants. Cette constatation est associée à deux types de propos évoqués. Dans un premier temps, elle provient du simple fait que les professeurs désirent faire vivre aux étudiants ce qu’eux-mêmes ont déjà vécu ou qu’ils auraient aimé vivre dans leur jeunesse, soit un voyage à l’étranger. Dans un deuxième temps, elle fait référence à l’idée que la mobilité étudiante internationale, sous forme de séjours en groupes, réalisable grâce au soutien et à l’accompagnement d’un enseignant, représente, selon plusieurs, un formidable outil de formation sur les plans professionnel et personnel, même dans le cadre d’un projet non crédité à l’intérieur d’un programme d’études. L’implication de plusieurs serait donc fondée sur la possibilité de faire vivre à leurs étudiants une activité d’apprentissage stimulante et concrète<sup>61</sup>.

**Pour les accompagnateurs, il ressort qu’ils le font essentiellement pour leurs étudiants.**

Attardons-nous donc à ces deux éléments avant de présenter quelques autres motivations qui sont ressorties de notre enquête.

### **6.1.1 Pour « donner » au suivant!**

Plus précisément, 9 des 23 enseignants qui ont réalisé de l’accompagnement nous disent que, à la base, ce qui les motivait à s’engager dans ces séjours provenait de l’envie de faire vivre à son prochain ce qu’eux-mêmes ont vécu ou qu’ils auraient aimé vivre dans leur jeunesse, comme étudiants. Afin d’illustrer ce point de vue, présentons quelques citations tirées de nos entrevues.

Tout d’abord, prenons Mélanie qui raconte que : « Donc, ça... pour moi, je trouve ça important parce que je... bien, je l’ai vécu, j’ai voyagé comme étudiant, puis je trouve que personnellement, ça m’a apporté, euh, beaucoup, beaucoup, puis c’est ça, si je pouvais amener chaque étudiant de [elle nomme sa discipline], dans le fond, à faire ça, je le ferais, tu sais, si je pouvais. » (Mélanie) Chez Maude, ce fut clairement une expérience antérieure de

<sup>61</sup> Comme indiqué dans la section 2.3, ce mobile a été évoqué dans plusieurs études, entre autres celles réalisées à propos des étudiants qui veulent devenir enseignants.

voyage, réalisée lors de ses études supérieures, qui est au cœur de ses motivations : « Bien, puisque j'avais fait l'expérience [voyage étudiant] moi-même, euh, je me disais : "Mon Dieu, faut je... faut que je partage cette expérience-là" [...]. Puis parce que j'ai... J'étais dans des belles choses, ça m'a ouvert l'esprit, ça m'a ouvert, euh... » (Maude)

Même constat pour Éric, Gilles, Karine et Sandra qui, eux aussi, ont eu plusieurs expériences de voyage (comme étudiants ou non) et qui désirent maintenant en faire vivre à leurs étudiants.

Le cas de Jacinthe est quelque peu différent de celui des répondants précédents. En fait, cette dernière dit avoir très peu voyagé auparavant et elle regrette de ne jamais avoir eu la possibilité de partir dans le cadre de séjours de mobilité étudiante lors de son passage au collégial. Par contre, parce qu'elle reconnaît que les voyages représentent de bons vecteurs d'apprentissage, elle désire maintenant offrir ces possibilités à ses étudiants. Au fond, nous pourrions ainsi affirmer que Jacinthe a la volonté de proposer des occasions de voyage à ses étudiants durant leur cheminement au collégial, entre autres parce qu'elle-même n'a jamais pu vivre ce genre d'expériences auparavant.

Alexandre et Jérôme parlent, de leur côté, d'offrir ces projets à l'international à titre de contribution pour une meilleure formation de leurs étudiants, une sorte de devoir comme enseignant envers les jeunes qui fréquentent les cégeps, de les amener à vivre quelque chose de différent. Il est normal et nécessaire, selon eux, qu'un enseignant s'implique dans ce genre de projets, car cela permet d'investir dans notre « futur », dans la génération qui nous succède, malgré les conditions de réalisation parfois difficiles. Voici les propos d'Alexandre à ce sujet : « Donc, il y a une sorte de redevance, aussi, de dire, en participant, moi, comme employé de l'État, comme professeur, il y a une façon de redonner ce qu'on a reçu aussi. » (Alexandre) Tout cela, nous le verrons dans les chapitres subséquents, amène beaucoup de gratitude envers eux de la part de leurs étudiants, ainsi qu'une certaine fierté d'avoir accompli ces séjours.

Nous pourrions donc dire qu'à l'origine de cette participation, se retrouve parfois le désir de faire profiter les étudiants de telles expériences. Maude, Mélanie et Martine parlent littéralement de partager ou de transmettre leur passion des voyages à leurs étudiants. À cela, s'ajoute parfois aussi le fait de vouloir simplement vivre une expérience hors du commun avec leurs étudiants, laquelle, nous le verrons plus tard dans les chapitres concernant les retombées, permet parfois de développer des liens particuliers avec eux<sup>62</sup>. Prenons Anne, par exemple, qui apprécie être en contact étroit avec ses étudiants et qui a vu dans les séjours d'accompagnement une belle occasion de vivre : « [...] des moments privilégiés avec les étudiants qui découvrent, qui voient d'autres choses, qui sont confrontés, euh... Tu sais. Fait qu'il y avait un côté purement égoïste pour moi, mais il y avait ce côté-là aussi, de... de... de vivre quelque chose de spécial avec ces étudiants-là ». (Anne) Même motif du côté de Véronique, qui nous dit vouloir vivre une expérience « humaine » avec ses étudiants. Claudine, directrice d'un bureau international, y voit cette même raison pour expliquer l'engagement de plusieurs professeurs de son établissement dans des séjours d'accompagnement dans son collège.

Somme toute, au-delà de ce goût de redonner au prochain ou de vivre quelque chose de particulier avec leurs étudiants, que disent les participants pour soutenir le fait que c'est avant tout pour ces derniers qu'ils s'y impliquent?

**À l'origine de la participation de plusieurs accompagnateurs se trouvent non seulement le désir de « donner au suivant », sachant que ces expériences sont profitables pour les participants, mais également celui de partager leur passion du voyage ou de développer des liens plus humains avec leurs étudiants.**

### 6.1.2 Séjours d'accompagnement : activité d'apprentissage efficace et stimulante

Certains professeurs ayant participé à notre étude conçoivent que les séjours internationaux ont des impacts positifs pour les jeunes et qu'ils recèlent un potentiel d'apprentissage important, ce qui, nous l'avons vu précédemment, n'est pas erroné<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> Cet aspect est une retombée que nous avons observée et qui est clairement exprimée par plusieurs répondants (voir la section 8.1.4).

<sup>63</sup> Voir à ce sujet la page 34.

Ce sont en fait 13 enseignants qui se sont exprimés en ce sens lors de nos entretiens. Ainsi, ces derniers seraient portés à s’y investir, car ils sont convaincus que cette formule d’activité pédagogique représente un bon moyen pour leurs étudiants d’acquérir de nouvelles connaissances dans leur champ d’études. Comme l’indique Éric en simulant une discussion avec les participants de son projet de voyage étudiant : « Je ne changerai pas ta vie [par ce voyage], mais je vais te donner des possibilités d’apprendre. » (Éric)

Pour Cendrine, Gilles, Éric, Karine et Robert, leur désir est de montrer à leurs étudiants du « concret » et donc de sortir de la classe pour, à leur avis, acquérir de nouvelles connaissances ou simplement pour rendre tangible la matière précédemment enseignée. C’est un moyen de « passer de la matière », à l’intérieur d’une activité stimulante et pratique. Sans donner plus de précisions, ces derniers nous ont dit concevoir ces séjours comme un moyen d’apprentissage efficace. Cendrine, qui enseigne dans un domaine lié au voyage, indique à ce sujet : « Donc, moi, mon but, c’était de dire, bien, on leur fait [aux étudiants] pratico-pratique : “Là, voilà, tu... t’as des clients en avant de toi qui veulent partir en voyage en [elle nomme une région], qu’est-ce que tu leur proposes?” [...] Là, ils vont le savoir, ils vont l’avoir fait! » (Cendrine) Karine nous souligne que ce séjour va bien au-delà d’apporter du concret, car il offre la possibilité de passer de la matière directement sur le terrain, sans avoir à se référer à Internet ou à des livres, et c’est l’étudiant qui est gagnant dans tout cela, selon elle.

Par ailleurs, quelques accompagnatrices avec qui nous avons discuté ont dit faire ce type de projet plus précisément dans le but de faire découvrir aux jeunes leur futur métier, celui pour lequel ils étudient, dans le contexte d’une autre réalité sociale et culturelle. C’est, entre autres, le cas de Maude, Martine, Jacinthe et Christine, toutes enseignantes dans un domaine technique, qui évoquent le fait que cette expérience a permis à leurs étudiants inscrits de voir comment est exercée leur profession ailleurs dans le monde. « [...] de voir que... c’est quoi les différences de pratiquer ici, versus là-bas, leur ouvrir un peu plus leurs horizons, là. Voir les conditions de pratique ailleurs, ce qui se fait ailleurs, et comment. » (Maude)

À l'occasion de notre collecte de données, Martine nous a transmis un document qui faisait état des différents objectifs de départ du stage qu'elle a réalisé avec six de ses étudiantes. Les voici : « Pratiquer dans notre champ de compétence en situation de ressources limitées; pratiquer dans un contexte d'interculturalisme; vivre l'expérience d'un système sociosanitaire différent de celui du Québec; enrichir notre formation en [elle nomme un domaine d'études] et en [elle nomme un domaine d'études] par une expérience unique du travail en équipes multidisciplinaires. » (**Martine, rapport de mission**) À la lumière de cela, nous voyons que, pour cette enseignante, ses objectifs de séjour allaient de pair avec la motivation que nous venons tout juste de présenter.

Outre les motivations qui font référence au potentiel d'apprentissage directement lié au domaine d'études, nous avons également relevé certains passages de nos entretiens où l'engagement est issu du désir de développer de nouvelles connaissances transversales et générales pour les étudiants. Pour Gilles, il s'investit dans ce type de projet, car il est conscient de l'apport que celui-ci peut avoir pour le développement personnel de ses étudiants. Il explique ici : « Fait que ce qu'on vous donne là [séjour international], c'est pas du pelletage de nuages, c'est pas de la perte de temps, c'est des outils qui vont vous aider à affronter la vie, puis à la comprendre, puis à l'aborder différemment. Puis vos rapports avec les autres. Fait que ça, ça les amène à réfléchir beaucoup par rapport à ça. Moi, c'est pour cela que je veux faire ça. » (**Gilles**)

Robert a préparé un séjour d'accompagnement sensiblement pour les mêmes raisons, soit : « Les voir grandir, puis, euh... ça, c'est formidable pour un jeune, se développer, devenir... passer de jeune adulte à adulte, citoyen conscientisé, c'est... c'est... c'est rare qu'on a la chance de... en [il nomme son programme], de pouvoir faire ça. » (**Robert**) L'ouverture d'esprit que ces activités apportent devient également un motif d'engagement, c'est le cas pour Martine, Jacinthe, Alexandre et Maude.

Bref, les propos de Stéphanie, l'une des responsables du bureau international de son établissement, résumant bien ce dont nous venons de parler jusqu'à maintenant dans ce chapitre :

Pour les gens qui accompagnent, c'est souvent une façon de... de développer un autre lien avec les étudiants, d'aller... heu, d'aller transmettre des connaissances ou une passion de leur discipline, mais d'une façon autre que ce qui se vivrait dans la classe. C'est souvent des gens qui sont très très convaincus des bienfaits de, de... du développement d'une conscience citoyenne pour les étudiants, du développement, d'une ouverture sur le monde, d'une capacité d'adaptation interculturelle, souvent les enseignants vont le faire beaucoup dans cette optique-là d'ouvrir les étudiants à autre chose, et eux-mêmes de s'ouvrir à autre chose, de se confronter. **(Stéphanie)**

Caroline, une responsable de l'international dans un autre cégep, en vient sensiblement aux mêmes conclusions que Stéphanie. Elle conclut ses réflexions à ce propos en mentionnant ceci : « Fait que je pense que c'est des profs engagés, d'abord et avant tout. [Rires] Qui... qui croient à l'international, qui croient à ce que ça va apporter à leurs étudiants, puis qui veulent leur donner l'occasion de vivre ça, qui veulent... je pense que ces profs-là le font d'abord et avant tout pour leurs étudiants, là. » **(Caroline)**

À partir de ce que nous venons de présenter, nous pourrions affirmer que l'une des raisons principales qui font que les accompagnateurs que nous avons rencontrés s'impliquent à l'intérieur de projets de séjour étudiant, et ce, parfois à plusieurs reprises<sup>64</sup>, serait parce que ces derniers jugent que ces activités peuvent apporter des bénéfices sur le plan des apprentissages pour ceux qui y participent. Toutefois, il s'avère opportun de souligner ici que, selon certaines études relevées dans l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation concernant l'internationalisation de la formation (2013, p. 25), le séjour étudiant, en l'absence d'intervention pédagogique appropriée de la part du professeur et d'un encadrement institutionnalisé, ne permet pas automatiquement de développer des compétences et attitudes reliées à la formation des participants au stage. Cela étant dit, plusieurs répondants y voient tout de même une activité d'apprentissage efficace et, par le fait même, un motif valable expliquant leur engagement dans ces projets.

---

<sup>64</sup> 13 des 21 répondants accompagnateurs l'ont fait à plus d'une reprise.

Nous voyons donc, à partir de ce qui vient d’être discuté, que les motivations des enseignants qui accompagnent des étudiants relèvent très souvent du souhait d’ouvrir les horizons des jeunes qui fréquentent leur établissement scolaire et d’enrichir leurs connaissances grâce à

**Les motivations des enseignants qui accompagnent des étudiants relèvent très souvent du souhait d’ouvrir les horizons des jeunes qui fréquentent leur établissement scolaire, de mieux les connaître et d’enrichir leurs connaissances grâce à une activité ayant, selon eux, un fort potentiel pédagogique.**

une activité ayant, selon eux, un fort potentiel pédagogique. À cela s’ajoute le désir de vivre une expérience intense avec un groupe d’étudiants, permettant de mieux les connaître et de leur permettre de vivre une expérience enrichissante qu’ils ont eux-mêmes très souvent accomplie dans le passé.

Regardons maintenant d’autres raisons d’implication soulevées non seulement par les accompagnateurs, mais aussi par l’ensemble de nos répondants.

## **6.2 Motivations d’ordre personnel**

À partir de l’analyse de nos données, nous pourrions dire que les éléments qui relèvent de l’intérêt et de la passion pour les voyages demeurent des motifs importants d’implication dans la mei. Entamons maintenant l’analyse des motifs personnels de l’engagement.

### **6.2.1 La passion du voyage, un moteur important de mobilité professorale**

Tout d’abord, nous constatons, dans le cadre de notre recherche, que pour un grand nombre d’enseignants, soit 20 sur les 38 rencontrés, la passion du voyage et l’intérêt pour la découverte d’un autre pays représentent des raisons importantes les poussant à s’engager dans la mei.

Ainsi, à la question « De manière générale, quelles sont les raisons (personnelles et professionnelles) qui vous ont motivés à réaliser ce ou ces séjour(s) de mobilité internationale? », voici ce que plusieurs enseignants répondent spontanément :

**Tableau 17 Passion des enseignants pour le voyage et leur intérêt pour la découverte d'un autre pays**

Enseignants	Type(s) de séjour(s)	Citations
Christian	Prospection Partage d'expertise Perfectionnement	« [...] pour expliquer un petit peu mon... mon intérêt pour les voyages, parce que, souvent, ça vient avec, là, quand tu fais de la... de l'international [au cégep], c'est que t'as un intérêt aussi pour le voyage en général. »
Richard	Prospection Partage d'expertise Perfectionnement	« Bien, c'est une question... moi, j'aime... j'adore voyager, déjà, en partant, puis j'ai... j'ai, euh... je voulais repartir. »
Pierre	Recherche Partage d'expertise Accompagnement	« Ben, moi heu, j'étais un voyageur dans l'âme [...]. Donc, c'est un peu ça, moi, j'ai pogné la piqûre (du voyage). J'ai été chanceux, j'ai été dans de belles conditions, donc pour voyager [il fait référence aux projets de mobilité enseignante]. »
Benoît	Recherche Prospection Perfectionnement	« Bien, c'est l'attrance. Moi, c'est ça ma raison, j'avais déjà fait, euh, j'avais déjà vécu trois mois en... en [il nomme un pays]. J'aimais bien ce coin-là, j'avais rencontré beaucoup d'[il nomme les habitants du pays visité] aussi, puis bon, il y avait la question des arts médiatiques aussi, puis [il nomme un pays]. Je voulais y retourner. »
Cendrine	Partage d'expertise Accompagnement	« Le [elle nomme un pays] d'abord, c'était d'abord et avant tout l'attrait de... le... l'inconnu, je pense, en quelque part, là, c'était ma... ma raison principale, c'était l'attrait de l'inconnu, découvrir un pays par la bande, que je connaissais pas. Que je connais pas, mais que j'aurais probablement pas l'occasion de connaître autrement que de cette façon-là. »
Anne	Accompagnement	« Bien, j'avais des motivations purement personnelles, là, tu sais, voire égoïstes, là, dont voir du monde, voir du pays, tu sais, voyager au... en dehors que... [...] Tu sais, j'ai eu des enfants très jeune, fait que tu sais, là, c'était pour moi une magnifique opportunité, euh, tu sais, euh, d'ouvrir mes propres horizons, tu sais, en dehors des livres, en dehors de... »
Simon	Recherche	« Bien, c'est sûr que le... la base, c'est... Pour moi, c'est... c'est le désir du voyage, le désir d'aller voir ailleurs, là, puis mes projets de recherche, je les ai choisis en fonction des destinations. »



Julie	Accompagnement	« Parce que j'aime voyager. [...] Tu sais, j'ai commencé jeune à voyager, puis j'ai toujours eu un intérêt [...] puis j'ai toujours voulu une job qui m'amènerait à voyager. »
Matthieu	Accompagnement	« Bien, j'ai toujours beaucoup voyagé. Fait que c'est... ça coulait de source, ça s'est fait tout seul. Euh, ça fait des années que je voyage chaque année, donc, euh... juste, tant qu'à ça, voyage personnel, je pourrais mixer travail/voyage, et euh, ça fonctionne très bien. Puis, j'ai toujours aimé ça, voyager. »

À la lumière des citations présentées dans ce tableau, nous voyons que, peu importe le type de séjour réalisé, l'intérêt et la passion qu'ont certains enseignants pour les voyages les amènent à s'impliquer en mobilité internationale. En fait, comme nous pouvons le remarquer à la lecture des trois derniers témoignages du tableau ci-dessus, le plaisir que procurent les voyages et l'intérêt pour celui-ci, combiné au travail d'enseignant, fait en sorte que ces projets peuvent devenir désirables et attirants pour certains. Fait non négligeable, cette possibilité de voyager dans le cadre du travail a précisément été évoquée par dix autres enseignants. Prenons, par exemple, Mélanie qui explique ici l'une de ses motivations premières : « Tu sais, c'est plein d'affaires ensemble, là, c'est mon goût de voyager, le goût de... de... d'intégrer ça à l'intérieur de mon travail, à l'intérieur de ma... de ma passion d'enseigner, ma passion de transmettre quelque chose... » (Mélanie)

Ces motifs, qui s'appuient sur le désir d'intégrer les voyages au métier de professeur, sont également rapportés par Stéphanie, Caroline et Marie Jo, trois cadres qui s'occupent de l'internationalisation dans leur cégep respectif et qui fréquentent sur une base quotidienne des enseignants qui font des projets de moi. Pour elles, il s'avère exact de penser que, pour une majorité d'entre eux, les voyages représentent une passion qui peut s'exprimer dans le contexte d'un emploi comme enseignant au collégial. À cela, elles ont toutefois voulu ajouter, durant nos entretiens, qu'elles sentent parfois le besoin de mettre en garde certains enseignants qui s'intéresseraient à des séjours de mobilité internationale dans le cadre de leur travail, uniquement pour se faire « payer » un voyage... Bien que cette situation existe vraiment, deux d'entre elles affirment qu'il faut que les enseignants aient d'autres intérêts jumelés à ce désir de voyager pour assurer le bon fonctionnement et le succès du projet.

Nous pourrions donc conclure que la possibilité de conjuguer l'emploi d'enseignant avec le désir de voyager représente sans conteste une motivation importante pour plusieurs de ceux que nous avons rencontrés et qui s'impliquent dans de telles expériences en pays étrangers. Nous verrons également, plus loin dans ce document, que le fait de pouvoir voyager dans le cadre de son travail, grâce à la mei, représente aussi un facteur d'attraction qui peut influencer certains enseignants dans le choix du collège où ils désirent travailler.

### 6.2.2. Partir pour soutenir et aider

Au-delà du simple désir de partir à l'aventure, cinq professeurs ont mentionné qu'une des raisons de leur implication dans un séjour international était de venir en aide aux gens du pays qu'ils ont visité. Ces enseignants sont Martine qui a fait de l'accompagnement et du partage d'expertise dans deux pays africains; Cendrine qui a réalisé deux séjours de partage d'expertise également en Afrique; Maryse qui a visité un pays d'Amérique du Sud, elle aussi,

**Au-delà du simple désir de partir à l'aventure, cinq professeurs ont mentionné qu'une des raisons de leur implication dans un séjour international était de venir en aide aux gens du pays qu'ils ont visité.**

à deux reprises pour faire du partage d'expertise; Sandra qui s'est rendue plusieurs fois en Afrique de l'Ouest en partage d'expertise et en accompagnement, et Jocelyn qui a travaillé sur de nombreux projets à travers le monde, dans tous les types de séjours possibles.

À première vue, nous constatons que ces enseignants ont tous fait des séjours dans un ou des pays en développement où les conditions de vie sont souvent bien inférieures aux nôtres. De plus, ils se sont tous impliqués dans des projets d'accompagnement d'étudiants et de partage d'expertise, dont les objectifs visaient soit à renforcer les capacités des communautés visitées dans différents domaines ou à offrir des services spécialisés à une population dans le besoin. Ainsi, les visées de leurs projets, à portée parfois « humanitaire », avaient, au départ, un sens pour eux et c'est ce qui les a motivés à s'engager dans ceux-ci. Par exemple, Sandra et Cendrine nous disent : « Moi, je pense que je suis... Au départ, départ, c'était vraiment un intérêt personnel. Le... explorer un autre volet de... de... de ma formation comme [elle nomme sa profession], puis je me disais, on veut aller aider le monde, s'ouvrir sur le monde,

puis j'avais voyagé un petit peu, mais jamais dans... dans un contexte comme ça... soutenir.  
 » (Sandra) « Bien, moi, j'avais le goût de... de... hum... d'aller aider les gens... » (Cendrine)

Cela étant dit, trois de ces enseignants émettent certaines réserves quant aux résultats et aux impacts réels de ces projets sur les populations locales. Nous développerons davantage sur ce sujet à la section 9.1.

### 6.3 Enrichir son métier et son milieu de travail

Abordons à présent les motivations d'ordre professionnel, évoquées dans nos entrevues, qui justifient l'implication d'enseignants dans des séjours de mobilité internationale. Le Tableau 11, qui se retrouve dans le chapitre 2 de ce travail (voir la page 30), montre bien, à partir d'une enquête de Cégep international, que les principaux motifs d'engagement des répondants sont reliés au métier d'enseignant. Il n'y a qu'à penser, par exemple, au fait de perfectionner ses connaissances et ses compétences, à celui de partager son expertise ou, encore d'échanger sur les méthodes et outils pédagogiques. Passons aux commentaires des participants à ce sujet.

#### 6.3.1 Pour s'accomplir comme enseignant

Un bon nombre des personnes rencontrées désirent, par ces séjours, se réaliser de manière générale comme enseignant. Elles recherchent de nouveaux défis, de nouvelles expertises de travail reliées à leur intérêt professionnel.

Briser la routine de travail peut aussi être une motivation. Ces raisons de vouloir s'impliquer reviennent également en force à travers les retombées de la mei présentées au chapitre 8.

**Les enseignants recherchent, par le biais de séjours de mei, de nouveaux défis, de nouvelles expériences afin de répondre à certains intérêts et, aussi, de briser la routine qui peut parfois s'installer dans la profession.**

À ce sujet, Catherine y voit un bon moyen d'entreprendre des projets stimulants professionnellement. Les expériences de mobilité internationale pouvaient lui permettre, pensait-elle, de rester en mode proactif et constamment en mouvement dans son travail, ce

qui fait partie, nous dit-elle, de sa personnalité. Pour Denis, c'était dans le but de combler un vide professionnel qu'il a décidé de partir faire de la recherche dans un autre pays. A posteriori, il affirme que sans les occasions de mei, son travail d'enseignement ne serait pas aussi stimulant et lui plairait beaucoup moins. Pour Benoît, c'est une source de ressourcement bénéfique pour son travail d'enseignant dans un domaine artistique.

Bien qu'il aime son métier, Richard retrouve par ces séjours à l'étranger une façon de s'impliquer dans d'autres projets connexes au travail de professeur. La mei lui a permis ce « quelque chose » de différent, nous le verrons dans les chapitres sur les retombées. Des propos semblables sont rapportés par Marie-Pierre, qui explique qu'à l'origine, elle a créé et réalisé son projet de perfectionnement et de partage d'expertise, car elle était à la recherche de nouvelles aspirations professionnelles, cette expérience, croyait-elle, pouvant répondre à ce besoin chez elle. Nous reviendrons également sur le cas de cette enseignante dans les chapitres portant sur les retombées.

Pareillement, Simon a saisi deux occasions de collaboration avec deux équipes de chercheurs, dans le contexte où il dit avoir de l'intérêt pour l'enseignement, mais que le travail de recherche en laboratoire, de surcroît avec des chercheurs internationaux, est quelque chose dont il a toujours rêvé. Il cherchait donc à s'épanouir dans son travail, à vivre une expérience professionnelle stimulante, et cela par le truchement de la mei.

De plus, nous constatons que certains s'impliquent dans la mei pour le défi que celle-ci constitue. Celle-ci représente un moyen de rompre quelque temps avec la routine de l'enseignement (préparation, prestation, correction). Prenons d'abord les propos de Jocelyn pour illustrer cela :

Moi, j'ai toujours aimé ça, me *challenger*, fait que c'était ça, ma motivation, c'est de me retrouver dans des situations complètement... complètement hors de contrôle, là, puis tu sais, après un certain nombre d'années, l'enseignement, tu... t'es assez confortable, puis tes cours sont préparés, tu comprends, tu sais, t'as une certaine aisance dans la pédagogie. C'est... c'est pus un *challenge*, fait que je cherchais... on dirait que je cherchais d'autres *challenges* de... professionnels. (**Jocelyn**)

Jocelyn n'est pas le seul que nous ayons rencontré qui a émis ce genre de commentaires. Martin explique ici le contexte dans lequel il se trouvait au départ : « Ouais. Il y a une petite routine qui s'installe, euh... hum... En tout cas, moi, comme jeune prof, ça vient aussi d'un épuisement un petit peu [...]. L'international m'a aidé à chercher une petite motivation, puis, euh, d'autres défis. » **(Martin)** Un autre professeur va encore plus loin en indiquant de manière sarcastique : « Bien, donner pendant 15 ans le même cours, la même préparation, euh, excusez-moi l'expression, mais je me flingue. » **(Matthieu)**

Revenons au cas de Martin. Ce dernier, un peu plus loin durant notre entretien, résume sa pensée de cette façon : « Relever un nouveau défi, un nouveau, euh... pas s'installer trop dans ses... ses vieilles chaussures, puis essayer d'autre chose, puis... » **(Martin)** Christian et Alexandre y voient également cette chance, par l'intermédiaire des projets de mobilité, de ne pas trop fonctionner sur le « pilote automatique » et donc d'avoir de nouveaux défis, eux qui aiment innover dans leur profession et foncer dans de nombreux projets.

Jean, qui, contrairement aux derniers répondants présentés, est en fin de carrière, a décidé de faire partie d'un programme de partage d'expertise et d'enseignement dans un pays caribéen parce que cette expérience allait créer un nouveau défi dans son travail, lui permettant d'innover dans ses activités professionnelles. Une sorte de renaissance, explique-t-il, car celle-ci allait l'amener à faire son métier dans la « brousse ».

Ces propos se rapprochent grandement de ce que rapportent certains responsables rencontrés. En effet, Marie Jo y voit une motivation directe pour les professeurs qui ont plusieurs années d'expérience et qui veulent se renouveler dans leur pratique. Claude et Nancy, de leur côté, mentionnent, dans l'entrevue réalisée conjointement, avoir discuté de cette question avec quelques professeurs. Ils se rappellent, entre autres, une conversation avec un enseignant qui leur disait avoir donné son cours à des étudiants d'un pays en développement, sous un arbre, sans outil technologique ni matériel spécifique à la formation. Bref, il s'agissait certes pour ce professeur d'un défi d'enseignement important.

Plus qu'un simple défi, Jérôme va même jusqu'à parler du goût pour les aventures risquées, qui l'a amené à voyager plusieurs fois pour son travail dans plusieurs régions d'un pays africain, dans des conditions souvent périlleuses pour sa santé et sa sécurité.

Terminons ici avec les propos de Carole, responsable dans un collège, qui expose sa pensée à ce sujet : « [...] ça répond à quelque chose en termes de motivation intrinsèque. Tu sais, la... la psychologie du prof, c'est, euh... c'est beaucoup "je travaille, je suis très autonome, je développe mes affaires, bon, je travaille avec un... d'autres collègues, etc." Mais, là, c'est comme si on explosait, ça sortait de ce cadre-là. » **(Carole)**

Bref, à travers ces différents commentaires des enseignants et des responsables concernant leurs motifs d'implication, nous distinguons la volonté et le désir de relever un nouveau défi, mais aussi ceux de casser la routine et de combler une partie des ambitions professionnelles non comblées par l'enseignement.

### **6.3.2 Observer d'autres réalités professionnelles et partager des savoirs**

Une autre raison de s'impliquer dans la mobilité internationale et qui a été évoquée lors de nos entretiens est directement reliée aux objectifs intrinsèques des séjours de perfectionnement et de partage d'expertise. Ceux-ci ont d'ailleurs été rapportés dans l'étude de Cégep international (voir le Tableau 11, page 30) et ils font référence à l'amélioration des connaissances et des compétences ainsi qu'à l'échange de méthodes pédagogiques. Regardons maintenant en détail ce qu'affirment les répondants à ce sujet.

Pour les sept enseignants s'étant engagés dans des voyages de perfectionnement, leur objectif, bien que ces derniers proviennent tous de domaines d'enseignement différents, était d'observer le contexte d'enseignement dans d'autres pays ou, encore, de s'initier à d'autres techniques (méthodes, technologies, etc.) qui existent dans leur domaine. Une volonté, comme l'explique Stéphanie, qui travaille dans un bureau international : « [...] d'aller voir ce qui se fait ailleurs, rapporter cela dans son propre enseignement ici et de découvrir de nouvelles approches. » **(Stéphanie)**

Par exemple, Marie-Pierre voyait dans son séjour une possibilité de se perfectionner en constatant comment fonctionnent des appareils hautement sophistiqués qui sont utilisés ailleurs dans le monde, pour ainsi être à jour dans son domaine d'enseignement. Alexandre, quant à lui, désirait apprendre d'un autre système d'éducation, soit celui d'un pays d'Europe du Nord. François y voyait également un moyen d'aller constater ce qui se fait en Europe dans son domaine pour en rapporter ce qu'il y a de meilleur. Bien que Maryse n'ait pas réalisé un projet de perfectionnement à proprement parler, un de ses objectifs, en plus d'aller aider un partenaire, restait de s'inspirer de ce qui s'y fait en matière de démocratie participative dans ce pays pour l'enseigner probablement ici par la suite. Pour expliquer son voyage professionnel, Christian fait également référence à la possibilité d'apprendre de professeurs d'un autre pays pour se développer comme enseignant.

Fait intéressant, nous constatons que le but recherché de deux enseignants qui travaillent pour le même collège, soit Christian et Richard, était non seulement de présenter des savoirs techniques et d'enseignement à des collègues d'autres pays (partage d'expertise), mais également d'observer d'autres milieux d'enseignement de différents pays francophones et de s'y familiariser. Cela, nous disent-ils, dans le but d'intervenir plus efficacement auprès des étudiants de ces pays qui fréquentent de plus en plus leur cégep et leurs classes respectives. Donc, ils visaient à avoir une bonne connaissance du milieu d'apprentissage de ces jeunes. Pour ces répondants, cette expérience allait leur permettre de mieux les aider dans l'intégration de ces derniers (au Québec, tout comme dans leur programme d'études). Ne serait-ce, déclare Christian, que de connaître la matière enseignée et le vocabulaire employé en classe là-bas, pour ensuite avoir des points de repère lui permettant de les encadrer et de les soutenir efficacement. Nous verrons dans la section 8.1.3 que ce fut finalement une retombée importante pour ces mêmes enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons relevé peu d'extraits d'entretiens où les répondants indiquaient clairement que leur motivation provenait du désir de partager des connaissances avec le personnel enseignant de l'établissement d'accueil, alors que cet objectif représente un motif d'implication important dans le réseau des cégeps, d'après Cégep international (2012;

2013; 2014). En fait, seulement cinq participants en ont explicitement fait mention. C'est le cas de Sylvie qui déclare : « Bien, moi, l'international m'a toujours intéressée, mais je savais pas par quel bout le prendre, puis finalement, bon, en... en... en en devenant prof dans le secteur technique, puis en m'intéressant à la méthode par compétences, vu qu'on l'avait, était incontournable dans le secteur technique. J'ai dit : "Pourquoi pas partager cela à l'international?" » (Sylvie) Andrée, qui a travaillé sur l'implantation d'un nouveau programme dans un pays sud-américain, a décidé de partir pour faire profiter les établissements scolaires partenaires de son expertise dans son domaine, elle qui compte plus de trente ans d'expérience en enseignement. Elle souhaitait donc, dit-elle, participer à l'élaboration d'un projet « significatif » pour les écoles de ce pays.

En somme, l'objectif de plusieurs était d'être à l'affût de ce qui se faisait ailleurs en matière de techniques ou de méthodes dans un domaine de recherche particulier ou en enseignement,

**L'objectif de plusieurs enseignants était d'être à l'affût de ce qui se fait ailleurs en matière de techniques ou de méthodes dans un domaine de recherche particulier ou en enseignement.**

pour ensuite, parfois, tenter de réinsérer leurs nouveaux apprentissages dans leurs cours. Nous le constaterons dans le chapitre 8, ces motivations se sont transformées en plusieurs retombées intéressantes pour les participants. Puis, nous venons de le voir, quelques-uns affirment s'y

impliquer pour partager leurs connaissances avec des collègues d'autres pays.

### 6.3.3 Le faire pour le collègue, pour le programme

En moins forte proportion que celle des autres raisons que nous venons de présenter dans cette section (6.3), nous relevons toutefois certains passages des témoignages d'enseignants

qui disent s'engager dans un projet de moi pour appuyer et bonifier les activités d'internationalisation de leur collègue et mieux faire connaître, ici comme ailleurs, leur

**Certains enseignants s'engagent dans un projet de mobilité enseignante internationale pour appuyer les activités de leur collègue et mieux faire connaître, ici comme ailleurs, leur établissement ou leur programme.**



établissement ou leur programme. Ces éléments, qui se retrouvent très souvent à être des retombées des projets<sup>65</sup>, se traduisent de différentes manières, comme nous le verrons ici.

D'abord, Martine nous confie réaliser un stage d'accompagnement en Afrique afin, entre autres, de promouvoir plus efficacement son programme et son collège auprès de futurs étudiants québécois. Elle pense que ce projet permettra d'attirer davantage d'étudiants d'ici vers son programme. C'est pourquoi elle dit faire mention du voyage offert aux étudiants durant les activités de promotion de son cégep (Portes ouvertes, journée d'accueil, etc.). Claudine, qui est responsable du département de l'internationalisation dans un collège, déclare également que cela peut représenter une motivation pour les professeurs et les départements. Selon cette responsable, comme nous le verrons aux sections 7.1 et 7.2, ce type de projet représente une retombée importante de la mei. Ces propos sont corroborés par une professeure de ce collège, Cendrine, qui dit s'être embarquée dans ces activités, entre autres, afin de faire rayonner son établissement scolaire et son programme d'enseignement, ici comme dans le monde, pour ainsi attirer plus d'étudiants.

Pour leur part, Catherine et Karine se disent impliquées dans ces activités, notamment, dans l'optique d'améliorer ou de bonifier leurs programmes respectifs. Elles sont d'avis que cela permettrait d'offrir un programme axé un peu plus sur l'international, où l'étudiant pourra participer à des activités pédagogiques à l'étranger et où les enseignants font référence à leurs projets internationaux. Cet aspect a été justement abordé dans la section 7.2.1d qui traite des effets de la mei sur l'internationalisation de la formation. Mais pour Catherine, au-delà d'être un projet stimulant professionnellement, comme il a été mentionné précédemment, cette dernière affirme que la mission commerciale qu'elle organisait chaque année représentait un bon moyen de créer un sentiment d'appartenance pour les étudiants envers leur programme. Cela fut le point de départ de son engagement.

Relevons un autre motif d'importance dans cette catégorie. Celui-ci s'applique spécifiquement à ceux qui ont fait de la prospection. Parce que l'objectif premier de ces projets est très souvent d'établir des partenariats entre établissements scolaires ou, encore, de

---

<sup>65</sup> Voir la section 7.1

développer des lieux de stage pour les étudiants, quatre enseignants sur les dix qui ont fait ce type de séjour ont explicitement dit vouloir le faire pour « ouvrir des portes » et pour donner de nouvelles opportunités internationales pour les étudiants de leur collège : une sorte de contribution pour la communauté étudiante de leur école. Prenons un premier exemple ici pour illustrer cela, soit celui de Jacinthe. L'un de ses motifs de départ dans le cas de son projet de prospection était d'ouvrir de nouvelles possibilités de stages d'études dans un institut en Europe pour ses étudiants. De plus, elle nous révèle qu'un autre de ses buts était de pouvoir découvrir le milieu de stages où seront envoyés les étudiants québécois, afin de, mentionne-t-elle : « vivre la même chose qu'eux [les étudiants en stages]. Parce que, là, quand ils reviennent, puis qu'ils nous en parlent, bien là, on... on est capable de... de dire oui, c'est vrai, on a vu telle affaire [...] Donc, c'était récent, on est capables d'en discuter par la suite parce que on l'a tous vécu. » (Jacinthe) Jean et Christian ont fait précisément ce même commentaire.

Fait étonnant, Christian est le seul enseignant interrogé qui mentionne explicitement que l'une de ses motivations de départ était de fortifier les liens existants entre son cégep et l'établissement qu'il allait visiter. Pourtant, comme nous le montre le Tableau 11 (page 30), la consolidation de liens entre établissements d'enseignement semble être une des raisons importantes de l'implication des professeurs.

Signalons maintenant une dernière raison concernant ce thème. Bien qu'exprimé par seulement trois répondants lors de nos entrevues, le fait de vouloir simplement réaliser un projet parce qu'il nous l'a été proposé représente un autre motif d'engagement. Pour Maude, un de ses buts était, dit-elle, de poursuivre le projet d'accompagnement d'étudiants autrefois réalisé par une collègue de son département et proposé par cette dernière. Elle a donc repris les rênes de ce projet, sinon celui-ci allait tomber à l'eau en raison de l'absence de volontaires, ce qui aurait pu nuire à la réputation de son programme, selon elle. Quant à Andrée, qui a été approchée par le représentant du bureau international de son cégep pour partir en séjour de partage d'expertise, elle a décidé de s'y impliquer, entre autres, pour réaliser un projet qui pourrait, selon elle, être bénéfique pour son collège. Ce fut également le cas de Véronique, tel que nous le verrons dans la section 7.2.1b.

## **6.4 La mobilité enseignante internationale : son importance dans les collèges, ses raisons d'être**

Lors de notre enquête, nous avons tenté d'en connaître un peu plus sur les raisons qui peuvent motiver les établissements à soutenir ou à mettre en branle des projets de mobilité professorale internationale. Nous avons discuté de cette question principalement avec les responsables des bureaux internationaux<sup>66</sup>, qui nous ont transmis, vous le verrez, des renseignements fort pertinents.

En plus de cet élément, nous voulions consulter les répondants concernant la place ou l'importance accordée aux activités de mobilité enseignante à l'intérieur des établissements collégiaux sélectionnés. Nous cherchions à savoir si ces projets représentaient, aux yeux des professeurs rencontrés, une forme d'activité valorisée par l'administration de leur collège. Bref, nous voulions examiner si la mei était encouragée dans les cégeps ou, au contraire, si elle représentait un poids parfois trop lourd à soutenir pour les organisations collégiales. Pour ce faire, nous avons interrogé les enseignants avec cette question : « Selon vous, quelle importance votre collège accorde-t-il à la mobilité enseignante internationale? (Expliquez votre réponse.) »

Avant de présenter nos résultats concernant ces deux thèmes, il nous apparaît sage de souligner brièvement quelques notions d'ordre méthodologique qu'il importe de considérer par rapport à l'analyse des données qui seront présentées dans cette section. Tout d'abord, il faut admettre que ce ne sont pas tous les enseignants qui se sont exprimés directement sur le sujet de la place accordée aux projets de séjours internationaux par leur établissement. Effectivement, comme ce thème ne représentait pas l'objectif général de notre étude et que nous n'avions planifié que deux heures pour réaliser nos entretiens de groupe, nous avons décidé de ne pas inclure cette question dans notre guide de discussion. En tout et partout, ce sont 15 enseignants<sup>67</sup> qui n'ont tout simplement pas été interrogés sur ce sujet, sur les 38

---

<sup>66</sup> Il n'y avait aucune question pour les enseignants relative aux motivations des collèges au regard de la mobilité du corps professoral. Par contre, nous avons relevé certains extraits des entrevues avec les professeurs sur le sujet.

<sup>67</sup> Ce nombre comprend les 14 enseignants rencontrés en groupe de discussion et un enseignant à qui la question n'a pas été posée.

rencontrés. Ce sont donc 23 participants à qui nous avons posé la question. De ces 23 personnes, cinq ont simplement affirmé ne pas être en mesure d'y répondre. Elles nous ont alors indiqué qu'il leur était difficile d'en discuter, car elles disaient ne pas avoir un regard administratif et interne sur la mei dans leur collège.

Mentionnons également que, dès le départ de l'étude, nous nous attendions à recueillir, par cette question, davantage de perceptions, basées sur les expériences empiriques des professeurs, plutôt qu'un regard objectif et neutre sur la question. Cette avenue nous paraissait tout de même pertinente à examiner.

Finalement, indiquons que même s'il n'y avait pas de question en ce sens pour les administrateurs avec qui nous avons conversé, certains ont tout de même abordé le thème de l'importance et de la place de la mei à l'intérieur des activités d'internationalisation de leur collège. Leurs propos seront présentés avec ceux des enseignants.

#### **6.4.1 L'importance accordée à la mei**

Il y a lieu de revenir tout d'abord sur ce que nous avons repéré comme information lors de notre revue de littérature concernant l'importance de la mei dans les cégeps. Nous indiquions, à la page 21, qu'une étude de Cégep international (2010B) permettait de conclure que les établissements collégiaux déployaient des efforts importants afin d'être plus actifs en matière de mei. En fait, 92 % des répondants mentionnaient alors que la mei était pour eux importante ou très importante. De plus, aucun participant de ce sondage n'avait mentionné que cette forme d'internationalisation n'était pas importante du tout<sup>68</sup>.

Dans le cadre de notre étude, nous remarquons que les activités de mobilité professorale semblent être en bonne partie intégrées à l'intérieur des politiques d'internationalisation des collèges québécois. Selon notre analyse, c'est en fait six des huit collèges dans lesquels nous avons réalisé nos entretiens où cette intégration a été faite. Bien que cette étape soit un pas

---

<sup>68</sup> Rappelons toutefois que, selon le même sondage, la mei est aussi la dernière priorité des cégeps en matière d'internationalisation. Voir le Tableau 2, page 11.

dans la bonne direction, selon certains enseignants, cela ne veut toutefois pas nécessairement dire que les collègues y accordent une valeur dans leurs activités et leurs actions concrètes.

Cela étant dit, à la lumière de l'analyse des propos recueillis, nous pouvons observer trois grandes tendances d'opinions par rapport à la place qu'occupe la mobilité enseignante dans les collèges visités. Sur les 23 répondants qui se sont exprimés sur le sujet (18 enseignants et cinq personnes responsables de bureaux internationaux), 13 d'entre eux affirment que leur collègue accorde une bonne importance à ces activités internationales, qu'il valorise cette forme d'activité et que cela se perçoit de différentes manières. Par ailleurs, 9 autres mentionnent plutôt que leur collègue pourrait en faire un peu plus pour valoriser et appuyer les enseignants dans les projets de mei. Comme vous le verrez, ces propos renvoient, en quelque sorte, à certaines des difficultés rencontrées par les enseignants, celles-ci ayant été exposées dans le chapitre 5. Ajoutons qu'une enseignante exprime clairement son insatisfaction devant l'appui insuffisant de la direction de son collègue et dit ne pas sentir que celui-ci manifeste de l'intérêt pour la mei. Voici, dans le tableau ci-dessous, les propos les plus intéressants que nous avons divisés en trois sections.

**Tableau 18 Importance et valorisation de la mobilité enseignante internationale par les collègues**

Catégories	Répondants	Citations
Le collège valorise la mei	Martine (enseignante)	« C'est assez important [la mobilité enseignante internationale]. On nous donne beaucoup de support, surtout à travers, euh, le... le chapeautage que... que [elle nomme son cégep] fait, là. On a... on a beaucoup de support de... de leur part, pour toutes sortes de projets. Vraiment, c'est... c'est très, très bien. »
	Simon (enseignant)	« Bien [il nomme son cégep], euh... écoute, je pense que c'est un des cégeps qui, euh... qui prône le plus... en tout cas, je veux pas vanter non plus ma patrie trop, trop, mais, euh... c'est un des cégeps qui est vraiment très proactif au niveau international et avec les profs à l'international. »
	Jocelyn (enseignant)	« Bien oui, elle en accorde [de l'importance à la mobilité enseignante internationale], c'est clair. Euh, l'ancienne direction a... avait monté un pro... un comité qui... dans le fond, quand je parle de mobilité enseignante, on va parler des stages, là, d'encadrement des stages, la possibilité pour les profs d'aller en stage. »

- Maude  
(enseignante) « Ah, je suis super gros appuyée, euh, dans mon département. On les remercie beaucoup, d'ailleurs, de... de... Ils savent que je fais ça bénévolement, puis je mets beaucoup de temps là-dessus, là, fait que... ils trouvent ça important, euh, maintenant. »
- Richard  
(enseignant) « Aucun problème [pour faire de la mobilité internationale]. Tout prof qui veut en faire, de la mobilité enseignante, peut en faire. Sans problème. On est vraiment appuyé. »
- Marie-Pierre  
(enseignante) « Bien, je... le... la directrice générale [elle nomme son nom] veut des projets de mobilité enseignante. Donc, on sent que c'est important. »
- Stéphanie  
(responsable) « Ben, je dirais que c'est la mobilité en général [qui est encouragée et valorisée], c'est-à-dire permettre aux étudiants et aux enseignants de vivre le plus possible une expérience à l'international. En fait, c'était marqué [dans la politique internationale de l'établissement]. »
- Michel  
(responsable) « Faut pas se le cacher que la direction générale, c'est elle qui est porteur de toutes les grandes orientations. [...] Or, les deux derniers [directeurs], je pourrais dire, ont... ont... sont des dg qui prônaient la mobilité étudiante et enseignante, ce qui a, effectivement, eu pour impact de mettre un bureau international à temps plein. »
- 
- Anne  
(enseignante) « Mais tu sais, ce qui est poussé, c'est pas vraiment la mobilité enseignante, euh, tu sais, euh, transfert des connaissances, machin, machin. C'est les stages. C'est les stages de toutes sortes, de toutes les formes de stages. »
- Sophie  
(enseignante) « Bien, euh, je... je suis pas certaine qu'on va encourager les enseignants nécessairement à le faire [projet poste-à-poste]. Euh, par contre, on mettra... j'ai pas l'impression qu'il y a des bâtons dans les roues qui sont mis pour... tu sais, on... on vous empêchera pas de le faire [...]. »
- Martin  
(enseignant) « Bien, mobilité enseignante, puis les projets, c'est deux choses différentes. Euh, les projets, ça fonctionne via la formation continue. Euh... Puis ça va dépendre... ça va dépendre des époques, ça va dépendre, euh, qui est en place au niveau de la direction des études. Le... les projets internationaux comme on fait, sont pas toujours bien vus auprès de la direction des études. Parce que, bon, bien des fois, faut s'absenter, ça prend des... du remplacement. Et euh, au collégial, les gens ont horreur du remplacement. »
- Caroline  
(responsable) « [...] c'est... c'est pas notre priorité, la mobilité enseignante, puis si on avait beaucoup de temps, bien, ça nous ferait plaisir de le faire. Mais, nous, on est dans un contexte où on... on n'a pas assez de temps pour tout ce qu'il faut qu'on fasse, fait qu'on doit prioriser. Fait que tu sais, euh, c'est sûr que, entre envoyer un prof, puis envoyer un groupe avec dix étudiants, on

va choisir envoyer un groupe avec dix étudiants, tu sais. »

Le collègue ne  
valorise pas la  
mei

Karine  
(enseignante)

« Le cégep [elle nomme son cégep], là, *niet* [elle parle de l'importance de la mei] Zéro. Il est même pas au courant du projet, il s'y intéresse même pas. [...] Et je... je suis pas à l'aise avec ça parce que le cégep est exactement au même point sur ce palier-là, je te dirais, de la reconnaissance de ce qui est l'international, qu'il y a 25 ans. »

L'examen de ce tableau nous amène à penser que les acteurs engagés dans la mobilité ont, pour la plupart, une vision plutôt positive de l'apport de leur collègue pour la mobilité professorale. Cela transparait à travers le soutien octroyé aux enseignants qui s'engagent, de même que par une attention particulière portée par les directions en matière de mei.

Revenons toutefois sur un des extraits d'entrevues présentés ici et qui nous paraissait intéressant de discuter, soit celui de Caroline. En fait, cette dernière, qui s'occupe d'un bureau international, a clairement indiqué que bien que la direction souhaite son développement, cette forme d'internationalisation ne demeure toutefois pas la priorité de son collègue en matière d'activités internationales, contrairement à la mobilité étudiante, par exemple. Ce commentaire n'est pas surprenant, considérant les informations révélées dans le Tableau 2 (page 11). Celui-ci révèle que la mobilité étudiante se retrouve tout au haut des priorités des collèges, comparativement à celle des professeurs qui se situe en queue de peloton.

Ce constat fait, il reste néanmoins que, selon les personnes avec qui nous avons parlé de cette question, il semble y avoir une certaine volonté des établissements collégiaux de créer et d'appuyer des projets internationaux dans lesquels s'inscrivent des professeurs. Mais qu'est-ce qui pousse certains collègues à vouloir organiser des projets dans lesquels des enseignants seront impliqués ou encore à les encourager à y participer? Nous tenterons maintenant de répondre à cette question.

### 6.4.2 Les motivations des collègues pour la mobilité enseignante internationale

Intéressons-nous maintenant aux raisons qui expliquent que des collègues encouragent et s'impliquent (de différentes manières) dans certains projets de mobilité internationale de leur corps professoral. D'entrée de jeu, il faut souligner que le nombre d'informations que nous avons recueillies sur ce sujet est plutôt faible. Cela vient du fait que nous n'avons interrogé que les responsables des bureaux internationaux sur le sujet. Voici, tout de même, les quelques éléments les plus importants qui sont ressortis de cette consultation.

**Les personnes qui travaillent pour le bureau international de leur collège expriment, en forte majorité, le fait que la mei y est encouragée, car elles sont d'avis que celle-ci peut avoir un apport sur les enseignants sur le plan de la formation et du développement d'expertise.**

Les personnes qui travaillent pour le bureau international de leur collège, que nous avons interrogées, expriment, en forte majorité, le fait que la mei y est encouragée, car elles sont d'avis que celle-ci peut avoir un apport sur les enseignants sur le plan de la formation et du développement d'expertise. Selon les dires de

trois d'entre elles, certains collègues cherchent, de manière générale, à enrichir la pratique de leurs enseignants, comme spécialistes dans leur domaine, mais aussi comme pédagogues. Cette raison évoquée se rapproche justement de quelques motivations d'ordre professionnel énoncées par les enseignants dans notre étude et que nous avons présentées à la section 6.3 du présent document.

Prenons tout d'abord les propos de Stéphanie afin de préciser cela : « [...] il y a clairement une volonté de permettre aux enseignants, oui, de vivre une expérience à l'international, de découvrir autre chose, d'enrichir leur propre pratique, de parfaire leurs connaissances, d'aller voir un peu, tsé, d'aller confronter leurs connaissances ou ce qui se vit ici versus ailleurs. »  
(Stéphanie)

De manière plus précise, Marie Jo y voit une occasion offerte aux enseignants de son collège de s'ouvrir aux différences culturelles, ce qui peut être très bénéfique pour un établissement comme le sien qui accueille plusieurs étudiants internationaux ou des jeunes provenant de familles immigrantes. Les propos de Carole vont également en ce sens :



Et le fait que les professeurs participent à des projets de mobilité favorise le développement d'un environnement éducatif beaucoup plus ouvert, beaucoup plus diversifié. Il faut, entre guillemets, favoriser le fait que des professeurs soient en contact avec l'étranger, également, nous, comme institution, faut favoriser la formation interculturelle de nos professeurs parce que les liens sont... ou en tout cas, les préjugés sont souvent, euh... assez forts quand... dans la relation maître/élève, aussi. **(Carole)**

Dans la foulée, deux répondants font aussi référence à la notoriété et à la réputation que recherchent les établissements collégiaux québécois impliqués dans des projets internationaux menés par leurs enseignants. En effet, les projets que réalisent les professeurs, un peu partout à travers le monde et dans différentes disciplines, permettent non seulement de faire connaître le réseau collégial québécois, mais également d'exposer au monde entier ce qui se fait de bien dans ces établissements d'enseignement (qualité et expertise des professeurs, méthodes d'enseignement, etc.). Selon Stéphanie, la mei demeure un bon moyen de se faire connaître, de rayonner et d'obtenir un certain prestige comme école d'enseignement supérieur. Toujours selon elle, cela représente un moyen de se mettre en évidence partout dans le monde, et c'est justement ce que recherchent les collèges en appuyant cette forme d'activité internationale et en s'y impliquant. Le commentaire de Michel va dans ce sens : « Bon, euh... Mais la priorité du collègue, tu sais, moi, je pense que c'est sa visibilité. » **(Michel)** Il ajoute : « C'est de la crédibilité aussi, d'être membre [comme cégep] d'une compagnie, euh... c'est-à-dire d'être actionnaire, euh, majoritaire d'une compagnie qui fait de l'international, aussi, c'est pas banal. » **(Michel)** Nous verrons, dans le prochain chapitre portant sur les retombées sur les collèges (chapitre 7), que ces objectifs de visibilité et de notoriété recherchés par les établissements à travers la mei portent fruit. C'est du moins ce que rapportent plusieurs enseignants et responsables que nous avons interrogés.

Outre cette raison, aux dires de certains répondants, les collèges encourageraient la mobilité enseignante internationale pour des raisons pécuniaires. Cela n'est pas étranger à ce

**Les collèges encouragent la mobilité enseignante notamment pour des raisons pécuniaires.**

que nous rapportions précédemment dans l'état de la question<sup>69</sup>, où nous faisons état du fait que les établissements d'enseignement supérieur, ici comme ailleurs, ont quelques fois tendance à être guidés par des motifs d'ordre économique quand vient le temps de réaliser des activités internationales.

Dans le cas de la mei, l'idée est, entre autres, de mettre à profit les projets internationaux des professeurs, pour attirer des étudiants nationaux et internationaux. Cette raison a clairement été évoquée durant nos entrevues par les administrateurs des bureaux internationaux : « Bien, d'une part, c'est le recrutement des étudiants, je pense, parce qu'on est en déclin. Donc, pour garder ces... bien, l'international, c'est "attractif" [...] Donc, euh, comme collègue, bien, c'est des rentrées d'étudiants. » (Michel) Marie Jo y voit aussi cette tendance : « Fait que c'est sûr que si tu veux, euh, recruter, faut que t'envoies tes profs [à l'international]. » (Marie Jo) Par leurs projets de mobilité, les enseignants seraient donc source de recrutement d'étudiants d'ici comme d'ailleurs, ce qui expliquerait pourquoi on désire appuyer, dans plusieurs cégeps, ce type d'activité.

En définitive, étant donné le type d'enquête menée, il demeure difficile de classer les motifs que nous venons de présenter en ordre d'importance. Il faut toutefois reconnaître que la dimension économique de la mei semble non négligeable, bien qu'une étude concernant les cégeps montre que pour l'ensemble des activités d'internationalisation, dont fait partie la mei, d'autres types de motivations l'emportaient sur cette première (Cégep international, 2010B). Qui plus est, en comparant nos données avec la revue de littérature sur les motivations des collègues<sup>70</sup>, nous nous apercevons que certaines des raisons évoquées par nos répondants se retrouvent également comme motifs importants des cégeps et collèges quant à leur engagement dans les activités de mei. Pensons, par exemple, à la question de la recherche d'une réputation évoquée par Knight (2004, p. 21), à la tentative de promotion du modèle particulier des cégeps suggérée par Bégin-Caouette (2012, p. 16) ou, encore, au fait de favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants (Cégep international, 2010B). De toute évidence, cela nous semble donc être des motifs révélateurs qui expliqueraient, en

---

<sup>69</sup> Voir la page 32 du présent document.

<sup>70</sup> Voir la section 2.3.

grande partie, pourquoi les collègues soutiennent les projets de mobilité de leur corps professoral.

En conclusion pour ce chapitre, comme nous le soulignons précédemment, bien que, dans les faits, la mei ne représente pas la forme d'activité d'internationalisation la plus privilégiée par les collègues, il reste néanmoins que plusieurs des personnes que nous avons rencontrées ont le sentiment que leur collègue y

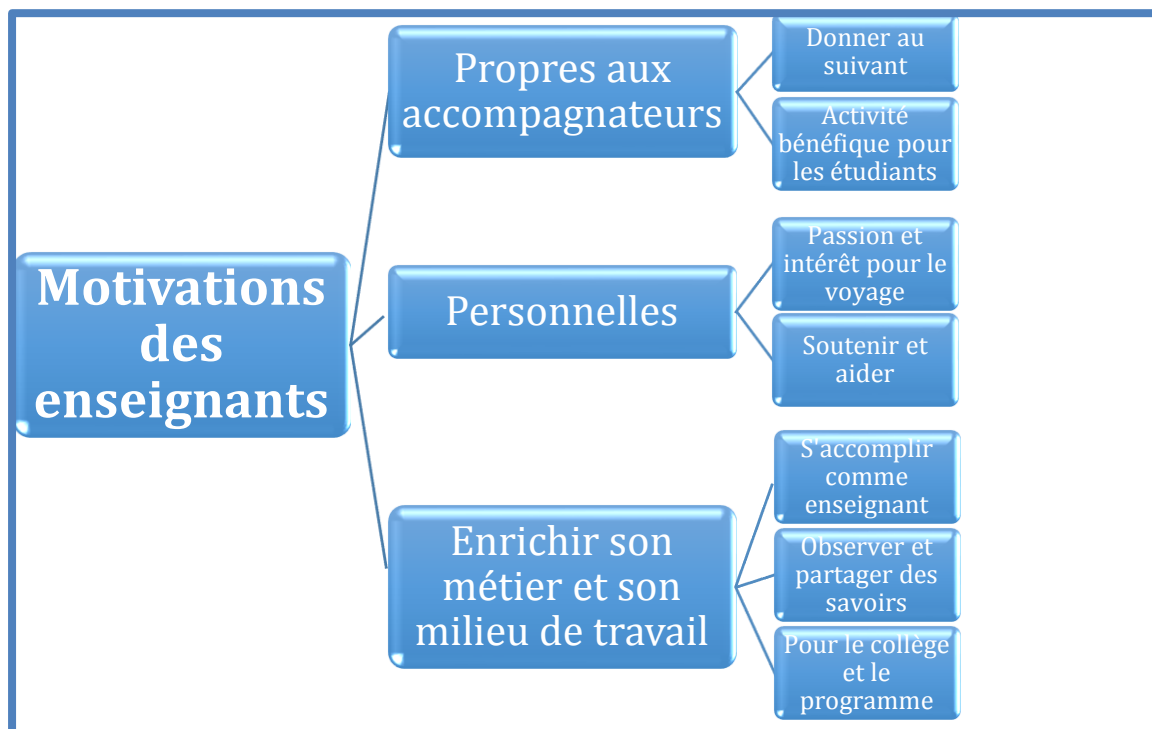
**Bien que la mobilité enseignante internationale ne représente pas la forme d'activité d'internationalisation la plus privilégiée par les collègues, il reste néanmoins que, selon les acteurs engagés dans ces projets, les établissements y accordent de l'importance et la valorisent.**

donne tout de même de l'importance et qu'elle est valorisée à l'intérieur de leur établissement. Certains autres ont exprimé toutefois quelques commentaires indiquant que les efforts d'encouragement et de soutien à la mobilité professorale pourraient être accentués. Les commentaires obtenus à ce sujet ont été présentés dans le Tableau 18.

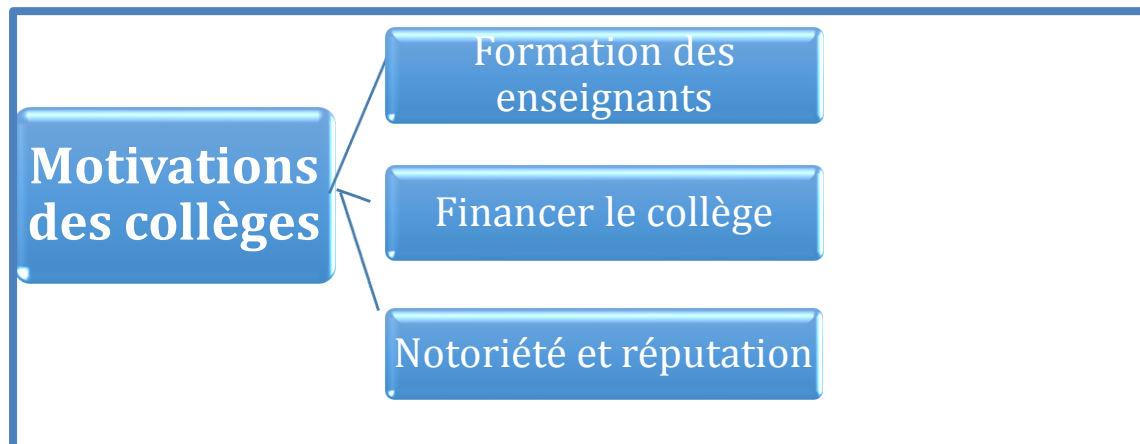
Les informations recueillies lors de notre enquête nous permettent aussi de mieux comprendre les motivations ou, pourrions-nous dire, les intentions des professeurs des cégeps et collègues québécois expliquant leur engagement dans des activités internationales. À la lumière de ce qui a été présenté, le moins que nous puissions affirmer est qu'il existe une multitude de motifs poussant ces derniers à s'engager dans des activités de mobilité internationale. Que ce soit des raisons liées au type de projets effectués (en accompagnement, par exemple) ou des motivations d'ordre personnel ou professionnel, les participants de notre étude nous ont fourni de nombreuses pistes d'explication. En fait, à ce sujet, nous pourrions prétendre que, de manière générale, les activités de mei sont plutôt attrayantes aux yeux des participants, et ce, à plusieurs égards. Cela fait donc en sorte que, malgré plusieurs difficultés rencontrées dans l'organisation et la planification des séjours (ce que nous avons observé dans le chapitre précédent), bon nombre d'enseignants acceptent de s'y engager ou de répéter l'expérience.

De leur côté, les établissements québécois du collégial soutiennent la mobilité enseignante dans le but de faire « progresser » leur école, et ce, sur plusieurs plans. Les schémas ci-dessous permettent de mettre en relief les principaux éléments du présent chapitre.

**Schéma 5 Les principaux motifs d'engagement des enseignants dans la mobilité enseignante internationale**



**Schéma 6 Les principaux motifs d'engagement des collèges dans la mobilité enseignante internationale**



Ce segment de notre rapport nous a permis de traiter de quelques thèmes concernant le phénomène de la mei, principalement en ce qui a trait à l'avant-projet, c'est-à-dire à tout ce qui normalement précède le départ des enseignants pour leur séjour. En plus d'y décrire quelques projets de mei dans lesquels les répondants que nous avons rencontrés se sont impliqués, nous y avons souligné des difficultés auxquelles sont confrontés des enseignants dans le cadre de ces activités internationales (avant et pendant les séjours) et nous nous sommes intéressés aux motivations qui expliquent l'engagement de ces derniers. Mentionnons qu'en raison de la nature méthodologique de notre travail et du type d'échantillon privilégié (recherche qualitative avec échantillonnage non probabiliste), ce qui est ressorti de nos entrevues, et par le fait même ce que nous venons d'exposer dans les derniers chapitres, n'est pas nécessairement statistiquement représentatif de la situation que vivent les enseignants (difficultés, motivations, etc.). Cela dit, nous y avons jeté des bases d'un savoir en construction qui mériterait d'être fouillé davantage.

Intéressons-nous maintenant aux objectifs principaux de notre projet, soit aux retombées de la mei. Nous y verrons, entre autres, que les motifs de départ des enseignants que nous venons d'évoquer dans le présent chapitre se transforment bien souvent, au retour du séjour, en retombées directes pour eux ou leur collègue. Autrement dit, pour plusieurs, le séjour semble avoir porté fruit, car les motivations à la base de l'engagement se sont, a posteriori, matérialisées directement en impacts réels.

## CHAPITRE 7

### RETOMBÉES POUR LES COLLÈGES

Nous venons de le constater, les motivations des enseignants et des collègues à réaliser de la mei sont nombreuses et certains projets comportent leurs lots de difficultés. Cela étant dit, comme nous le verrons dans ce chapitre et les suivants, les expériences de mei génèrent une foule de retombées, bien souvent positives, à commencer par ce qu'elles apportent aux établissements collégiaux.

Précisons que, pour cette section du rapport, il ne nous a pas semblé pertinent de séparer les retombées des enseignants dits autonomes de celles des accompagnateurs. Nous avons plutôt opté pour un regroupement en deux grandes catégories (internes et externes), à l'intérieur desquelles nous prenons soin d'indiquer si une catégorie d'effets concerne plus les voyages d'accompagnement d'étudiants ou les voyages de type autonome et réciproquement. Commençons par les retombées dites « externes ».

#### 7.1. Retombées externes

Les retombées externes font référence à tout ce qui dépasse les murs des établissements d'enseignement. Il s'agit, par exemple, des effets concernant la visibilité, la notoriété, la promotion, le recrutement d'étudiants et la mise en place de partenariats ou de réseaux. Lorsque nous avons posé la question à nos répondants à savoir quelles avaient été les retombées des séjours de mei sur leur collègue, ce sont les effets de type « externe » qui ont été mentionnés le plus fréquemment.

##### 7.1.1 Visibilité et notoriété

Dans l'état de la question de cette étude, précisément à la section 1.1 (page 6), nous mentionnions que les séjours internationaux permettaient de faire rayonner les établissements, le système d'éducation, ainsi que l'État québécois en général sur la scène mondiale (Morin, 2006, p. 4 et Lemay, 2011, p. 35). L'aspect de la visibilité de

l'établissement collégial à l'étranger a été soulevé par plusieurs des participants de notre recherche<sup>71</sup>. Comme nous l'avons vu dans la section 6.4.2, pour certains responsables de la mei que nous avons rencontrés, il s'agissait d'ailleurs d'une motivation à encourager ce type d'expériences dans leur collège, puisque celles-ci donnent des résultats intéressants en matière de visibilité.

Stéphanie, une conseillère à la mobilité, nous expose notamment le cas d'une enseignante en formation technique qui s'est rendue dans un pays européen pour faire des représentations à une association de ce pays liée à son domaine. Ce séjour de mobilité a fait en sorte que des gens de cette association sont venus pour visiter le département de son cégep et pour rencontrer certaines personnes du ministère de l'Éducation. Le but de ce séjour était d'en apprendre plus sur l'expertise québécoise en la matière, à la suite de la présentation de l'enseignante québécoise en sol européen. Un article est aussi paru dans le journal de cette association, procurant ainsi une belle visibilité à ce programme d'enseignement d'un établissement collégial québécois.

Les séjours internationaux des enseignants procurent aussi une certaine notoriété à leurs collègues d'appartenance<sup>72</sup>. Prenons un autre exemple, les succès d'une activité au Sénégal, financée par l'ACDI, ont conduit à la visite du premier ministre Stephen Harper sur les lieux du projet. Sur 11 ou 12 projets canadiens en cours dans ce pays à cette époque, le premier ministre en a choisi deux, dont celui de l'enseignant de cégep, ce que ce dernier qualifie de « belle réussite » qui contribue à la notoriété de son établissement. Nous pourrions également mentionner les succès d'une expérience en muséologie dans les Caraïbes grâce à laquelle l'enseignant responsable et ses collègues ont fait partie des finalistes pour un prix d'administration publique, une distinction que le collège s'est par la suite efforcé de faire valoir sur plusieurs tribunes. Bref, les séjours de mei peuvent mener à la réalisation de certains projets qui font la fierté des cégeps et qui contribuent ainsi à accroître la notoriété de ceux-ci tant sur la scène nationale qu'internationale. Le Tableau 19 ci-dessous présente

---

<sup>71</sup> Par visibilité, nous entendons le fait se faire voir et de se faire connaître à l'extérieur des murs de l'établissement.

<sup>72</sup> Par notoriété, nous entendons le fait que les qualités de l'établissement soient reconnues auprès de tierces personnes, ce qui procure donc un certain prestige et une bonne réputation au collège.

d'autres citations d'enseignants qui traitent des retombées reliées à la visibilité et à la notoriété des collèges.

**Tableau 19 Retombées pour le collège en matière de visibilité et de notoriété**

Enseignants	Citations
<b><u>Visibilité</u></b>	
Maude	« Puis, pour le collège ou la... ouais, c'est... ça rayonne, je pense, en quelque sorte, là, ça... ça l'aide beaucoup à faire rayonner le collège, euh... dans... ça, c'est important. Le collège, c'est ça qu'ils veulent aller chercher, surtout, là. »
Christian	« Donc, je pense que un des apports majeurs que ça fait, ce genre de projet là, c'est de nous faire connaître, puis de pouvoir se défendre, dans le sens que, défendre nos... ce qu'on offre, puis ce que... tu sais, qu'est-ce qu'on fait, puis de... de leur montrer que... on est de même niveau, puis qu'on est... Fait que ça, c'est un des... un des apports importants, là, pour l'établissement. C'est de se faire connaître. »
Nathalie	« Puis une reconnaissance, aussi, au niveau international, une expertise du Québec encore plus, tu sais. Puis c'est sûr que, euh... pas sûre, moi, qu'ils avaient entendu parler... tu sais, le milieu dans lequel j'œuvre avait... connaissait le cégep [elle nomme son cégep], là. »
<b><u>Notoriété</u></b>	
Sylvie	« Pour l'établissement, bien, l'international, c'est assez prestigieux. Je pense que... euh... quand on décroche un projet, on est beau, on est fin, là. [Rires] Je le dis un peu avec un certain cynisme. Mais en même temps, il y a un certain prestige, euh, associé à ça. »
Andrée	« Euh, c'est sûr que c'est plus la notoriété, finalement, là, de... tu sais, qu'on a... qu'on ait collaboré, euh, tu sais, bon, quand j'ai reçu ça l'année passée, bien, même si j'étais pus ici, je leur ai montré, tu sais, euh... Tu sais, il y a tout le programme là-dedans. On a participé, tu sais, à plusieurs, plusieurs places, ils parlent qu'on a fait ça comme ça au Québec. »
Christian	« Bien, c'est comme le col... le... le cégep [il nomme son cégep], en [il nomme son programme], y est sur la <i>map</i> , là. Dans le sens que, on peut avoir comme une certaine reconnaissance [...] Mais tu sais, c'est comme... euh... pour l'établissement, bien, il y a... c'est comme, il acquiert une certaine crédibilité au niveau de la formation en [il nomme son programme] qu'il offre. [...] Le plus gros intérêt pour l'établissement, c'est de se faire connaître, puis se donner une crédibilité. »

En ce qui concerne précisément l'aspect notoriété, rappelons, comme nous l'avons vu dans la section 6.4.2, qu'il s'agissait justement d'une raison

**Les séjours de mei contribuent au rayonnement des établissements d'enseignement collégial à l'étranger et aident à accroître leur notoriété.**



évoquée par les collègues pour réaliser de la mei. Dans le cas précis de cette situation, les retombées sont donc alignées avec les objectifs poursuivis par les collègues au départ.

### 7.1.2 Promotion et recrutement

La visibilité et la notoriété acquises peuvent ensuite être utilisées pour promouvoir les collègues et leurs programmes d'enseignement. Cendrine, mentionne à cet effet qu'un seul voyage organisé aux États-Unis avec des étudiants a procuré une notoriété à son programme, qui a ensuite contribué à la promotion de celui-ci. Selon ses dires, les photos et commentaires affichés sur les réseaux sociaux à la suite du voyage ont fait en sorte que lors des « Portes ouvertes » de l'automne, plusieurs étudiants de la 5<sup>e</sup> secondaire qui avaient entendu parler du voyage ont mentionné vouloir s'inscrire dans ce programme afin de vivre ce genre d'expérience à

**Les séjours de mobilité enseignante internationale, qu'il s'agisse de voyages d'accompagnement ou de déplacements autonomes, contribuent à la promotion des collègues et au recrutement d'étudiants.**

leur tour. La promotion de son programme d'études, nous l'avons vu plus tôt, était d'ailleurs l'une de ses sources de motivation pour réaliser des projets de mei. Il est ici question d'un séjour d'accompagnement d'étudiants à l'étranger. D'aucuns pourraient alors dire que c'est plutôt la mobilité étudiante qui aide à faire la promotion du programme, et que cela n'a rien à voir avec la mobilité professorale. Cependant, tel que nous l'avons mentionné à plusieurs reprises jusqu'ici, sans enseignant pour organiser, superviser et participer à ces projets étudiant en tant qu'accompagnateurs, ceux-ci n'auraient bien souvent pas lieu. Il est donc juste de mentionner que cette forme de mobilité enseignante que représente l'accompagnement d'étudiants à l'étranger peut avoir comme retombée d'aider à promouvoir les programmes d'enseignement des collègues. Plusieurs autres témoignages que nous avons récoltés abondent aussi dans ce sens. Certains intervenants affirment même que des étudiants choisissent un collège et un programme particuliers pour les possibilités de séjours internationaux qui y sont offertes. Stéphanie, conseillère à la mobilité, mentionne ici ce qu'elle vit parfois lors des activités de recrutement auxquelles elle participe :

Ce ne sont pas tous les étudiants qui viennent à cette table-là (Portes ouvertes) pour nous poser des questions par rapport à ce qui se vit au nouveau de la mobilité et au niveau des stages, mais

ceux qui viennent ont les yeux brillants, et je suis convaincue que ça fait un certain choix. Des fois, je ne peux pas toujours leur promettre que le projet, disons en [elle nomme un programme d'études] va nécessairement avoir lieu l'année suivante, mais juste de savoir qu'il existe cette diversité-là, ça attire beaucoup d'étudiants. **(Stéphanie)**

Pour Michel, responsable du bureau international dans son établissement, le contexte de déclin démographique qui frappe actuellement certaines régions ainsi que la compétition que se livrent les cégeps pour attirer des étudiants encouragent le développement de l'international dans les collèges, parce que c'est « attractif » pour les jeunes. Il donne notamment l'exemple de deux finissantes du secondaire, rencontrées lors des « Portes ouvertes », qui se sont inscrites dans son cégep à la session suivante spécialement pour l'offre de séjours internationaux et qui, au moment de mener l'entrevue avec Michel, allaient bientôt partir pour un séjour de mobilité à Paris. Ces propos, comme quoi l'offre d'expériences internationales proposée aux étudiants — qui rappelons-le, est la plupart du temps rendue possible grâce à la mobilité enseignante — contribue à la promotion des collèges, sont partagés par de nombreux autres participants rencontrés dans le cadre de notre recherche. Matthieu mentionne que plusieurs des étudiants qui prennent part au stage qu'il organise en Afrique se sont inscrits dans son programme explicitement pour participer à ce projet. Selon ses dires, les jeunes viennent dans son école « pour le stage » **(Matthieu)** et ces étudiants affirment ne pas savoir ce qu'ils auraient fait si la participation à celui-ci leur avait été refusée. « Donc, ils viennent ici pour ça, puis le collège est bien content de ça, puis tant mieux. » **(Matthieu)** Même son de cloche du côté de Robert, qui enseigne dans le même programme, mais dans un autre collège, et qui affirme pouvoir attirer des étudiants grâce à son offre de voyages internationaux.

Un collègue comme [il nomme son cégep] est probablement à l'avant-garde des... du nombre de projets qu'il peut se faire en... en voyage. Et c'est vraiment intimement lié, maintenant, à l'image du collège, là. Aux portes ouvertes, les étudiants qui viennent ici, euh, ils disent : « Ah [il nomme son programme], on le sait, au collège [il nomme son cégep], c'est "voyages" ». Tu sais, il y a vraiment... De plus en plus, dans l'imaginaire, c'est associé, là, il y a d'innombrables possibilités qui leur sont offertes, là, et ça, je pense que ça... ça joue pour le collège, beaucoup, là. Donc, c'est vendeur. **(Robert)**

Les séjours de mobilité enseignante à l'international, particulièrement l'accompagnement d'étudiants, contribuent donc à favoriser le recrutement de cégépiens dans certains établissements. Claudine, directrice du bureau international de son collège, partage aussi cet

avis. Selon elle, les stages hors Québec qu'accompagnent les enseignants constituent sans contredit un élément de recrutement important, une sorte d'appât pour attirer les étudiants à s'inscrire dans son collège.

D'autres formes de *mei*, tels notamment les séjours de prospection, de partage d'expertise, de recherche ou de perfectionnement, peuvent aussi favoriser le recrutement d'étudiants dans les collèges. Prenons notamment l'exemple de Richard, un enseignant en sciences dont les multiples séjours en Europe francophone ont particulièrement eu pour effet d'attirer de jeunes Français à venir étudier au Québec. Lorsque nous l'avons rencontré à l'hiver 2014, son programme d'études comportait alors plus d'étudiants français (28 étudiants) que d'étudiants québécois (21 étudiants). Pierre, un enseignant du même collège, soutient que c'est cet apport d'étudiants européens, rendu possible grâce à des projets menés par des professeurs, qui permet à son programme d'études de maintenir une cohorte de 20-25 étudiants en première année, alors que d'autres établissements où les professeurs n'enseignent qu'à des étudiants québécois ont plutôt un petit groupe de 4-5 personnes (pour le même programme). Ces statistiques corroborent ce que nous mentionnions dans le premier chapitre de cette recherche, comme quoi l'arrivée d'étudiants internationaux, parfois stimulée par les projets et ententes développés dans le cadre de séjours de mobilité professorale, peut permettre d'assurer la viabilité de certains programmes d'études collégiales (Bégin-Caouette, 2011, p. 27). De plus, rappelons, comme nous l'avons vu dans la section 6.4.2 avec notamment les propos de deux responsables, que le recrutement d'étudiants faisait justement partie des motivations des collèges à réaliser de la *mei*.

Le chemin pour arriver à ces résultats n'est toutefois pas toujours exempt d'embûches. Il aura fallu cinq années à Richard avant que son programme d'études ne soit assez connu et reconnu auprès des instituts universitaires de technologie (IUT) en Europe pour lui permettre de sélectionner ses étudiants dans un bassin de 35-40 personnes intéressées. Ses propos rapportés ci-dessous illustrent bien la progression du programme qu'il a développé à la suite de ses séjours de mobilité et qui permet aujourd'hui de compléter ses groupes et, donc, d'assurer la pérennité de son programme d'études.

- Ç'a commencé comme ça. Alors, la 1<sup>re</sup> étudiante qui est venue, plus ou moins sélectionnée là-bas, a eu de la difficulté, effectivement, psychologique, puis, euh... oui, oui, elle a échoué des cours, beaucoup, beaucoup. **(Richard)**

- C'est moins facile, là. **(Interviewer)**

- Là, la 2<sup>e</sup> année, là, ils nous ont envoyé des étudiants meilleurs. Puis, euh, on a eu un autre IUT aussi qui s'est ajouté. Là, ç'a été un peu mieux. Là, ça fait déjà quoi? Notre 5<sup>e</sup> année, cette année. Maintenant, on sélectionne parmi 35, 40 étudiants, nos 23. Alors que, au début, on en avait 1 ou 2, on les prenait. Mais, là, on fait une sélection maintenant. Les étudiants sont... sont bons. **(Richard)**

Si les effets positifs de la mei en ce qui a trait à la promotion et au recrutement pour les collègues sont partagés par de nombreux participants de notre recherche, il demeure, selon certains, qu'il s'agit là d'une avenue qui mériterait parfois d'être mieux développée. C'est notamment l'avis de Martin, un enseignant dont les multiples activités outre-mer ont été décrites au chapitre 3, qui affirme que le « filon » de l'international « n'est pas assez exploité encore » **(Martin)** dans son programme. Ses expériences en Afrique ont mené à un premier échange d'étudiants, mais il y aurait lieu, selon ses dires, de « [...] peut-être creuser encore, ce volet international, un petit peu plus, qu'on ait au moins un ou deux étudiants à chaque été qui partent faire un stage à l'international, de travail euh, me semble qu'il y aurait... il y aurait de quoi, là, à... à continuer... » **(Martin)**

Pour leur part, deux enseignants d'un même collège, rencontrés dans le cadre d'un groupe de discussion, mentionnent ne pas avoir été en mesure de tirer profit de leurs expériences de mobilité enseignante outre-frontière pour faire la promotion de leur programme. Sylvain soutient notamment que malgré un « un gros gros problème de recrutement d'étudiants, [il] n'est pas arrivé à utiliser ça [son séjour] pour faire de la pub pour le département ». **(Sylvain)** Le constat est similaire du côté de son collègue, Stéphane. Leurs témoignages rejoignent des commentaires plus généraux que nous avons maintes fois recueillis de la part de nos répondants concernant des problèmes liés au manque de suivi et de réinvestissement à la suite de certains projets. Nous reviendrons plus en détail sur cet élément important un peu plus loin dans ce rapport, dans la section 7.2.4.

Toujours concernant les retombées de la mei en ce qui a trait à la promotion des collègues et au recrutement d'étudiants, mentionnons également que, pour certains professeurs, les effets en ce sens semblent présents, mais qu'ils sont souvent difficiles à mesurer. Lorsque, comme

le mentionne Jacinthe, une enseignante qui organise des projets de mobilité étudiante, les jeunes affirment explicitement « on vient à [elle nomme son cégep], parce que vous avez ces projets-là » (**Jacinthe**), il est clair que la retombée est présente, mais toujours selon les dires de l'enseignante, il est difficile de quantifier l'ampleur du phénomène. En fait, dans la majorité des cas, la question n'est pas posée aux étudiants. Il n'est donc pas facile de déterminer si c'est effectivement la proposition de séjours étudiants qui a fait en sorte d'attirer des jeunes dans un programme en particulier. La question se pose aussi pour Catherine, une autre enseignante du même collègue :

[...] je sais pas si c'est la mission, mais on sait que depuis qu'on publie beaucoup de choses, euh, à chaque fois que les gens viennent pour les Portes ouvertes, aussi, les photos, ça... ça attire beaucoup. Euh... Cette année, on a eu, je pense, 147 demandes d'admission, on en prend 80, fait que c'est quand même assez bon, là, euh, mais on le sait pas si c'est ça ou c'est pas ça. Euh... Tu sais, c'est... c'est jamais clair. (**Catherine**)

Outre le recrutement d'étudiants, la possibilité d'effectuer des séjours de mei dans un collègue, qu'il s'agisse d'accompagnement de collégiens ou d'autres types de projets, peut aussi s'avérer être un atout pour le recrutement de professeurs. En effet, trois responsables de bureaux internationaux de trois collèges différents où nous avons mené nos entrevues ont affirmé que les possibilités liées à l'international dans leur collègue représentaient un élément d'attraction pour recruter des enseignants. Une professeure rencontrée, Mélanie, nous révèle même que c'était son objectif ultime d'être un jour embauchée dans le collègue où elle travaille présentement, précisément puisque celui-ci était très actif sur le plan des activités à l'international.

En plus de contribuer à la visibilité, à la notoriété, à la promotion des collèges, ainsi qu'au recrutement d'étudiants et d'enseignants, les séjours de mobilité enseignante outre-mer peuvent aussi favoriser, nous le verrons à l'instant, l'établissement de partenariats et de réseaux tant sur le plan national qu'international.

### 7.1.3 Partenariats et réseaux

Lorsqu'ils déposent une demande à Cégep international (maintenant la Fédération des cégeps) afin d'obtenir une bourse de mobilité, les enseignants doivent faire état des retombées anticipées de leur séjour. Tel que nous l'avons vu dans le Tableau 12 (page 45) présenté dans le premier chapitre de cette étude, depuis 2011, le développement de partenariats entre établissements se situe au 2<sup>e</sup> rang des retombées potentielles évoquées le plus fréquemment par les enseignants qui déposent des demandes. Les données recueillies dans le cadre de notre étude tendent à appuyer ce constat. De fait, plusieurs des enseignants rencontrés ont affirmé que leurs séjours de mobilité ont conduit à la mise en place de partenariats avec des établissements à l'étranger<sup>73</sup> ou leur ont permis de développer un réseau de contacts dont leur collègue a ensuite pu bénéficier.

**Plusieurs des enseignants rencontrés affirment que leurs séjours de mobilité ont conduit à la mise en place de partenariats avec des établissements à l'étranger ou leur ont permis de développer un réseau de contacts dont leur collègue a pu bénéficier ultérieurement.**

Un exemple de répercussions de cette nature concerne les collaborations établies grâce à des séjours effectués par des enseignants, menant ensuite à d'autres types de mobilité. Stéphanie, conseillère à la mobilité dans un cégep où nous sommes allés, nous présente un cas type qui illustre bien ce genre de retombée. Elle mentionne le cas d'une enseignante en administration de son collègue, dont le séjour de deux semaines en tant que professeure invitée dans une école d'une grande ville européenne a conduit à un partenariat entre les deux établissements. Depuis l'entente de collaboration signée au retour du séjour de l'enseignante, le cégep peut envoyer des étudiants, par l'entremise du partenaire européen, faire des stages en entreprise, et l'inverse s'applique également pour les étudiants de cette ville européenne. L'établissement local offre alors un appui pour la recherche de milieux de stages et l'encadrement sur place, mais l'évaluation demeure confiée à l'école d'origine de l'étudiant. Il s'agit donc ici d'un cas de mobilité enseignante qui génère ensuite de la mobilité étudiante.

<sup>73</sup> Notons que cet aspect concernant l'établissement de partenariats faisait aussi partie des motivations de quelques enseignants à s'investir dans des projets de mobilité à l'étranger.

Notons toutefois que les partenariats et réseaux qui découlent des voyages outre-frontière des enseignants ne se mesurent pas que sur le plan international. La mobilité enseignante peut aussi mener les établissements à développer des collaborations à l'échelle locale et nationale. À titre d'exemple, Richard, enseignant dans un domaine scientifique, nous mentionne que les étudiants internationaux qui s'inscrivent désormais dans son cégep, grâce aux ententes qu'il a développées à la suite de ses séjours de mobilité, ont aidé son établissement à établir des partenariats avec différentes universités québécoises pour des programmes de DEC-BAC ou de certificats. Il nous a notamment donné l'exemple d'une formation offerte dans une université voisine de son collège, où il y a désormais plus d'étudiants internationaux que d'étudiants québécois, en raison, entre autres, de la passerelle qui a été mise en place avec son programme. Selon ses dires, c'est notamment ce qui permet à l'université de « faire vivre son certificat » (**Richard**), du moins « pour cette période-ci » (**Richard**). Les effets des collaborations établies grâce aux séjours de Richard se font aussi sentir dans les laboratoires d'accueil et les centres de recherche où les étudiants réalisent leurs stages. Ces milieux sont souvent à la recherche de participants, l'afflux d'étudiants internationaux permettant au cégep de les alimenter en ressources humaines et, donc, de maintenir une bonne collaboration avec eux. Tous ces partenariats et réseaux découlent des retombées qu'ont engendrées les voyages professionnels de l'enseignant en Europe. Les effets sont alors considérables pour le collège, tel que le souligne le professeur lui-même : « Pour le cégep, la retombée est énorme, parce qu'elle... elle consolide nos liens avec nos universités partenaires, déjà, elle consolide nos liens avec nos entreprises laboratoires, là, tous nos laboratoires d'accueil. C'est fantastique pour nous. » (**Richard**)

Outre les partenariats et les réseaux qui peuvent se développer avec les universités et les milieux de stages, la mei peut aussi contribuer à la mise en place de collaborations à l'intérieur même du système d'enseignement collégial québécois et canadien. Un exemple qui permettrait d'illustrer cette situation est celui de Cendrine, une enseignante dans un secteur technique d'un collège. Dans le cadre d'un projet en Afrique, la professeure a eu l'occasion d'assister à un forum qui rassemblait des intervenants en provenance à la fois du Québec et du pays d'accueil. Ce forum lui a permis d'établir un réseau de contacts avec des enseignants québécois d'autres cégeps qui enseignent dans le même programme, travaillent

également dans ce pays d’Afrique et avec qui elle a pu continuer à échanger une fois de retour au Québec. Son séjour de mobilité dans un autre continent lui a donc permis d’élargir ses contacts dans son domaine de spécialisation au sein du réseau d’enseignement collégial québécois. Selon les résultats obtenus dans le cadre de notre étude, le même type de retombées est aussi souvent perceptible lorsque plus d’un collègue obtient le financement pour travailler sur un même projet international. Les enseignants qui mènent le projet doivent alors travailler en partenariat sur le terrain avec des enseignants d’autres collèges et ils établissent alors des collaborations qui peuvent perdurer au Québec une fois le projet terminé.

Avec les retombées concernant la visibilité, la notoriété, la promotion, le recrutement, l’établissement de partenariats et de réseaux, nous étions jusqu’à présent dans les retombées dites « externes ». Or, d’après les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche, les expériences de mobilité internationale des enseignants produisent également des effets notables à l’intérieur même des collèges, et c’est ce qu’il importe maintenant d’examiner.

## **7.2 Retombées internes**

Précisons d’abord que par retombées « internes », nous entendons tout ce qui concerne la vie à l’intérieur des cégeps, à commencer par l’internationalisation de l’établissement dans son ensemble.

### **7.2.1 Internationalisation des collègues**

Les participants de notre étude ont été nombreux à mentionner que les projets de mobilité enseignante avaient permis « d’internationaliser » leur collègue. Cela passe entre autres par la mobilité « entrante », c’est-à-dire la venue d’étudiants, de professeurs ou de collaborateurs internationaux, laquelle peut être stimulée par les projets de mobilité outre-mer des enseignants.



### *a. Mobilité entrante*

La venue d'étudiants internationaux que peuvent engendrer les séjours de mobilité des enseignants doit être considérée à la fois comme une retombée « externe » et « interne ». C'est d'ailleurs pourquoi nous avons traité brièvement de cet élément dans la section 7.1.2. En fait, le recrutement des étudiants internationaux demeure un effet « externe », en ce sens que la mobilité étudiante est engendrée par le rayonnement des collègues à l'extérieur de leurs murs. Il s'agit aussi d'un impact « interne », puisque les jeunes étudiants internationaux qui sont de passage chez nous pour de courtes ou de longues périodes participent, par leur présence, à l'internationalisation de nos collègues. Un exemple permettant d'illustrer cette retombée serait celui de Jacinthe, une enseignante dont nous avons décrit les séjours dans la section 4.2. Comme nous le mentionnions, cette dernière s'est rendue en Europe, en 2009, dans le cadre d'une mission de prospection afin notamment de développer un milieu de stage pour les étudiants de son programme. Depuis 2010, des cégépiens québécois s'y rendent et l'établissement de Jacinthe accueille, en retour, de jeunes Européens qui, par leur présence et les activités qu'ils réalisent au cégep, contribuent à l'internationalisation de celui-ci. Le témoignage d'un autre enseignant, Richard, nous permet de prendre la mesure de cet échange culturel que peut susciter la présence d'étudiants internationaux dans les cégeps à la suite des séjours de mobilité enseignante. Dans le cadre des laboratoires que ces derniers doivent réaliser dans leurs cours de sciences, l'enseignant jumelle toujours un étudiant québécois avec un étudiant international. Les propos de Richard ci-dessous illustrent bien les bénéfices de cette façon de faire.

En étant en contact comme ça, nous, on dit aux Québécois : « T'as la responsabilité de lui montrer ce que tu sais, comment rédiger. » C'est comme ça. Donc, y a un transfert de... d'expertise de l'étudiant québécois à l'étudiant [il nomme une nationalité]. Ça, c'est fantastique. Mais aussi, l'étudiant [il nomme une nationalité], lui, il va dire au Québécois : « Mais nous, en [il nomme un pays], on faisait telle, telle chose comme ça. Est-ce que c'est encore correct ou pas? » Tu sais. Là, moi, j'interviens. Je disais : « Oui, dans ce contexte-là, mais ici, non, parce que nos labos, les entreprises fonctionnent pas comme ça. » Ou « Oui, dans le fond, vous avez raison, nous, on va s'adapter », tu sais. Moi, je trouve ça fantastique. **(Richard)**

Il importe de rappeler ici que la présence d'étudiants internationaux dans ce programme est un résultat direct des missions de prospection effectuées en Europe par des enseignants de ce collège. Une fois de plus, nous pouvons voir que l'enseignant représente, comme nous le

ditions dans l'état de la question de ce rapport de recherche, le pivot de l'internationalisation des cégeps. Qui plus est, il importe de mentionner, tel que le démontrent notamment les exemples de Jacinthe et de Richard, que cette retombée est principalement associée aux séjours de type autonome.

Les expériences internationales des enseignants québécois incitent parfois aussi des intervenants d'autres pays à se déplacer dans les collèges de la province. De la même façon que les étudiants de passage chez nous, ces professeurs ou gestionnaires étrangers participent, eux aussi, à l'internationalisation de l'établissement d'accueil. Prenons l'exemple rapporté par Sylvie, une enseignante dont les séjours en Afrique ont conduit à la venue de gestionnaires de ce continent qui souhaitent en apprendre plus sur l'approche par compétences. Dans le cadre de leur passage dans le cégep où travaille Sylvie, une visite avec des groupes d'étudiants a été organisée afin que Québécois et Africains puissent échanger sur leur culture respective. Ce type d'expérience, développé dans le cadre d'un séjour de mei, a pu contribuer, à sa mesure, à l'internationalisation du cégep. Parmi les autres exemples que nous pourrions utiliser pour illustrer ce phénomène se trouve celui rapporté par Stéphanie, conseillère à la mobilité dans l'un des cégeps faisant partie de notre échantillon de recherche. À la suite d'un séjour de mobilité en Europe effectué par des enseignants québécois de son collège, des professeurs de ce continent ont été invitées à venir faire des présentations dans les cours du programme au Québec, ce qui fut « un enrichissement à la fois de nos enseignants qui sont restés ici, mais à la fois des étudiants qui ont pu rencontrer ces enseignants-là qui sont venus ». (Stéphanie) Il importe toutefois de mentionner que la venue d'intervenants d'autres pays à la suite des séjours de mei constitue une retombée qui peut parfois être lourde à porter pour certains enseignants. De fait, comme le mentionne Nadia, cette expérience peut occasionner un surplus de travail qui peut s'avérer très épuisant : « Parce que, moi, les deux années que je me suis occupée des profs [elle nomme une nationalité] qui sont venus ici, ils étaient ici un mois, le premier mois et la première fois, je n'étais pas délogée, fait que je faisais ma job en plus. J'étais brûlée. » (Nadia)

Outre la venue d'étudiants et de collaborateurs en provenance d'autres pays, la mobilité enseignante contribue à stimuler la mobilité sortante dans les collèges et participe donc aussi de cette manière à l'internationalisation de ceux-ci.

*b. Mobilité sortante*

Dans le premier chapitre de ce rapport, nous avançons que la mobilité enseignante pouvait parfois provoquer un effet d'entraînement, en ce sens qu'elle pouvait inciter d'autres enseignants et étudiants à réaliser des projets outre-mer (voir notamment : Goetz, Jaritz et Oser, 2011, p. 83 et Cégep international, 2010A, p. 35). Les données recueillies dans le cadre de notre étude permettent d'appuyer ce constat. C'est ce que nous appelons la mobilité sortante.

**Schéma 7 L'effet d'entraînement de la mobilité enseignante internationale**



Selon Carole, coordonnatrice du bureau international de son collège, les expériences outre-frontière des enseignants peuvent s'avérer être « un facteur d'émulation important » (Carole) pour d'autres candidats qui aimeraient, eux aussi, vivre de telles expériences. Les professeurs qui osent se lancer en premier deviennent par la suite des personnes-ressources qui peuvent aider au démarrage d'autres projets.

Dans cet esprit, Jocelyn nous fait savoir que le stage que son programme organise depuis longtemps a été le modèle de référence pour beaucoup d'autres projets internationaux dans le cégep.

[...] je faisais de la préparation de stage avec des gens dans d'autres programmes parce que le stage de [il nomme son programme], c'est le plus vieux, au cégep, qui a 27 ans. Mais ç'a donné naissance à bien d'autres, puis c'est devenu le modèle de référence pour bien des stages. Fait que, ça nous a amenés, au début, à aider les gens à former leurs affaires, à donner des conseils sur toutes sortes de volets, la préparation des étudiants, le financement, tout ça. Comment ça... trouver des partenaires sur le terrain. Fait que, finalement, euh, tu sais, c'est toutes des expériences qu'on a... qu'on a vécues, qui se sont accumulées, puis dont les autres programmes en auront profité [...]. **(Jocelyn)**

Le stage auquel Jocelyn a souvent participé en tant qu'accompagnateur a alors été le premier d'un cégep dans lequel, selon ses dires, pratiquement tous les programmes ont aujourd'hui des stages internationaux. Ce sont donc des enseignants qui, il y a près de trois décennies, ont développé un projet pour accompagner des étudiants à l'étranger et dont l'effet d'entraînement, lié entre autres aux conseils prodigués par les organisateurs, a généré beaucoup d'autres projets pour les étudiants par la suite.

L'exemple de Jocelyn en est un de mobilité enseignante de type « accompagnement d'étudiants à l'étranger ». L'effet d'entraînement est toutefois aussi vrai pour les enseignants qui partent à l'international dans des formules « autonomes ». Examinons à ce sujet le cas de Richard, un professeur dont nous avons cité les propos à quelques reprises jusqu'à présent. Plusieurs enseignants de son département ont voyagé en Europe avant ou après lui afin d'y effectuer de la prospection pour des projets internationaux. Les succès de leurs entreprises ont ensuite incité plusieurs membres d'autres départements de leur établissement à se déplacer eux aussi de l'autre côté de l'Atlantique afin d'y conclure des ententes de mobilité. Ce fut entre autres le cas de Christian, un enseignant d'un autre département de ce collège qui affirme avoir marché dans les traces de Richard : « Donc [Richard], en [il nomme le programme de l'enseignant], bien, j'ai écouté un peu son... ç'a été mon mentor, fait que c'est lui qui m'a... qui m'a expliqué les rudiments de tout ça, puis par la suite, bien, j'ai pris, puis... tu sais, euh, je... j'ai été... on a été comme, en [il nomme son programme], les premiers à permettre une session d'étude de... pour nos étudiants là-bas. » **(Christian)**

Au-delà de l'émulation que peuvent engendrer certaines expériences, il s'avère que l'effet d'entraînement peut aussi être provoqué par des demandes directes de la part de certains collègues qui peinent parfois à trouver de la relève pour assurer la pérennité de projets déjà en place. Comme il a été mentionné précédemment dans ce rapport, le manque de relève constitue en effet une difficulté sur laquelle peuvent se heurter les professeurs qui organisent des projets de mobilité à l'étranger. Véronique, enseignante au préuniversitaire, et deux autres professeurs que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude se sont impliqués dans des expériences de mobilité afin de maintenir certains projets actifs. Dans le cas de cette enseignante, il s'agissait d'un séjour d'accompagnement d'étudiants en Europe. « Tu sais, moi, c'est quelqu'un qui est venu me chercher. Tu sais : "on n'a pus... il y a pus personne qui veut le faire, le stage va tomber, me semble que tu pourrais prendre ça en main". Tu sais, c'est souvent comme ça que ça se fait. » (Véronique)

Selon les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche, c'est toutefois la mobilité étudiante qui semble être la plus encouragée par les séjours internationaux des enseignants. En effet, nous avons recueilli plusieurs témoignages nous mentionnant que des étudiants s'étaient vus offrir la possibilité de réaliser des séjours hors Canada après que des enseignants de leur collègue eurent pavé la voie pour eux à l'étranger. Le tableau ci-dessous présente quelques citations qui illustrent cette réalité.

**Tableau 20 De la mobilité enseignante à la mobilité étudiante**

Répondants	Citations
Carole (responsable)	« Euh... [elle nomme un pays], on a... on avait développé des ententes en développement international là-bas, et euh, ç'a permis, justement, les professeurs qui sont allés au départ, de ramener l'idée de faire un stage étudiant sur place, là-bas. Euh... Donc, euh... Et on a développé ce projet de stage étudiant là, au départ, en [elle nomme un programme de son collègue], maintenant, il y a [elle nomme un programme de son collègue] qui se greffe. Là, on est en train d'intégrer [elle nomme un programme de son collègue]. Donc, avec le même partenaire, qui est un dispensaire là-bas, qui vient d'un projet de développement international, on est en train de greffer un projet de stage multidisciplinaire, sur place, là-bas. »
Michel (responsable)	« [...] on a eu le prof que je vous parlais en début d'entretien, un prof qui est allé dix jours, là, passer, donc, voir, euh, tout ce qui s'appelle programme d'études, de travailler aussi dans des <i>workshops</i> , avec des... des ateliers, pardon, avec des étudiants, euh, avec des profs, euh, regarder quel... de quelle façon ils évaluent les compétences, euh... Il est

revenu, puis on a une étudiante qui est là, qui fait une session d'études. Donc, ça l'a des retombées, là, euh... »

Sandra  
(enseignante)

« De 2004 à 2009, j'ai fait un projet avec [elle nomme son cégep] International, qui était financé par l'ACDI. Je suis allée trois fois, à peu près l'équivalent d'un mois. Là, j'ai créé mon réseau, tout ça, puis quand le projet a été terminé, je ne pouvais pas croire que je n'y retournerais jamais. Alors, j'ai décidé que j'allais faire un stage international non crédité avec des étudiants. Alors, c'est à partir de ce moment-là qu'on a développé. »

Stéphanie  
(responsable)

« L'enseignante est allée voir ce qui se passait là-bas, a adoré son expérience, a adoré les gens, soumis la possibilité ensuite via un projet de la [elle nomme l'organisme d'État du pays concerné], projet géré par le MRI. Elle est allée à... en fait, c'est plus compliqué que cela. Ce n'est pas elle qui est allée, mais une autre enseignante. Elles sont allées faire une session d'enseignement complet en [elle nomme le pays et la ville du séjour]. Ça aussi, ça a débouché vers un partenariat qui fait en sorte que nous avons deux étudiantes [elle nomme leur nationalité] qui sont présentement chez [elle nomme une entreprise] et quatre étudiantes qui partent dans deux semaines [...]. »

Marie Jo  
(responsable)

« Au début, c'était vraiment avec des infirmières là-bas versus ici. Mais ce que ça l'a amené par après, c'est que, là, ils ont voulu continuer à développer un projet, surtout avec nos étudiants, une partie de leur stage qui était à l'étranger [...]. »

François  
(enseignant)

« Puis, euh, c'est pour ça que, là... que j'ai fait une demande pour aller en [il nomme le pays de son séjour], pour aller constater ce qu'il y avait là-bas, puis finalement, j'y retourne, j'amène des étudiants parce que, euh, je me rends compte que, bon, on... on fait des bonnes choses au Québec, mais on n'est pas si bons, on a encore des choses à apprendre. »

Ces témoignages nous prouvent, comme nous le mentionnait d'ailleurs un responsable de l'international, que les professeurs qui ont vécu la mobilité enseignante à l'étranger deviennent ensuite de bons ambassadeurs pour l'international dans leur établissement. Cela, tant pour les autres enseignants que pour les étudiants qu'ils ont dans leurs classes et à qui ils peuvent donner le goût de « [...] voir un peu plus loin que ce qu'on a, nécessairement, dans la ville de Québec ». (Michel)

Nous l'avons vu, la mobilité internationale (entrante et sortante) dans les collèges est stimulée par les projets de mobilité outre-mer des enseignants. Ces expériences vécues à l'étranger peuvent aussi avoir d'autres effets à l'interne.

*c. Retombées sur la vie socioculturelle*

Ainsi, une dizaine de répondants nous mentionnent que des enseignants ont contribué à la vie socioculturelle de leur collège à la suite de leurs expériences de mei. Le Tableau 21 ci-dessous présente certaines activités ayant eu cours dans les établissements qui permettent d'illustrer les retombées sur ce plan.

**Tableau 21 Retombées sur la vie socioculturelle**

Répondants	Retombées sur la vie socioculturelle
Simon (enseignant)	Conférences aux étudiants de son collège (à propos de ses séjours de mobilité).
Stéphanie (responsable)	Conférences des enseignants à l'ensemble du collège, au département ou dans des cours ciblés (à propos de leurs séjours de mobilité).
Martine (enseignante)	Présentations aux enseignants du collège dans le cadre de journées pédagogiques ou présentations ciblées dans son département (à propos de ses séjours de mobilité).
Cendrine (enseignante)	Présentation de photos de ses séjours de mobilité dans le cadre de la semaine interculturelle du collège.
Maryse (enseignante)	Midi-conférence pour son département (à propos de ses séjours de mobilité).
Sylvie (enseignante)	Conférences dans le cadre de la semaine interculturelle ou de colloques thématiques du collège (à propos de ses séjours de mobilité).
Gilles (enseignant)	Midi thématique pour les étudiants avec mets du pays visité.
Marie Jo (responsable)	Semaine et spectacles thématiques pour récolter des fonds (relatifs aux séjours de mobilité des enseignants).
Claude et Nancy (responsables)	Activités thématiques « internationales » dans le collège (reliées aux séjours de mobilité des enseignants).
Maude (enseignante)	Souper-bénéfice sur le thème du pays visité (dans le cadre du séjour de mobilité).

Il va sans dire que ces expériences contribuent ainsi, à leur manière, à l'internationalisation des établissements scolaires. Des effets plus durables se font aussi ressentir pour ce qui est des programmes et des cours qui peuvent soit émerger de toute pièce ou, à tout le moins, subir des modifications à la suite des séjours internationaux des enseignants.

#### *d. Internationalisation de programmes et de cours*

Les retombées concernant spécifiquement la pédagogie des enseignants dans leurs cours seront abordées au prochain chapitre. Il est plutôt ici question des transformations de nature macroscopique à l'intérieur des établissements en ce qui a trait à l'offre de nouvelles formations ou à l'internationalisation de certains programmes d'études. Au chapitre des cours, nous pourrions donner l'exemple de Sylvie, une enseignante dont le collège est impliqué dans des projets en Afrique et dont les missions des enseignants sur ce continent et ailleurs dans le monde ont conduit à l'offre de nouvelles formations en langues, plus précisément en portugais et en espagnol. Comme elle le mentionne, l'idée était au départ « d'augmenter le bassin de profs qui parlaient portugais » (Sylvie), mais ces cours ont aussi été offerts aux étudiants afin de diversifier l'offre de formation de cet établissement sur le plan linguistique. Dans un autre collège, Marie Jo, la responsable de la mobilité internationale, nous indique que c'est un centre de langues en entier qui a vu le jour à la suite des séjours de mobilité d'une enseignante en Amérique du Sud et en Amérique du Nord pour s'approprier une nouvelle méthode d'enseignement. Les démarches entreprises par la professeure à son retour ont porté fruit. Le centre est désormais ouvert l'équivalent d'une journée par semaine, et professeurs et étudiants peuvent en bénéficier pour se préparer en vue de leurs séjours internationaux. C'est ce que précise Marie Jo dans l'extrait suivant : « Et ce centre de langues là, maintenant, permet de donner des cours de créole à nos étudiants avant qu'ils aillent en [elle nomme un pays] des cours de... d'arabe avant d'aller au [elle nomme un pays], des cours d'espagnol, des cours de [...] nos enseignants aussi sont... C'est gratuit pour les enseignants aussi. » (Marie Jo)



Certains programmes d'études ont aussi été retravaillés après que des enseignants eurent vécu des expériences de mobilité outre-frontière. L'exemple que nous mentionne Pierre est très révélateur de ce genre de retombées.

Ben en fait, on est en train de reformuler le programme, l'année prochaine, on tombe dans un nouveau programme d'enseignement, pis on a mis une grosse emphase sur l'internationalisation des cours. Autrement dit, on ne va pas juste parler de nos affaires ici au Québec. On va regarder ce qui se passe ailleurs. [...] Alors oui, on met de l'emphase sur l'internationalisation des cours. Comment ça va se concrétiser, ben, c'est surtout au niveau des échanges pis aussi de voir certaines façons de faire européennes qui a des rapports à ici. **(Pierre)**

L'enseignant dont il est question dans l'extrait ci-dessus fait partie d'un collège dans lequel plusieurs professeurs de départements connexes ont effectué des séjours à l'étranger. Ces voyages ont mené ces derniers à découvrir de nouvelles approches pédagogiques dans leurs domaines respectifs et ils ont aussi permis de recruter plusieurs étudiants internationaux. Ces retombées ont alors incité Pierre et ses collègues à modifier leur programme d'études pour lui donner, tel qu'il est expliqué dans l'extrait que nous venons de présenter, une saveur internationale.

Dans un autre cégep, la mobilité professorale d'un individu en Chine a conduit à l'élaboration d'une formation axée sur la diffusion de la langue et de la culture de ce pays. Un stage « découverte de la Chine » et des cours de mandarin et de calligraphie sont désormais offerts aux étudiants. De plus, une volontaire chinoise est présente au cégep pour assurer l'intégration d'activités mettant en valeur la culture de la Chine dans l'établissement.

**Les séjours de mobilité enseignante internationale contribuent à l'internationalisation des collèges par la mobilité entrante et sortante qu'ils stimulent, ainsi que par les retombées qu'ils provoquent sur la vie socioculturelle et l'offre de formation.**

Les changements internes qui peuvent découler des séjours de mobilité des enseignants ne concernent pas toujours l'internationalisation. Les retombées des projets peuvent aussi provoquer des transformations d'autres natures à l'intérieur des collèges, et c'est ce que nous examinerons dans la prochaine section de ce document.

### 7.2.2 De nouvelles approches et de nouveaux projets

Rappelons d'entrée de jeu que nous nous intéressons toujours ici aux retombées internes de la mei pour les collègues. Il n'est toutefois plus question d'internationalisation de l'établissement, mais bien de transformations de divers ordres qui peuvent être engendrées par la mobilité professorale à l'étranger.

Nathalie nous explique que ses multiples séjours de mobilité pour participer à des formations offertes par un réseau international auquel elle appartient l'ont aidée à modifier l'orientation du programme d'études dans lequel elle enseigne.

Moi, j'ai élaboré, euh, un... une orientation [elle mentionne une orientation dans son domaine d'enseignement] à l'intérieur de notre... Fait que toutes les missions, dans le fond, moi, c'était toujours ça que j'avais derrière, c'était toujours ça que je travaillais avec les collègues. Fait que c'est pour ça que le cégep me laissait aller. Fait qu'en même temps, ça me servait pour les cours parce que la pratique du [elle nomme une orientation dans son domaine d'enseignement], je pouvais voir aussi comment ça se faisait, tu sais [...]. **(Nathalie)**

Selon elle, cette nouvelle façon de faire représente une plus-value pour son établissement qui attirera des étudiants intéressés par ces méthodes, puisqu'il s'agit, selon ses dires, du seul cégep où la formation est ainsi orientée.

Des projets particuliers peuvent aussi émerger des expériences outre-mer du personnel enseignant. Dans le cadre d'un groupe de discussion mené dans l'un des cégeps, un professeur nous mentionne qu'il travaille actuellement avec des collègues à un projet de récupération des huiles usées de la cafétéria du cégep. Comme il le précise dans l'extrait ci-dessous, ce projet est directement inspiré de ce qu'il a vu lors d'un séjour en Amérique du Sud dans le cadre de son travail.

[...] quand je suis arrivé au [il nomme le pays visité], j'ai vu quelque chose qui était fascinant, en fait, c'était un projet d'économie sociale où il y avait une coop qui avait été fondée et, dans les écoles primaires et secondaires, les jeunes ramenaient l'huile usée de la maison. Et durant des moments spécifiques dans le mois, il y avait des camions qui ramenaient ça sur une ferme, pis là-bas, ils faisaient une transformation des huiles usées domestiques et ils remettaient ça aux agriculteurs. [...] Donc, je trouvais ça très intéressant [...] et, là présentement, on planche là-dessus pour récupérer les huiles du cégep, de la cafétéria, et on est à veille d'acheter notre appareil pour faire la transformation. Fait que c'est vraiment directement issu de ce projet-là. **(Stéphane)**

Ces nouveaux projets, nouvelles approches ou nouvelles structures qui voient le jour dans les collèges à la suite des séjours enseignants à l'étranger peuvent toutefois occasionner certains conflits au sein des départements<sup>74</sup>. De fait, les nouvelles pratiques que certains enseignants souhaiteraient implanter peuvent se heurter à la réticence de personnes qui sont plus réfractaires au changement. C'est ce qu'a notamment vécu Benoît, un enseignant que nous avons rencontré et qui, à la suite d'un séjour de recherche, de prospection et de perfectionnement en Océanie, voulait s'inspirer de ses voyages afin d'implanter une formule de cours intensifs dans son programme collégial. S'inspirant des observations faites à l'étranger, cet enseignant souhaitait offrir la possibilité aux étudiants de se concentrer de façon continue sur leurs projets de création, plutôt que de devoir travailler sur ceux-ci dans un horaire entrecoupé d'autres cours pendant la semaine. Il explicite son idée dans l'extrait suivant.

**Malgré ses nombreuses retombées positives pour les collèges, la mobilité enseignante internationale peut parfois engendrer des tensions au sein des départements.**

[...] c'est-à-dire que les... pour que les étudiants puissent dire, bon, on concentre en trois jours, on est à l'école, puis les quatre autres jours, bien, vous pouvez travailler. Vous travaillez, vous faites votre travail. Tu sais, plutôt que d'être répartis, éparpillés dans la semaine, euh, trois heures là, deux heures ici, on... Fait que c'était... c'était ça. Puis, on aurait eu une espèce de lieu commun, les profs de formation générale seraient... auraient accompagné. Comme ça, donc, on avait fait une espèce de... de carrefour où tout le monde était ensemble. **(Benoît)**

Son idée avait été appuyée par la direction du collège, mais certains enseignants de son département s'y sont opposés, entraînant même, selon ses dires, la coordonnatrice à prendre sa retraite de façon hâtive en raison du climat de tension qu'avait engendré la présentation du projet.

Au moins cinq autres participants nous ont déclaré que les séjours de mobilité avaient provoqué des tensions au sein de départements de leur collège. Par exemple, Claude, directeur adjoint du bureau international de son établissement, et Nancy, conseillère

<sup>74</sup> Cet aspect a aussi été abordé à la section 5.1.4, lorsqu'il fut question des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'organisation et la réalisation de leurs projets de mei. Ce que nous abordons ici est davantage lié aux retombées des séjours, mais la ligne est parfois mince entre les retombées et les difficultés.

pédagogique, ont été on ne peut plus clairs à ce sujet en mentionnant « [...] qu'il y a des départements où ça fout le bordel parce qu'il y en a qui ne veulent rien savoir. Ils considèrent que leurs collègues qui partent à l'étranger, euh, est un ajout de travail pour ceux qui restent ». (**Claude et Nancy**) Toujours selon leurs propos, c'est parfois aussi une question de jalousie. Certains enseignants se plaignent notamment du fait que ce soit toujours les mêmes qui aient la chance de réaliser les projets, en tenant des propos tels que : « [...] lui, c'est tout le temps lui qui part, mais ça fait 8 ans, puis, moi, j'aimerais ça, j'ai des contacts en [il nomme un pays], j'aimerais ça faire un groupe mais je peux pas parce qu'on a 25 gradués à chaque année, on est un petit département [...] Mais mon groupe serait meilleur que le sien puis [...] ». (**Claude et Nancy**)

Ce sont parfois aussi des questions de tâches qui suscitent des problèmes. Caroline, coordonnatrice du bureau international de son collège, nous souligne notamment que des tensions surgissent dans certains cas en raison du fait que les projets accordés à des enseignants amenaient parfois ces derniers à supplanter des professeurs avec plus d'ancienneté. Dans le même ordre d'idées, Julie nous raconte qu'elle n'a sans doute pas été nommée responsable principale d'un projet d'accompagnement d'étudiants en Amérique latine prévu pour le printemps 2015 pour des questions liées à la répartition des tâches. En effet, selon elle, le fait que ce soit les professeurs d'une même discipline qui aient effectué la sélection de la personne responsable du stage n'est pas étranger à celui que « ça créait une tâche » (**Julie**) pour un enseignant de ce domaine qui « n'était même pas temps plein » (**Julie**). Pour des questions de tâche, elle s'est ainsi retrouvée à jouer le rôle d'accompagnatrice pour lequel aucun dégageant n'était attribué<sup>75</sup>. Andrée nous raconte aussi qu'en raison d'un désistement de dernière minute de la part d'une personne devant participer à un projet de mobilité, la direction a décidé de choisir une enseignante qui venait tout juste de partir à la retraite, sans toutefois demander l'avis du département, ce qui, de ses dires, a « créé un petit malaise » (**Andrée**) et fait en sorte que « les gens étaient plus ou moins contents » (**Andrée**).

---

<sup>75</sup> Il est à noter que, lors de son voyage de 2013, Julie avait le rôle d'accompagnatrice principale et était par conséquent rémunérée pour ce séjour.

Cette situation nous incite à ajouter que quelques enseignants et responsables nous mentionnent que la clé pour éviter ce genre de conflits réside dans la prise de décisions concertées en département. Martin relève notamment l'importance « que le département se sente impliqué » (Martin), et qu'il « y ait une participation un peu équitable des enseignants » (Martin). Michel tient des propos similaires : « Donc, l'important, que lorsqu'on envoie des profs, que le département signe, que le programme signe, que ça l'a été... ça l'a été discuté en département, qu'y ait une résolution départementale à cet égard, pour faire en sorte que tout le monde était au courant et que ça créera pas d'ambiguïté par la suite. » (Michel) Tel que nous l'avons vu dans la section 5.3, certaines mesures ont d'ailleurs été mises en place dans quelques collèges afin de prévenir et de pallier ce type de problèmes qui peuvent survenir à l'intérieur des départements.

Regardons maintenant d'autres retombées internes, plus particulièrement liées à l'appartenance des enseignants à leur collège et aux rapports positifs qui peuvent se créer entre collègues.

### 7.2.3 Sentiment d'appartenance envers le collège et liens entre collègues

Pour Claude, directeur adjoint du bureau international de son collège, et Nancy, conseillère pédagogique dans ce même établissement, la mei permet de développer le sentiment d'appartenance des professeurs à leur établissement : « Et je pense que l'international, dans la mobilité des profs, dans ça, il se dé... c'est un élément qui peut être intéressant en matière de sentiment d'appartenance au... au cégep. » (Claude et Nancy) Selon leurs dires, c'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles ils développent l'international dans leur cégep : « Et faire de l'international, il y a de ça aussi. Essayer de développer un sentiment de fierté, d'appartenance parmi les employés, les profs et les étudiants. Euh, ou dire : "Ah, on n'est pas un cégep médiocre. On est... ah, tiens, il y a une reconnaissance, puis ça que ce soit international ou localement, ou peu importe". » (Claude et Nancy) Pour Alexandre, un

**Les projets de mobilité enseignante internationale peuvent permettre de développer le sentiment d'appartenance au collège et aider les candidats à établir des liens professionnels avec des collègues de leur établissement.**

enseignant que nous avons rencontré, la mei, c'est aussi la reconnaissance de « faire partie d'une collégialité, faire partie d'une institution, de parler au nom de l'institution » (**Alexandre**). C'est d'être plus qu'un « enseignant dans une salle de classe » (**Alexandre**). C'est d'avoir un rôle plus large à jouer « au sein d'une institution scolaire » (**Alexandre**).

Comme nous pouvons le constater, la mei peut donc développer le sentiment d'appartenance des enseignants à leur collège. Un effet semblable peut être perçu du côté des étudiants qui ont participé à des séjours outre-frontière menés par des enseignants. Le cas rapporté par Jérôme concernant des étudiants en formation technique est particulièrement représentatif à cet égard. D'anciens collégiens, œuvrant maintenant dans leur profession, qui ont participé à des projets internationaux dirigés par des enseignants, et ce, depuis parfois jusqu'à vingt ans, viennent encore donner de leur temps, de façon bénévole, lorsque des professeurs du programme ont besoin de comédiens pour des simulations relatives au programme. Selon les dires de cet enseignant, ce sont souvent les anciens étudiants eux-mêmes qui font les premiers pas et qui appellent : « Ah, je peux-tu m'investir dans quelque chose? Avez-vous besoin de conférencier, de ci, de ça? » (**Jérôme**) Toujours selon les propos de Jérôme, les projets créent « une espèce de grosse fratrie, là », et les anciens étudiants ont le goût de redonner en quelque sorte ce qu'ils ont reçu. Dans la même lignée, Mélanie nous mentionnait que d'anciens étudiants du collège où elle enseigne actuellement revenaient parfois au cégep pour visiter des professeurs avec qui ils avaient participé dans le passé à des séjours internationaux dans le cadre de leurs études. Au-delà du sentiment d'appartenance au cégep, il y a aussi des liens qui se créent entre les participants. Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur cette retombée.

Il est question, dans l'exemple que nous venons de mentionner, des liens étudiants-professeurs. Cela dit, même s'ils provoquent certains conflits, comme nous l'avons mentionné tout juste plus haut, des affinités entre collègues peuvent aussi émerger des projets de mobilité à l'étranger. C'est notamment ce qu'affirment Jean, Claude et Nancy dans les extraits ci-dessous : « Fait qu'on apprend beaucoup aussi sur les autres. Euh, on revient, moi, je reviens, là, au collège, puis, euh, je connais bien mieux les gens avec qui je travaille. » (**Jean**) « [...] même si les professeurs enseignent dans le même département depuis cinq ans,

dix ans, euh, que deux ou trois profs partent trois semaines avec un groupe de vingt étudiants, ils se trouvent à habiter dans le même hôtel ou la même maison, euh, les trois profs, à voyager ensemble, ils apprennent à se connaître, alors ça... ça passe ou ça casse, là. » (**Claude et Nancy**) Claude et Nancy soulèvent ici un point important en ce qui concerne les liens qui peuvent se développer entre collègues d'un même établissement, lorsqu'ils déclarent qu'il se peut aussi que « ça casse ». Tel qu'il a été mentionné dans le chapitre 5 sur les difficultés, d'autres enseignants ayant participé à notre étude, particulièrement ceux ayant accompagné des étudiants à l'étranger, nous font notamment savoir qu'ils ont vécu des conflits avec des enseignants accompagnateurs dans le cadre de leur séjour à l'international. Ce fut notamment le cas d'Éric et d'Anne qui disent ne pas s'être très bien entendus avec leur partenaire de voyage. Cette dernière ressort d'ailleurs de cette expérience avec une forte amertume et une appréciation négative de son collègue.

Pour poursuivre dans la foulée du sentiment d'appartenance au collège et des affinités qui peuvent se développer entre enseignants d'un même établissement à la suite de séjours internationaux, il s'avère aussi que ces projets permettent à certains professeurs de mieux connaître leur milieu ou de se faire reconnaître au sein de celui-ci. L'exemple de Cendrine est particulièrement révélateur à cet égard. Étant enseignante à la leçon, elle n'était pas très impliquée dans son collège avant de prendre part à des projets de mobilité outre-frontière. Comme elle l'explique dans l'extrait ci-dessous, la situation est bien différente aujourd'hui, car son implication dans divers projets de mobilité lui a permis de se faire connaître dans son milieu et de développer des liens professionnels avec différents collègues.

Et là, parce que j'ai été impliquée dans différents projets comme ça, bien, veut, veut pas, j'étais appelée à être là autrement que dans mes cours. Euh, mettons, comme en 2010, là, j'étais pas ici, là, j'étais pas dans ce bureau-ci, j'étais à mon autre emploi. Donc, forcément, parce que, là, on avait à préparer ce voyage-là, je venais ici plus souvent. Alors, il y a... même, il y a d'autres professeurs avec qui j'ai créé certaines affinités, que j'aurais pas eues, à part de ça, là. [...] Fait que ça... ça l'a créé une collégialité mais aussi, ça m'a... ça m'a créé une ouverture envers ces programmes-là ou ces professeurs-là, qui aurait pas eu si j'avais pas, euh... si j'avais pas fait ces choses-là. (**Cendrine**)

D'autres enseignants ont aussi tenu des propos de même nature. Nous vous en présentons quelques-uns dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 22 Affinités entre collègues et reconnaissance dans le collège**

Enseignants	Citations
Jean	« [...] pour donner un exemple, là, majeur, je trouve [il nomme une personne], que j'ai rencontré dans la première mission en [il nomme le pays de son séjour], qui est un intervenant ici, au... au [il nomme un service du collège], bien, il est probable qu'on aura à travailler avec lui dans le cadre de l'évaluation de programmes qu'on va entreprendre bientôt. Travailler deux semaines avec quelqu'un, on... on le connaît intimement, là, c'est sûr, ce... Fait qu'on est bien plus capables, soit de décider qu'on travaillera jamais avec ou de décider que c'est le fun de travailler avec cette personne-là. On a un fond. C'est extraordinairement important pour toutes ces choses-là, qu'on voit pas au départ, hein? On ne sait pas, là, ce que ça va rapporter, et ça rapporte sur le plan humain, d'une grande profondeur de vue. Ça, c'est très, très important. »
Anne	« Écoute, ce que ça fait quand tu fais des stages comme ça, par contre, c'est que tu connais tout le monde au cégep, hein? Ça, c'est super, là, tu sais, puis, c'est... moi, je crois énormément, là, que il... moi, je pense que pour être un meilleur prof, il faut s'impliquer. Fait que les stages, ç'a été ma première forme d'implication. »
Pierre	« On se fait connaître aussi dans le cégep, tsé, ici les autres départements, tout le monde a ses projets, pis tout le monde est au courant qui fait quoi, là. Un moment donné, il y a une fille qui s'occupe de ça, les stages internationaux, elle, elle fait des fois des réunions, pis on se voit. »

Avec les éléments présentés jusqu'ici dans ce chapitre, nous sommes à même de constater que les retombées de la mei sur les collègues sont surtout positives. Il y a cependant un élément négatif qui a été maintes fois évoqué par les participants à notre étude et qu'il est inévitable d'aborder dans cette section sur les retombées internes. Bien que, nous venons de le voir, les projets de mei peuvent contribuer à enrichir les collègues sur le plan de l'internationalisation, il semble toutefois exister un problème de réinvestissement des nouveaux savoirs des enseignants participants à l'intérieur de leur établissement respectif ou, de manière plus générale, dans le réseau des collègues.



### 7.2.4 Manque de suivi et de réinvestissement après les projets

Dans le cadre d'un groupe de discussion mené dans un collège, l'une des participantes nous affirme qu'elle est heureuse de prendre part à ces échanges, car elle n'était pas au courant des projets qu'avaient réalisés ses collègues présents autour de la table. Cette situation est représentative d'une lacune qui a souvent été mentionnée dans le cadre de notre recherche, à savoir le manque de suivi et de réinvestissement au terme des projets de mobilité enseignante.

D'ailleurs, nous avons senti, dans certains propos que nous avons notés lors de nos entrevues, que des participants étaient

**Bien que les projets de mobilité enseignante internationale puissent contribuer à enrichir les collèges sur le plan de l'internationalisation, il semble toutefois exister un problème de réinvestissement des pratiques et des nouveaux savoirs des enseignants participants à l'intérieur de leur établissement respectif ou, de manière plus générale, dans le réseau des collèges.**

décus que leur projet n'ait pas été plus diffusé et reconnu à l'intérieur de leur collège. Notons ici que cette difficulté ou retombée négative a été particulièrement observée chez les enseignants ayant réalisé des séjours autonomes. Le tableau ci-dessous présente plusieurs témoignages d'enseignants qui émettent des propos de cette nature. Nous sommes conscients que le tableau est volumineux, mais nous tenions à bien illustrer l'importance de cet élément, qui a aussi été soulevé dans d'autres études concernant la mei (voir notamment : Bodycott et Walker, 2000; Garson, 2005, et Hamza, 2010).

**Tableau 23 Manque de suivi et de réinvestissement au terme des projets**

Enseignants<sup>76</sup>

Citations

Enseignant 1

« Et si j'ai une critique majeure à faire, moi, j'ai hâte de parler de mon projet international, j'ai rencontré madame [il nomme une personne], elle a dit, il va avoir une Semaine internationale au mois de mars. Mon... mon projet est fini depuis juin. Je suis prêt. J'en ai parlé à mes collègues dans une rencontre départementale, ils avaient trente minutes. Après ça, fallait parler d'autre chose. J'aimerais ça en parler. J'ai écrit à la [il nomme une organisation] pour dire, je suis disponible pour parler à tous les professeurs [il nomme son domaine d'enseignement], parce que je suis le 1<sup>er</sup> prof [il nomme son domaine d'enseignement], à vivre ça au collégial. Même chose [...] En tout

<sup>76</sup> Afin d'éviter toute association possible entre les citations de ce tableau et les participants de notre recherche, nous avons préféré ne pas nommer les enseignants, et ce, même si nous utilisons toujours des noms fictifs dans le présent document. En effet, les propos de ce tableau pouvant, selon nous, parfois être litigieux, nous souhaitons prendre toutes les précautions nécessaires pour préserver l'anonymat des participants.

cas, c'est pas la 1<sup>re</sup> fois que j'en parle, mais je trouve ça triste qu'au collège, on n'ait pas... tu sais, ils nous parlent de retombées, mais eux-mêmes sont pas capables de trouver un événement pour les faire vivre, puis qu'on les voit. Pourtant, cette idée-là, je l'ai partagée à bien du monde, là, mais tu sais, ça... »

« Euh... C'est ça. Mobilité enseignante, si on se limite juste à ça, ça, ça a été un silence radio. On n'a pas jamais réentendu parler. J'ai fait ma mission, j'ai déposé mon rapport, j'ai même pas eu d'accusé réception de mon rapport. Puis... **(Enseignant 2)**

- Parce que vous avez un rapport à déposer à la suite de... **(Interviewer)**

- De mobilité enseignante. **(Enseignant 2)**

- Auprès de la... la direction? **(Interviewer)**

- Oui. **(Enseignant 2)**

Enseignant 2

- Auprès de votre... **(Interviewer)**

- C'est auprès du bureau international que je l'avais remis, mais le bureau international, euh, la personne avait démissionné quand... quand j'ai fait mon rapport, fait que j'ai envoyé ça à l'adjoint aux études, puis, euh... **(Enseignant 2)**

- Pas eu de retour. **(Interviewer)**

- Je sais même pas si ça s'est rendu à Cégep International. Ouais. Ça, j'ai aucun, aucun, aucun, aucun retour. **(Enseignant 2)** »

« [...] tu sais, nos collègues, nous, on jase entre nous autres, mais sinon, le collègue, ah t'es revenu, sont même pas au courant, sont... Ils vont passer un moment donné. C'est sûr qu'ils sont surchargés. **(Enseignant 2)**

- Ouais. **(Interviewer)**

- Mais c'est... effectivement, il y a pas... de forum ou de tribune qui permet de... ou euh... Tu sais, ça serait pas grand-chose, hein? Que la personne aux communications, qui s'occupe du petit journal interne, dise : "Ah, un tel revient, m'a aller l'interroger, poser des questions sur son projet", puis... **(Enseignant 2)**

Enseignant 2<sup>77</sup>

- Hum... **(Interviewer)**

- C'est ça, sûrement quelque chose à faire pour que ça soit plus valorisé, plus, euh... **(Enseignant 2)**

- C'est ça. **(Interviewer)**

- Qui encouragerait d'autres profs à en faire aussi. **(Enseignant 2)** »

« La seule chose qui est un peu négative, je dirais, c'est que quand j'ai fait le... la mission pour, euh... comparer la reconnaissance des acquis et la validation, euh, la DAE de là-bas, euh, je suis revenu ici avec plein d'idées, là, je voulais changer un peu ce qu'on faisait ici, puis, euh... j'ai envoyé des courriels à la direction, à la direction des études, puis à la direction de la formation continue pour expliquer un peu ce qu'on peut faire, puis j'ai pas eu de retour. J'ai... j'ai relancé deux fois, puis il y a aucun intérêt. Donc, je me suis dit, bon, bien, c'est un beau petit 3,000 \$ qui est passé pour me faire voyager à [il nomme la ville de son séjour], donc... C'est pas si grave, mais au point de vue professionnel, j'ai trouvé ça un peu ordinaire, parce que, euh... on aurait pu tellement réinvestir des choses ou juste, euh, réfléchir à quelque chose, faire d'autre chose que ce qu'on fait ici. »

Enseignant 3

Enseignant 3

« Bien, il y a pas eu de rayonnement, il y a pas eu de changements qui ont été apportés pour, euh... selon ce... selon ce que j'ai vécu. »

<sup>77</sup> Certains enseignants ont mentionné des propos de même nature à plusieurs endroits dans le cadre d'une même entrevue. Pour clarifier la présentation de nos tableaux, nous avons fait le choix de présenter les citations concernées dans des cellules distinctes. Il est à noter que nous avons procédé de la même manière pour certains autres tableaux de notre étude.

- Enseignant 4 « Outre que, moi, j'en ai parlé dans mon département, puis que j'ai sollicité des gens pour me prêter du matériel, sinon, c'était comme... pas connu. »
- « - On revient de nos séjours et il y a pas de plateforme pour partager ces connaissances-là. **(Enseignant 5)**  
 - Vous avez senti ça, il n'y a pas de... pas de possibilités de... **(Interviewer)**  
 - Ah non... **(Enseignant 5)**  
 - Au retour... **(Interviewer)**  
 - Je l'ai pas senti. Ça n'existe pas. Ça n'existe pas. On n'a pas de place pour le partager. Pas du tout, pas du tout. Ça n'existe pas. **(Enseignant 5)**  
 - Qu'est-ce que vous auriez aimé, à ce moment-là, du... qu'est-ce que... quel genre de partage? **(Interviewer)**  
 - Bien, ça fait plusieurs années que je le dis, je dis : "Il faut que, au retour, non seulement que les étudiants partagent leur apprentissage, leurs acquis, mais faut que le professeur aussi, le partage avec d'autres professeurs". » **(Enseignant 5)**
- Enseignant 5 « Tu sais, il y a un excellent projet qui se fait en sciences humaines, là. Ils vont au [il nomme le pays du projet]. On sait rien, on a rien. Il y en n'a pas de plateforme là-dessus. On sait pas. On n'a pas du tout idée de ce qu'ils font. Euh, il y en a d'autres projets, là, ça fait des années qu'on en fait, de l'international. Il y a rien. Il y en n'a pas, de plateforme pour dire, moi, je [...]. »
- Enseignant 6 Ici, cet enseignant déplore le peu d'intérêt de la direction pour les retombées du séjour qu'il a organisé. Il nous fait part de sa déception à l'égard du fait que la direction ne soit pas venue le voir pour lui demander des photos et des vidéos du séjour<sup>78</sup>.
- Enseignant 7 « Puis, c'est pour ça que je... tu sais, là, quand j'ai vu arriver "recherche" [elle fait allusion à notre projet de recherche], ah non, j'ai pas le temps de m'occuper de ça, mais en même temps, le sujet, je me disais, bien, c'est justement sur ça que je trouve ça plate, tu sais, qu'il y a pas de... on peut pas... il y a pas de retombées. Bien, en tout cas, il pourrait en avoir, mais on n'a pas la... la possibilité qu'il y ait plus de retombées que ça... »

Les témoignages présentés dans le tableau ci-dessus soulignent particulièrement le fait qu'il n'existe généralement pas de structures dans les collèges pour rendre compte et pour réinvestir les retombées de la mei. Il s'agit là d'une lacune qui a aussi été soulevée par certains responsables de l'internationalisation. Claude et Nancy racontent notamment que, sur plusieurs projets de mobilité enseignante en cours dans leur cégep, plusieurs professeurs ne savent même pas que leur voisin de bureau est parfois un enseignant engagé dans de telles expériences. Selon ce directeur adjoint d'un bureau international et cette conseillère pédagogique, il y a encore du travail à faire pour réussir à « désenclaver » les projets. Une situation de même nature que nous avons pu observer dans le cadre d'un groupe de discussion est le fait que des enseignants d'un même collège ont, sans le savoir, eu recours au

<sup>78</sup> Nous n'avons pas de verbatim pour cette entrevue. Celle-ci n'a pas été enregistrée, à la demande de l'enseignant.

même partenaire à l'étranger. Ces enseignants l'ont en fait appris dans le cadre de notre groupe de discussion, ce qui dénote un certain problème de diffusion de l'information par rapport aux projets de mei.

Un tel discours est aussi tenu par Caroline, la responsable du bureau international de son cégep, qui souligne, elle aussi, le manque de suivi et de réinvestissement au terme des expériences de mobilité. Elle suggère notamment la tenue de petites rencontres bilan au retour des enseignants afin de diffuser l'information concernant les projets, ce qui n'est pas fait systématiquement où elle travaille. Elle nous fait aussi remarquer qu'il n'est pas étonnant que le manque de suivi et de réinvestissement soit une lacune généralisée dans le réseau, étant donné que ce problème touche aussi les séjours de mobilité étudiante. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis sur l'internationalisation des formations collégiales, affirme à ce sujet : « Il n'existe pas, pour le moment, de tradition d'évaluation des retombées des séjours de mobilité dans le réseau collégial, et les acteurs du milieu affichent des réticences à en formaliser la mesure de crainte d'instrumentaliser les retombées observées. » (2013, p. 32) Considérant, comme nous l'avons exposé dans l'état de la question de cette recherche, que la mobilité étudiante internationale représente la priorité des cégeps en matière d'internationalisation, qu'elle est aussi le secteur d'activités internationales le plus développé et qu'elle présente tout de même ce genre de lacunes, il n'est pas étonnant que peu de choses soient actuellement mises en place pour assurer l'évaluation, la diffusion et le réinvestissement des retombées des projets de mei, celle-ci qui représente la dernière des priorités (voir le Tableau 2, page 11).

Malgré ce constat, les professeurs que nous avons rencontrés étaient tout de même nombreux à souligner l'importance que de telles structures soient développées dans leur collège pour assurer le réinvestissement des retombées de leurs expériences. Voici ce qu'ont notamment à dire Alexandre et Karine à ce sujet : « Mais au quotidien, on... on n'apprend peu des autres, puis Dieu sait que c'est comme ça qu'on bonifie notre pratique. C'est... c'est beaucoup au contact de l'expérience des autres, tu sais. [...] » (Alexandre)

[...] je pense que les acquis que font les professeurs [elle nomme deux pays], bien, ils peuvent me servir. Ils peuvent me servir, euh, ou... ou même nuancer mon propos, parce que, moi, si je

pense que ce qui s'est passé au [elle nomme un pays visité], c'est affreux, bien, peut-être qu'il y a des gens qui vont me dire : « Oui, mais c'est comme ça dans tous les autres pays qu'on a faits, pour tel, tel aspect. » Ah, bien ça, ça devient nuancé, ça devient intéressant. Mais aussi, ça renforce, euh, je dirais, l'espèce de travail d'équipe qui peut se faire sur l'échange. **(Karine)**

Lorsqu'il s'agit précisément de séjours d'accompagnement d'étudiants à l'étranger, le manque de suivi et de réinvestissement à la suite des projets relève souvent du fait que les étudiants ont quitté le cégep au terme de leur expérience, celle-ci ayant bien souvent lieu à la fin de leur parcours collégial. Les propos de Julie, une enseignante qui a accompagné des étudiants en Amérique latine en 2013, illustrent bien cet état de fait.

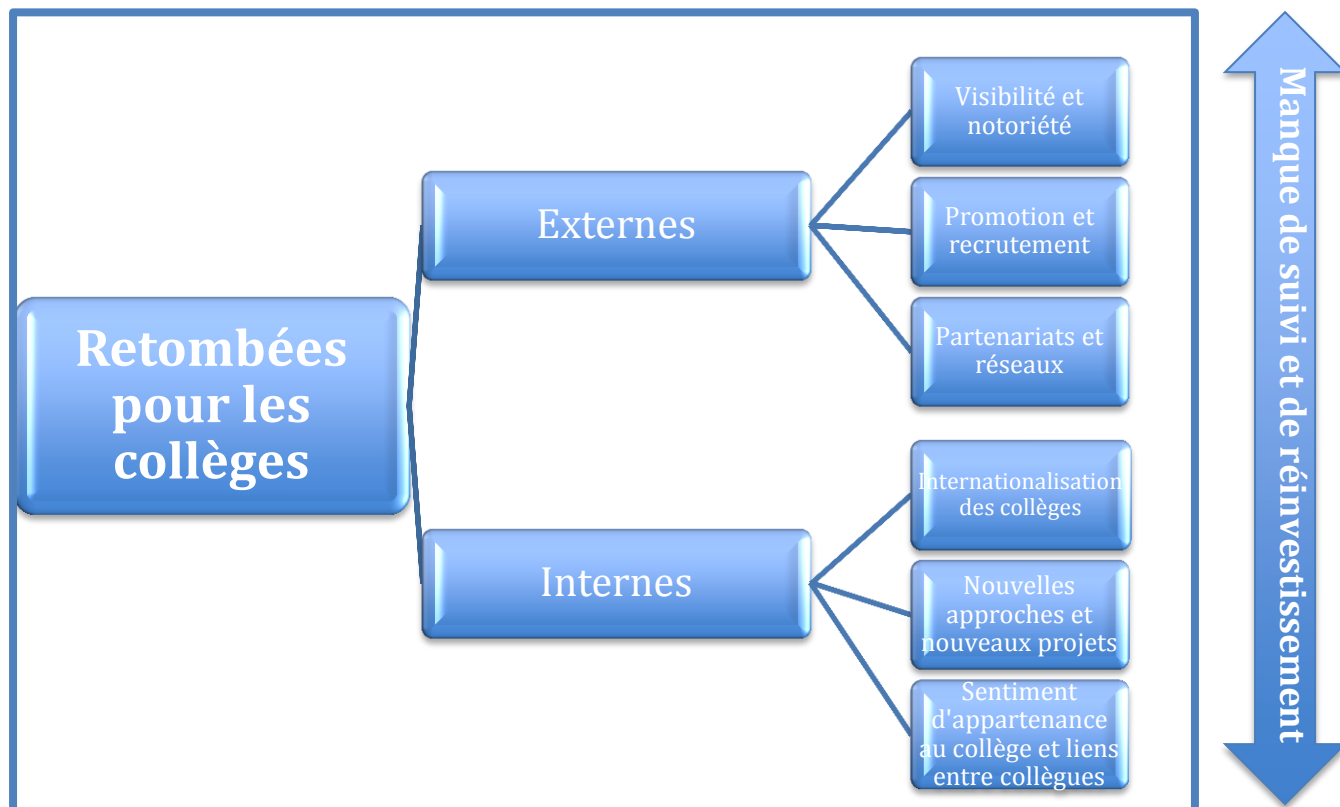
Ah, bien, ça, c'est quelque chose qui était... qui est plate, c'est que ces élèves-là ont fini le cégep après ça. Puis, on revient le 15 juin. On s'entend que c'est l'été. Fait qu'ils ont pas eu l'occasion d'en parler. Moi, j'en... j'en ai... j'en ai fait revenir à l'école, là, une ou deux, là, qui sont venues avec moi faire des rencontres d'information pour essayer de... faire de la publicité pour le projet. Mais j'ai pas eu, là... on n'a... ils ont pas pu faire un kiosque ou, euh, faire une soirée où qu'ils font goûter des trucs qu'ils ont découverts là-bas ou... Parce que c'est des finissants. **(Julie)**

En conclusion, nous avons pu constater que, malgré le manque de suivi et de réinvestissement des retombées de la mei qui a été soulevé par plusieurs enseignants, les projets internationaux engendrent des retombées essentiellement positives sur plusieurs plans pour les collèges. Force est donc de constater qu'une synergie et un certain réinvestissement s'opèrent de façon naturelle, mais que les retombées pourraient être encore mieux réinvesties si les projets étaient désenclavés et que des mécanismes étaient mis en place pour favoriser le transfert.

Qu'il s'agisse de retombées externes liées à la visibilité, à la notoriété, à la promotion, au recrutement ou à l'établissement de partenariats et de réseaux, ou d'effets internes concernant l'internationalisation des établissements, le développement de nouvelles approches ou de nouveaux projets ou le renforcement du sentiment d'appartenance au collège et des liens entre collègues, les séjours outre-mer des professeurs semblent influencer positivement le quotidien des collèges québécois. Il demeure toutefois, selon ce que nous avons présenté dans ce chapitre, que nous pourrions retirer encore davantage de ces expériences de mei pour enrichir les établissements collégiaux.

Le schéma ci-dessous présente une synthèse des retombées de la mei pour les collègues.

**Schéma 8 Synthèse des retombées de la mobilité enseignante internationale pour les collègues**



Qu'en est-il cependant des enseignants qui participent à ces voyages? Comment leur pratique professionnelle est-elle affectée par leurs expériences à l'étranger? Retirent-ils aussi des bénéfices personnels de leurs voyages? Les retombées sur les enseignants représentent un objectif spécifique de notre recherche qu'il convient maintenant d'aborder dans la prochaine section de ce rapport.

## CHAPITRE 8

### LES RETOMBÉES DE LA MOBILITÉ ENSEIGNANTE INTERNATIONALE SUR LES PARTICIPANTS

Rappelons que l'un des objectifs spécifiques de notre étude consiste à identifier et à décrire des retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants du réseau collégial dans leur pratique d'enseignement. C'est ce que nous examinerons principalement dans cette section de notre rapport de recherche. Notons que les enseignants qui ont participé à notre étude nous ont aussi mentionné que leurs séjours outre-frontière avaient eu des effets notables sur le plan personnel. L'une des questions de notre schéma d'entrevue portait d'ailleurs particulièrement sur les retombées sur ce plan (voir le schéma à l'annexe 1). Cela dit, il ne s'agissait que d'une seule question lors de nos entrevues, afin de voir si la sphère personnelle pouvait être reliée au côté professionnel (soit ce que nous voulions véritablement explorer et décrire dans le cadre de cette section de la recherche). Malgré cela, les enseignants furent nombreux à nous mentionner des éléments liés aux retombées personnelles, même lorsque les questions portaient sur leur pratique d'enseignement ou sur d'autres éléments reliés à leurs séjours. Nous avons donc choisi de consacrer une section du présent chapitre aux retombées de nature personnelle. Celle-ci fera suite à la partie consacrée aux retombées sur le métier d'enseignant, avec laquelle nous débutons ci-dessous.

#### **8.1. Retombées sur le métier d'enseignant : pédagogie et pratiques professionnelles**

Signalons d'emblée que, pour identifier et décrire les retombées de la mei sur le métier d'enseignant, nous avons procédé comme pour les autres sections de cette étude, c'est-à-dire que nous avons questionné à la fois des enseignants et des responsables de la mobilité internationale dans les collèges. Cela dit, certains responsables, dont Claudine et Stéphanie, nous rappellent toutefois qu'il leur est difficile d'identifier des retombées en ce qui concerne le métier des enseignants, puisqu'ils ne sont pas avec ces derniers au quotidien pour observer ce type d'effets.

Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, l'ensemble des catégories d'effets qui seront

abordées a été soulevé à la fois par des enseignants accompagnateurs et par ceux qui ont adopté la formule autonome. Toutefois, l'analyse de nos données démontre que les retombées de nature professionnelle semblent plus manifestes chez les « autonomes » que chez les accompagnateurs. Nous avons donc choisi, à l'instar de la section précédente, d'identifier, pour chacune des parties, s'il s'agit d'une retombée qui concerne principalement les « autonomes » ou les accompagnateurs, sans nécessairement les séparer de manière explicite. Commençons par l'élément « se réaliser professionnellement » qui a été essentiellement soulevé par des enseignants ayant réalisé des séjours de type autonome.

### 8.1.1 Se réaliser professionnellement

Sur cet élément, voici les propos de Sylvie qui, à notre sens, résumant bien l'essence de cette catégorie de retombées : « Parce qu'être prof, tu peux commencer prof, finir prof, mais qu'est-ce

**La mobilité enseignante internationale permet aux enseignants de se réaliser professionnellement. « Parce qu'être prof, tu peux commencer prof, finir prof, mais qu'est-ce qui va enrichir ta carrière? La mobilité enseignante, c'est quelque chose de génial. » (Sylvie)**

qui va enrichir ta carrière? La mobilité enseignante, c'est quelque chose de génial. » (Sylvie) Pour cette enseignante qui est très impliquée dans les projets internationaux de son collègue, ainsi que pour de nombreux autres professeurs que nous avons rencontrés, les projets de mobilité internationale leur ont permis de se réaliser professionnellement. Notons que, tel que nous l'avons vu dans la section 6.3.1 de ce rapport, le fait de s'accomplir

dans son métier d'enseignant faisait partie des motivations de plusieurs pour réaliser de la mei.

Prenons maintenant l'exemple de Denis, un enseignant qui avait envisagé une carrière universitaire pour pouvoir faire de la recherche, avant de choisir l'enseignement collégial, mais dont les possibilités de faire de la recherche lors de projets de mobilité internationale lui ont permis de se réaliser professionnellement dans sa carrière au cégep.

Et ça m'a permis de... d'avancer là-dedans, puis de faire quelque chose qui... qui... que je voulais faire depuis longtemps, ce qui fait que ce volet recherche là, j'ai beaucoup apprécié, là, c'est... c'est effectivement, il me manquerait quelque chose. [...] Oui, effectivement, ça... ça me... ça me manquerait. Et je suis très content de l'avoir trouvé. Oui. (Denis)



Jean, un enseignant d'expérience, a tenu des propos semblables, précisant notamment que les cinq, six dernières années de sa carrière auraient été longues s'il n'avait pas été impliqué dans des projets à l'étranger dans le cadre de son travail. Comme il le mentionne : « [...] c'est une belle fin de carrière, c'est un accomplissement personnel majeur. Je peux pas... c'est... je l'aurais pas fait, je l'aurais pas fait, mais euh, il y aurait eu un trou quelque part, j'aurais peut-être regretté, à tout le moins. » **(Jean)**

Même son de cloche du côté de Marie-Pierre, une enseignante qui a quitté le milieu clinique très strict et encadré des hôpitaux pour devenir enseignante et pouvoir profiter de ce type d'activités très valorisantes sur le plan professionnel. Comme elle l'affirme : « [Ça me permet] d'apprécier le fait que dans le type de travail que je fais comme enseignante, il y a une ouverture et il y a des possibilités professionnelles, euh, très valorisantes. [...] En tout cas, je changerais pas de job, là. [Rires] Parce ce que j'ai une job que j'adore ». **(Marie-Pierre)** Cette enseignante n'est pas la seule à nous avoir affirmé que les possibilités de mobilité internationale qui lui étaient offertes lui faisaient apprécier encore plus son travail.

D'autres professeurs, dont Julie, Matthieu et Mélanie, qui ont accompagné des étudiants en séjour de mobilité, nous mentionnent tous que ce type d'expériences rendait, a posteriori, leur travail encore plus agréable. « Mais tu sais, c'est pas tant professionnel, dans le sens, j'ai changé ma méthode, mais c'est professionnel dans le sens, euh, j'ai vraiment aimé ma job à ce moment-là. Pas que je l'aime pas en d'autres temps, mais mettons que je trouve que c'est le plus beau côté de la job. » **(Julie)** « Bien, ça fait aimer la job. [...] Bien, ça peut être plate, l'enseignement, hein? Tu peux rendre ça plate. Je pense qu'il y a des profs qui, ça paraît, des fois, on... toute l'histoire du prof, que tu fais, *oh my God*, euh, fais quelque chose, là. Mais ça m'empêche de devenir, c'est... ce stéréotype-là, je pense, du prof blasé, là ». **(Matthieu)**

Euh... moi, je pense que ça va au-delà de ce que, moi, je peux... je pourrais dire, là, autant pour le prof, puis le... dans le fond, euh, le fait qu'on a un attachement encore plus grand pour notre profession, le... l'amour de la profession, euh [...]. Tu sais, on a des phases un peu blasées, rrrr... les étudiants, des fois, comment qu'ils agissent, puis tout ça. Bon, bien, tu sais, mais ça, ça nous fait un peu oublier ça, puis tu sais... Fait que c'est un gros plus. **(Mélanie)**

Pour Christian, se réaliser professionnellement, c'est entre autres le fait de pouvoir partir à l'étranger dans le cadre de son travail. Avec la mei, il a trouvé une façon de combiner sa passion pour les voyages à son emploi au collégial. Selon ses dires, il voyait depuis longtemps deux ou trois de ses amis voyager partout dans le cadre de leur travail et il se demandait comment il pourrait un jour faire de même pour, comme il le dit lui-même, « [...] jumeler un aspect que j'adore, le voyage, à mon travail. Puis relever ces défis-là. » (**Christian**)

Bref, selon les propos partagés par plusieurs des enseignants, les projets de mobilité internationale peuvent permettre aux participants de se réaliser dans leur emploi. Cette observation semble aussi partagée par les responsables qui supervisent les projets. Ces paroles d'une coordonnatrice du bureau international de son établissement en témoignent : « Et pour les profs qui le font et le refont et le refont, c'est vraiment un facteur de motivation professionnelle. » (**Carole**) Cette même personne d'ajouter : « Puis, euh... c'est un ressourcement professionnel aussi. [...] ça t'amène même plus loin dans ton enseignement et dans ta vie. » (**Carole**)

Une autre retombée de nature professionnelle qui a particulièrement été observée chez les professeurs dits autonomes est la comparaison avec les façons de faire d'autres pays en matière de pédagogie ou de pratiques professionnelles. Voyons de quoi il s'agit plus en détail.

### **8.1.2 Se comparer et s'inspirer d'ailleurs**

Lors de trois entrevues réalisées avec des personnes responsables de la mei, celles-ci nous déclarent que les séjours que réalisent les enseignants à l'international permettent d'enrichir la pratique professionnelle de ceux-ci en grande partie par la comparaison avec d'autres réalités en éducation. Comme le mentionne notamment Michel, cela leur permet de voir s'il y a quelque chose qu'ils peuvent s'approprier d'un autre système, mais aussi parfois de se reconforter par rapport à ce qu'ils font déjà au Québec. Claude et Nancy, deux autres responsables que nous avons rencontrés, disent aussi, avec une pointe d'humour, que de telles expériences peuvent faire apprécier aux enseignants ce qu'ils ont chez eux, notamment le soutien administratif ou les conditions de travail en général. Pour sa part, Caroline expliquait que la mobilité outre-mer pouvait être enrichissante notamment pour les enseignants du secteur technique qui souhaiteraient

se perfectionner ou découvrir de nouvelles façons de faire « très pointues » reliées à leur programme.

Avec les témoignages de ces responsables, nous sommes toutefois dans le domaine des perceptions, puisque ceux-ci n'ont pas vécu les expériences. Cela rejoint ce que nous disions au début de cette section sur les effets sur le métier d'enseignant, à savoir que plusieurs responsables ont affirmé avoir de la difficulté à se prononcer clairement sur ce type de retombées. Ces propos de Claudine résument bien cette situation : « Je t'avoue que je suis pas la meilleure pour te répondre là-dessus. Tu sais, j'en entends dans le passage, mais tu sais, c'est... c'est du passage, là. » (Claudine) Nous pourrions penser, encore une fois, que la mise en place de mécanismes dans les établissements pour favoriser le transfert des retombées de la mei pourrait certainement permettre une meilleure connaissance des effets des séjours à l'intérieur des établissements, mais aussi au sein du réseau collégial dans son ensemble. Il y aurait là à notre avis un terrain de recherche intéressant à explorer.

Cela étant dit, les enseignants nous ayant mentionné que leurs voyages leur avaient permis de prendre connaissance d'autres approches sur le plan pédagogique ou professionnel ont été très nombreux. Afin de bien faire ressortir cette retombée importante, nous avons choisi de regrouper les témoignages les plus explicites à cet égard dans le Tableau 24 ci-dessous. Pour plusieurs d'entre eux, tel qu'il est présenté dans la section 6.3.2, l'observation d'autres réalités pédagogiques et professionnelles a fait d'ailleurs partie de leurs motivations à voyager outre-mer dans le cadre de leur travail.

**Tableau 24** Se comparer et s'inspirer d'ailleurs

Enseignants	Citations
Alexandre	« [...] au niveau de la rigueur, on dirait que depuis que je suis de retour, je suis plus... j'ai beaucoup plus d'attentes par rapport à ce que ça veut dire d'être un enseignant au collégial, au Québec. J'ai l'impression que la barre qui est... où on l'est... où on l'a présentement, que c'est... ce qui est acceptable, puis ce qui devrait l'être, fait en sorte qu'un retour de voyage, notamment en [il nomme le pays visité], fait en sorte que tu dis : "C'est pas vrai, là, on devrait... on devrait tellement en faire plus, puis on devrait tellement extrapoler, puis encore une fois, là, tu relis ton rapport Parent". Tu dis : "Voyons donc". »
François	« Bien, pour moi, en tant que prof, c'est sûr que ç'a apporté beaucoup de choses, euh, au niveau de l'ouverture d'esprit face à... à des pédagogies différentes, comme par exemple,

quand je suis allé en [il nomme le pays visité], j'ai visité, euh... des jardins d'enfants Montessori, et Steiner puis les... les exemples qu'on a ici de... de garderies dites Montessori, c'est toujours... c'est... c'est toujours un peu fait tout croche, puis les gens s'approprient des pédagogies, donc là, ça m'a permis de voir vraiment c'est... c'est quoi?

Nadia « Pis, quand je suis allée au [elle nomme un pays visité], il y en a pas de cette formation-là. Ils n'ont pas beaucoup de formation pour les jeunes qui ont des troubles de comportement. En fait, les troubles de comportement, il y en a, et les gens sont démunis face à cela. Par contre, le [elle nomme un pays visité] est peut-être plus avancé que le [elle nomme un autre pays visité]. [...] Pour être prof, ils ont aucune formation pour faire des interventions avec des difficultés dans leur classe. C'est pourquoi je crois encore plus à cette formation-là. »

Karine « Donc, euh, j'ai appris beaucoup. J'ai appris beaucoup aussi, tu vois, au Québec, on a une chance incroyable, on est fort en pédagogie. Moi, je l'ai vu, ça. Je l'ai vu parce que j'ai dû donner des conférences, euh, sur la... la façon dont on travaillait au Québec [...] Et euh, tu vois, des facteurs très bonifiants dans notre pédagogie au Québec, c'est le fait qu'on soit francophone. Et on est très terrain, contrairement au reste du monde. Euh, on veut que l'étudiant puisse bien comprendre ce qu'il a appris. [...] J'étais invitée, moi, pour enseigner à [elle nomme une ville visitée]. À [elle nomme une ville visitée], il y a aucun contact entre l'étudiant et le professeur. Tu m'écoutes, j'ai le savoir. Et ce contact-là, il n'existe pas. »

Richard « C'est que le professeur a... dans les TP, puis même en théorie, le professeur, euh, comment dire, il... il... il a une place hiérarchique, OK, beaucoup plus élevée que l'étudiant. [...] Alors qu'ici, on essaie d'avoir, euh, on est plus un accompagnateur de l'étudiant dans ses apprentissages. Alors, quand... quand moi, j'étais là-bas, je voyais ça, je disais, ouf... ça me faisait sembler... euh... mais moi, j'ai pas... tu sais, dans les années 40 ou 50, tu sais [...]. C'est totalement un autre système. »

Christian « Tu sais, ça... ça te permet de voir, euh... ça... ça te permet de... je dirais pas de développer de nouvelles approches pédagogiques, parce que... mais d'aller voir les nouvelles approches. Puis d'en retirer ce que tu veux bien en retirer [...] tu sais, moi, je me rappelle, j'ai fait une visite à... dans... dans un des IUT, puis, euh... tu sais, le prof, y voulait vraiment me montrer que c'est lui qui menait, là, fait qu'il insultait les étudiants devant moi, là, tu sais. Fait que tu dis, ouais, il y a peut-être une... il y a peut-être une... une hiérarchie qui est peut-être pas assez respectée ici dans le sens que, non pas que je veux me sentir supérieur aux étudiants mais c'est trop *friendly*. »

Jean « Quand... je constate, en allant enseigner en [il nomme un pays visité], il y a pas de paramètres, il y a pas de cadres, il y a pas de surveillance de rien, euh, sur le plan de l'enseignement, ça donne... ça donne une fraîcheur qu'on a perdue ici, parce que c'est tellement... Tout est tellement toujours structuré, euh, ça fait du bien, je trouve, de vivre des expériences de simplicité et de voir que ça marche pareil. Ça fait la job, tout à fait, aussi bien. »

Maude « Professionnellement aussi, c'est... s'ouvrir sur d'autres possibilités qu'ici, on est très, très... C'est très réglementé, très structuré, euh... Là-bas... ça, c'est un des côtés qui m'a marquée le plus. [...] Mais, euh, j'ai l'impression de reculer dans le temps quand je vais dans ces pays-là. C'est comme si on a encore les vieilles méthodes, euh... puis ça commence, là, tu sais... La technologie commence, euh [...] Fait que c'est ça qui... moi, qui m'a... c'est de faire des comparaisons, hum, personnellement, c'est tout ça. »

Anne « Mais là, cette conférence-là, là, ils commencent à parler, et là, moi, j'ai eu un choc, là, les étu... Tu sais, on a l'idée qu'en [elle nomme le pays visité], tu sais, l'école [elle nomme un pays], le maître et les élèves, coquille vide qu'on remplit, tu sais. Eh, cibole, là, ils nous...

parce que, là, ils nous disaient, nous, c'est sévère, la discipline, blablabla... dans le cul. Je suis bien plus sévère que toé. »

Pierre « Moi j'ai enseigné en Afrique, en Afrique comment je pourrais dire, c'est très heu [hésitation], les étudiants sont très respectueux. C'était toujours heu, le prof là-bas, il a plus de *pogne*... dans un sens [il élève la voix], mais dans un sens moins, là, mais dans le sens où ce n'est pas du tout la même chose qu'enseigner à des jeunes cégépiens d'ici là. Ici, c'est plus ouvert, mais là-bas, c'est plus retenu [...] Ben par contre, au niveau de la qualité de l'enseignement, nous autres, on les dépasse. »

Nathalie « Puis, c'est ça aussi que je me rends de plus en plus compte, comment est-ce que... on... on est très bien vus au niveau international, tu sais. Ils nous disent qu'on a dix ans d'avance sur les pratiques sociales. »

Benoît « Bon. Puis de voir aussi comment eux autres, euh, comment les arts sont peut-être plus proches, aussi, sont plus intégrés, euh... à la communauté, dans le monde anglo-saxon, ça, je trouve que... Puis... Donc, peut-être la concentration aussi, là. Nous autres, on a... le fait que ça soit plus gouvernemental, euh, comme région, ç'a pas le même dynamisme, c'est... Fait que... En tout cas, il y a un modèle, je pense, ça nous aide à avoir un modèle peut-être plus organique, là, au travers de ça. [...] Puis le... l'espèce d'idée aussi, eux autres, ils ont beaucoup le... le souci de... d'adapter leurs horaires aux... à la réalité des étudiants puis du marché. [...] Fait que, là, il y a cette espèce de... il y a cette espèce de compréhension là, peut-être plus... plus fine, de la réalité de chacun des... des intervenants, puis, euh... tu sais, ils ont... on dirait qu'ils ont une meilleure connaissance de... du travail que chacun fait. »

Sophie « Donc, le... le système est différent aussi. Ici, on enseigne, euh, dans les programmes, avec une compétence en particulier, qui est... qui est attirée à notre cours. Euh... Là-bas, tous les étudiants avaient de la bio, soit en discipline fondamentale ou en discipline spécifique si y choisissaient l'option biologie-chimie, mais... j'enseigne à des... à l'ensemble des étudiants de... de l'établissement. Donc, euh, quels qu'ils soient. Donc, c'est... c'est différent. C'est une approche différente. Forcément. Et c'est une approche qui est plus... euh... qui est plus académique dans... au sens où c'est plus encore de la transmission de connaissances plutôt que de... d'élaborer un cours autour d'une compétence. »

Les propos regroupés à l'intérieur de ce tableau démontrent que les séjours de mobilité internationale permettent aux enseignants de découvrir d'autres méthodes et approches pédagogiques liées à leur domaine d'enseignement ou au métier que cette formation permet d'atteindre et de les mettre en perspective avec leur réalité au Québec. Il est intéressant de noter que la majorité (11/13) des participants dont les témoignages se retrouvent dans ce tableau ont réalisé des séjours de type autonome (échange poste-à-poste, prospection, recherche, perfectionnement, etc.). Tel qu'il a été mentionné précédemment, les retombées de type professionnel semblent plus manifestes chez les enseignants ayant réalisé des séjours « sans étudiants ».

Au-delà de la prise de conscience des réalités qui peuvent être différentes à l'étranger, les voyages des enseignants dans le cadre de leur travail peuvent modifier concrètement les pratiques pédagogiques de ces derniers à leur retour.

### **8.1.3 Bonifier sa pédagogie**

Nous venons de le voir, lorsqu'ils réalisent des séjours de mobilité internationale, les enseignants prennent conscience que les approches en matière de pédagogie, ainsi que la façon dont sont exercées certaines professions dans d'autres pays, diffèrent très souvent de la réalité québécoise. Or, les voyages à l'étranger auxquels participent les enseignants dans le cadre de leur travail peuvent s'avérer très inspirants pour bonifier leurs pratiques pédagogiques, à commencer par le contenu des cours qu'ils donnent.

Cette citation de Gilles résume bien en quoi la mei permet d'enrichir le contenu des cours : « Ça t'amène, quand t'arrives en classe, t'es capable de partager les expériences avec des jeunes, euh, puis des notions, qui sont assises sur des... des observations concrètes, là. Donc... Et pas juste dans les littératures. » (Gilles) Les enseignants ont été nombreux (nous en verrons quelques exemples ci-dessous) à s'exprimer ainsi, à savoir que leurs expériences leur avaient permis d'améliorer le contenu de leurs cours par des exemples concrets tirés de leurs voyages. Comme il est mentionné dans l'état de la question, au début du rapport, il s'agit d'une forme de retombées qui est aussi évoquée dans les études existantes concernant la mei (voir notamment : Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg et Teichler, 2006; et Hamza, 2011).

Fait important à noter, ce type de retombées que constitue l'enrichissement de la formation par des exemples issus des séjours concerne ici à la fois autant les accompagnateurs que les « autonomes ». Du côté des « autonomes », nous mentionnions, dans le Tableau 24 de la section précédente, l'exemple de François dont les séjours de mei avaient permis de comparer l'application des approches Montessori et Steiner en Europe avec la nôtre au Québec. Selon les propos de cet enseignant, ce séjour de perfectionnement de l'autre côté de l'Atlantique lui permet aujourd'hui d'alimenter ses cours d'exemples concrets tirés des comparaisons qu'il a pu établir entre les approches du pays visité et celles du Québec. Un autre cas est celui de Simon, cet

enseignant qui a fait des projets de recherche en Afrique et en Océanie. Dans un document transmis, il affirme utiliser les connaissances acquises dans le cadre de son séjour de recherche pour bonifier le contenu de ses cours : « L'ensemble de ces nouvelles connaissances sera directement utilisé dans mes cours. Cette session-ci, j'enseigne le cours [il nomme un cours] aux étudiants de [il nomme son programme]. Dans quelques semaines, j'aborderai spécifiquement le concept d'évolution et j'ai déjà prévu utiliser du contenu de ma mission pour montrer en quoi l'évolution est encore un sujet d'actualité. » **(Simon, rapport de mission)**

En ce qui concerne les responsables qui ont participé à notre recherche, bien qu'il leur soit souvent difficile, de leurs propres aveux, de se prononcer sur ce type de retombées, parce qu'ils ne sont pas dans les classes avec les enseignants, ils sont tout de même d'avis que les séjours internationaux peuvent permettre aux professeurs d'enrichir le contenu de leurs cours et, par le fait même, d'internationaliser la formation offerte dans leur établissement. Voici ce que deux responsables, Michel et Stéphanie, ont notamment à dire à ce propos :

[...] mais l'intérêt du prof, que je vois, c'est la retombée dans sa classe. Euh... je... j'ai... j'ai des noms en tête, puis... c'est... c'est vraiment des gens qui ont inclus dans leur programme, dans leur formation, dans leur prestation, des exemples de ce qu'elles ont, ou ce qu'ils ont vécu à l'étranger. Donc, pour moi, ça devient de l'inter... ça, c'est de l'internationalisation de la formation. **(Michel)**

Ben, je sais qu'en [elle nomme un département] notamment ils intègrent beaucoup plus d'exemples internationaux, ils font des parallèles avec les normes comptables qui viennent d'ailleurs. Je sais que ça leur a permis de diversifier la banque d'exemples et de tenir compte de différentes perspectives au moment où ils enseignent. [...] N'étant pas dans leurs cours, je ne peux pas vous dire si ça a vraiment eu un impact. Je suis sûre qu'ils ont des exemples différents à donner, qu'ils sont capables de faire des parallèles par rapport à ce qu'ils ont vu en [elle nomme des pays] [...]. **(Stéphanie)**

Nous pourrions poursuivre ainsi avec de nombreux autres exemples similaires à ceux partagés par Michel, Stéphanie, Gilles, François et Simon. Il nous semble toutefois que les propos de ces quelques répondants permettent de bien illustrer ce type de retombées, et nous aimerions maintenant aborder l'aspect lié au développement de nouvelles méthodes pédagogiques.

Dans le Tableau 24 présenté plus haut, les propos de Benoit et de Jean faisaient état d'observations qu'ils avaient faites sur des réalités liées à l'enseignement de leur discipline dans un autre pays. Or, une fois de retour au Québec, ces deux enseignants se sont inspirés de ce qu'ils avaient vu à l'étranger pour modifier certaines de leurs méthodes d'enseignement. Par exemple,

Benoît mentionne que son voyage a permis de confirmer l'importance qu'il accordait aux sessions intensives pour favoriser la création artistique. Au retour de son séjour, il a organisé à quelques reprises, dans le cadre de ses cours, des périodes de création intensive pour les étudiants, ceux-ci étant par la suite libérés de quelques semaines de cours. Le concept d'exposition des finissants a aussi été modifié, à la lumière de ce qu'il avait pu voir lors de son séjour de mobilité. L'exposition est désormais réalisée dans un cadre beaucoup plus professionnel et des galeristes sont invités à y prendre part, tout comme c'est le cas dans le pays où il a séjourné en 2009.

En ce qui concerne Jean, la flexibilité, la liberté et la simplicité dans les méthodes d'enseignement qu'il avait pu observer dans le cadre de ses expériences pédagogiques dans un pays des Caraïbes (voir le Tableau 24), l'ont conduit à simplifier ses façons de faire dans sa profession une fois de retour au Québec. C'est ce qu'il affirme d'ailleurs dans l'extrait ci-dessous :

Moi, en tout cas, quand je suis revenu ici, je me suis dit comment est-ce que je pourrais simplifier ma façon de faire, indépendamment, là, des normes, puis, bon, de la tâche, puis des ci, puis de... du syndicat, puis des patrons, puis tout cet univers-là qui est celui qu'on connaît. Euh, comment je pourrais simplifier mon travail, avoir une relation plus simple avec les gens, avoir moins besoin de bébelles, avoir moins besoin de bidules, euh... travailler dans des... des affaires qui sont tout aussi efficaces, puis qui sont beaucoup plus simples, qui sont moins coûteuses, qui sont moins lourdes, parce que, en [il nomme le pays visité], on les a pas, ces trucs-là. **(Jean)**

Au moins six autres enseignants, ayant voyagé dans des formules avec ou sans étudiant, ont affirmé que leurs séjours avaient eu des répercussions importantes sur leurs méthodes d'enseignement. Par exemple, pour Karine, les classes en formule « terrain » qu'elle a organisées avec ses étudiants à l'étranger l'ont conduite, à son retour, à réduire considérablement ses cours théoriques en classe et à multiplier les sorties sur le terrain<sup>79</sup>. Tout cela parce qu'elle s'est rendu compte, comme elle le mentionne, « [...] que l'étudiant a constamment, en tout cas, à cet âge-là, puis aujourd'hui, a constamment besoin d'être stimulé par une action sur le terrain » **(Karine)**. Pour

**Les séjours de mobilité internationale permettent aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances qui bonifient leur pédagogie en améliorant le contenu de leurs cours et leurs méthodes d'enseignement.**

<sup>79</sup> Cela représentait d'ailleurs une raison importante quant à son implication dans des activités à l'international réalisées avec ses étudiants.



Cendrine, son expérience de partage d'expertise en Afrique lui a appris à faire plus attention aux termes qu'elle utilise lorsqu'elle enseigne ainsi qu'à son débit de parole. Ces changements proviennent du fait que, lorsqu'elle était à l'étranger, elle devait s'adresser à ses interlocuteurs en anglais, alors qu'il s'agissait pour eux, comme pour elle, d'une seconde langue, d'où l'importance de parler lentement et d'avoir toujours le terme exact pour bien se faire comprendre. Ce sont là des choses qu'elle intègre désormais à ses méthodes d'enseignement au Québec.

Christian et Richard, deux professeurs en sciences, souhaitent pour leur part adopter une approche plus pratique dans leurs méthodes d'enseignement, à la suite de ce qu'ils ont pu observer lors de leurs séjours en Europe. Rappelons, tel qu'il est mentionné à la section 6.3.2, que ces deux enseignants se sont notamment rendus dans un pays du Vieux Continent pour comprendre la réalité des étudiants de cette région, afin de développer une approche-programme pour s'adapter le mieux possible à ceux qui viennent étudier au Québec. L'une des idées qu'ils ont ramenées de leurs périples est de voir une partie de la matière qu'ils abordent en classe par l'entremise de travaux dirigés, comme le font les étudiants qu'ils ont rencontrés lors de leurs séjours. Comme nous l'a expliqué Christian, contrairement à sa façon de faire actuelle qui est de présenter la théorie et d'ensuite demander aux étudiants de réaliser des exercices, il souhaiterait maintenant leur demander de se lancer d'abord dans des problèmes et de voir ensuite la théorie au fur et à mesure par l'entremise de ces travaux dirigés. Les deux enseignants n'ont pas encore eu l'occasion de mettre en pratique ces nouvelles façons de faire, mais comme le mentionne Christian, ça ne saurait tarder. « Malheureusement, cette session-ci, je... j'ai pas pu... j'ai pas eu le temps, je veux dire, j'étais... j'étais débordé, fait que je me suis dit, bien, c'est pas grave, là, j'ai l'idée en tête puis... [...] L'idée est là, puis ça va se faire. Tu sais, j'ai l'intention de faire quelques chapitres de cette façon-là. » **(Christian)** Cette idée a aussi fait son chemin dans d'autres départements scientifiques de leur collège, si bien qu'au moins deux autres professeurs ont mis en pratique cette nouvelle méthode pédagogique inspirée d'un pays d'Europe. C'est ce que nous déclare Richard :

Puis même, je le dis aux autres profs, ça manque, nous. Puis le prof, [il nomme un enseignant], lui, en [il nomme un programme], maintenant, il s'en... De plus en plus, il en fait, là, plein de problèmes, et tout. Euh, il enlève le côté juste cours magistraux en avant, la matière, la matière. Puis il se garde dans... dans ce cours-là, théorique, une portion pour, euh, la résolution de problèmes. On va dire, travaux dirigés, comme en [il nomme le pays visité]. Ouais. **(Richard)**

Pour poursuivre avec le département de Richard, il semble aussi, d'après les propos de ce dernier, que les enseignants soient désormais plus à l'écoute des étudiants et qu'à la suite des missions en Europe, ils enseignent différemment et ne tiennent plus nécessairement pour acquis les savoirs antérieurs des étudiants. Ces nouvelles façons d'agir proviendraient du fait que les enseignants ont visité le pays d'origine d'une bonne part de leurs étudiants internationaux. Ils se sont donc adaptés aux étudiants européens qui sont venus au Québec à la suite des missions de prospection. C'était d'ailleurs un des objectifs qu'ils souhaitaient réaliser par ces projets de mei (voir la page X). Afin d'aider les étudiants européens à réussir tous leurs cours, les enseignants comme Richard se disent « [...] plus à l'écoute, plus sensible à ce que je fais ici dans mon enseignement » (**Richard**). Ajoutons que, toujours selon les propos de Richard, ces enseignants ont aussi adopté cette nouvelle attitude pour les étudiants québécois qui fréquentent leurs classes.

Une situation semblable nous a été évoquée par Jocelyn, un enseignant d'un autre cégep dont les missions de partage d'expertise à l'international lui ont fait développer des réflexes pédagogiques qui, selon ce qu'il nous déclare, font aujourd'hui de lui un meilleur professeur. Comme il a dû former des gens à l'étranger avec tellement peu de référents pour les comprendre, cette contrainte l'a forcé à développer des préoccupations pédagogiques qui font en sorte qu'il a aujourd'hui le réflexe de s'intéresser en profondeur à la personne à qui il parle lorsqu'il enseigne : « Quand j'enseigne, je rentre dans une classe, bon, bien, c'est qui, là, c'est... à 17 ans, 18 ans, là, qu'est-ce... Tu sais. Tu comprends. C'est comme si tu développais toutes sortes de réflexes, puis de dispositions d'esprit qui te... qui te disposent à faire de la pédagogie. » (**Jocelyn**) Cendrine tient des propos du même ordre. Après avoir accompagné des étudiants à l'étranger, elle se dit désormais moins « maternelle » dans ses méthodes pédagogiques. Si elle avait tendance à un peu trop « mater » ses étudiants avant le séjour, elle les laisse désormais beaucoup plus « faire leur chemin » (**Cendrine**) et apprendre de leurs erreurs.

Avec plus particulièrement ces propos de Richard, de Jocelyn et de Cendrine, nous nous trouvons à cheval entre les méthodes d'enseignement et les façons d'interagir avec les étudiants et de les percevoir. Nous souhaiterions maintenant analyser plus en détail cette seconde dimension.

### 8.1.4 De nouvelles façons de percevoir les étudiants et d'interagir avec eux

Une autre retombée qui ressort de notre recherche est le fait que les séjours de mei provoquent des changements sur la façon dont les enseignants perçoivent les étudiants et interagissent avec eux. Nous venons de le voir avec les exemples mentionnés précédemment, ce changement d'attitude peut ensuite se refléter dans les méthodes d'enseignement du professeur. Nous pensons ici notamment aux exemples comme celui de Richard qui mentionne que sa relation avec les étudiants est plus conviviale depuis qu'il a adapté ses méthodes d'enseignement à la suite de ses missions en Europe. La principale retombée concernant la façon d'interagir avec les étudiants provient toutefois des enseignants qui ont réalisé des séjours d'accompagnement.

**Les séjours d'accompagnement permettent aux enseignants d'établir une relation particulière avec leurs étudiants. « Tu vois les étudiants autrement que comme un... un des 125 que t'as dans ta session. » (Jocelyn)**

Comme l'illustrent les dix citations regroupées dans le Tableau 25 ci-dessous, les accompagnateurs affirment être plus proches ou, du moins, avoir une relation différente avec leurs étudiants depuis leurs séjours de mobilité à l'international. Cet élément était d'ailleurs, nous l'avons vu au chapitre 6, l'une des motivations clairement exprimées par Anne et Véronique pour s'engager dans un projet de mei avec des étudiants.

**Tableau 25 Des enseignants plus près des étudiants**

Enseignants	Citations
Anne	« J'ai développé des relations, euh... je vas faire attention à ce que je dis, pas intimes, dans le sens de, bien sûr, mais, euh... euh... comment... Bien, le mot qui me vient en tête, c'est presque maternel, là, parce que tu sais, c'est ça, il y en a une couple, là, que... [...] Même s'ils ont terminé, euh, tu sais, il y en a une, elle revient me voir euh, est pus icitte, est rendue à Trois-Rivières. Quand elle vient, elle vient me voir. »
François	« Ça crée ça aussi. Le fait de partir avec eux autres, ça crée un lien aussi, avec les étudiants, qu'on n'avait pas. On avait des liens avec les étudiants, mais pas autant que... Quand on prépare les projets, là, c'est... C'est sûr qu'on a des liens avec eux autres. »
Véronique	« Tu sais, quand t'es dans un exercice de... de mobilité, aussi, euh... avec des étudiants, sûr... t'es forcément obligée de changer le rapport que t'as normalement aux étudiants aussi. Tu sais, c'est sûr que quand tu passes, euh... dix jours ou deux semaines avec eux, t'es pus en représentation trois heures par semaine. [...] Mais ça t'amène, moi, je trouve, comme prof, à... à justement redéfinir ton rapport aux étudiants en... en laissant aller, en leur montrant des choses de toi que tu montrerais pas, normalement, à des étudiants dans le cadre d'un

groupe où t'es prof trois heures par semaine. [...] Tu peux pas, justement, tu peux pas être en représentation tout le temps, donc, t'as... t'as forcément un rapport avec eux qui est plus intime et plus personnel, dans lequel il faut que tu gardes, malgré tout, une distance professionnelle. »

Maude « Ah oui, vraiment. Vraiment. Une meilleure relation avec les étudiants. Ça nous... c'est une autre dimension, on a... on n'a pas juste la relation prof/étudiant. Il y a quelque chose de plus, là, je sais pas, euh... plus comme accompagne... accompagnement étudiant, là. Ils nous voient pas juste comme prof, là, j'ai l'impression, là. En plus, là-bas, on est 24 heures sur 24 ensemble. »

Martine « Bien, c'est sûr que de vivre une expérience comme ça avec des étudiants, euh... après ça, quand tu les rencontres, soit dans des formations ou des colloques ou des choses comme ça, bien, c'est sûr que, euh... on a des... des sujets de conversation, on... on a un vécu assez spécial, là. C'est pas... C'est pas tous les étudiants du programme qui ont cette expérience-là. »

Jocelyn « Euh... ça crée, évidemment, pour les stages, des... des liens particuliers avec des étudiants. Tu vois les étudiants autrement que comme un... un des 125 que t'as dans ta session. Donc, euh, tu sais, un... un... un rapprochement de... d'une nature différente, avec des jeunes qui [...]. »

Pierre « Mais tsé, comment je dirais, c'est valorisant. Les étudiants sont super contents. On a un contact un peu différent avec ces étudiants-là quand on revient aussi, là... [...] Nécessairement, on a un contact différent, tsé, on a vécu une semaine ensemble là, heu [rires]. Toutes sortes d'affaires qui arrivent, pis veux veux pas, tu te rapproches là, tsé [...]. »

Julie « La retom... euh... je pense que c'est vraiment au niveau personnel, là, mais personnel et social, là, comment que j'ai développé, euh, une belle complicité avec ces étudiantes-là, puis tu sais, je parle de mes filles, puis, tu sais, je veux dire, j'en parle, puis je suis encore toute émotive à chaque fois que j'en parle, puis mes amies, elles m'ont toutes vue par... de mes filles. Puis tu sais, mettons, j'en croise une dans le Vieux-Québec ou, euh, l'été, ou, euh... elles me sautent dans les bras, puis [elle nomme son nom], puis... tu sais, c'est... »

Jacinthe « Tu sais, c'est quelque chose... on découvre les étudiants aussi. Parce que, là, on est une semaine avec eux, euh... pas 24 heures, mais pas loin, là, tu sais, on fait toutes les mêmes activités, euh... C'est sûr qu'il y a des moments libres mais on découvre les étudiants, puis ça, j'ai trouvé ça intéressant aussi [...]. »

Cendrine « Bien, de l'accompagnement, euh... oui, parce que... veut, veut pas, l'espèce... quand... quand on part... bien, je parle d'un voyage [elle nomme une région] entre autres, là, quand tu pars avec des étudiants, il y a comme une certaine proximité qui se crée parce que t'es avec les mêmes étudiants pendant une semaine de temps. Donc, euh... en débutant la session, c'était madame, madame, madame... puis quand on est revenus du voyage, c'était hey, [elle nomme son nom], hey, euh... Tu sais. »

Les propos présentés dans ce tableau, concernant les liens étudiants/professeurs qui peuvent se développer ou être renforcés lors des projets d'accompagnement, rejoignent ceux de Carole, l'une des responsables que nous avons rencontrés : « La relation devient beaucoup plus personnelle quand t'es sur le terrain avec... avec un étudiant ou un groupe d'étudiants. [...] Je pense qu'il y a

une relation qui s'établit entre le prof et l'étudiant, qui est vraiment, vraiment intéressante. » (Carole) Lors de notre discussion avec elle, cette dernière fait aussi remarquer que les séjours d'accompagnement permettent à certains professeurs avec plus d'expérience d'actualiser leurs connaissances sur les jeunes et d'ainsi atténuer « l'écart qui se creuse, veut, veut pas, avec le temps » (Carole) entre deux générations. Cette opinion nous est aussi émise par des professeurs, dont Robert qui, du haut de ses 24 années d'expérience, affirme que ce type de projets lui permet de rester « ancré dans la réalité des jeunes » (Robert). Selon ses dires, ce qu'il apprend à leur sujet dans le cadre des projets d'accompagnement, il peut par la suite l'utiliser dans les exemples qu'il donne en classe.

Bien que la retombée concernant la relation professeur/étudiant qui se développe à la suite des expériences internationales concerne surtout les séjours d'accompagnement, il importe de préciser qu'un effet semblable peut aussi être perçu chez les professeurs dits autonomes, mais à plus petite échelle. En effet, quelques professeurs ayant réalisé des séjours autonomes à l'étranger nous disent que leurs étudiants s'intéressent à leurs expériences, ce qui aide parfois à créer des liens spéciaux avec ceux-ci. C'est notamment le cas de Jérôme et de Nathalie qui nous mentionnent que leurs rapports avec leurs étudiants ont été modifiés positivement à la suite de leurs expériences à l'étranger. Voici ce que Jérôme a notamment à dire à cet égard :

Bien, le... dans le rapport avec les étudiants, moi, je... j'ai l'impression que... puis, c'est probablement teinté de ça. Un étudiant que... qui est... qui est au fait, qui sait que t'as participé ou que tu participes à des projets du genre, sa vision, elle change, de l'enseignement, euh... de l'enseignant. On dirait que déjà, là, il y a un rapport différent qui se fait, puis... bon, bien, là, en langage, peut-être, ah, lui... lui ou elle, est *cool*. Il y a... il y a une espèce de proximité que... qui... on dirait, qui veut s'installer, euh, tout à fait éthique, mais il y a un rapport qui est différent. Puis, moi, dans l'enseignement, ça, je l'ai vu. Puis les étudiants, ils veulent en entendre parler [...] Donc, juste en termes de rapports avec les étudiants, ça change. (Jérôme)

Nous constatons que cette retombée fait en sorte que c'est comme si c'était maintenant la perception des étudiants à l'égard de leurs enseignants qui était modifiée, et non l'inverse. En raison de leurs expériences de mobilité à l'étranger, les professeurs deviennent des modèles pour certains de leurs étudiants. C'est ce que nous confirment Sandra et Jean dans les extraits suivants : « Que ce soit un prof qui... qui se donne dans sa recherche, qui va faire des conférences, tout ça, c'est des modèles. On devient des modèles. Je pense que l'impact, ce que ça l'a à moyen... à court terme, c'est qu'on est des meilleurs modèles aussi, pour nos étudiants, puis

c'est un peu ça. » (**Sandra**)

D'abord, être un prof qui voyage, qui va travailler à l'étranger dans un contexte où de plus en plus de nos étudiants veulent faire des... des stages à l'étranger, puis de la mobilité étudiante internationale, euh, ça renforce beaucoup l'image du corps professoral. On devient vraiment, euh, des références, euh, je dirais, pour eux, sur un plan tout autre que celui qui est le... notre spécialité. Et, euh, ça, c'est... ça, c'est intéressant puis ça nourrit l'idée que ça peut se faire, la [il nomme son programme], dans notre cas, à l'étranger, qu'il y a toutes sortes d'options possibles, et les... les étudiants vont... vont revenir vers nous pour ça. (**Jean**)

Une autre dimension de la retombée concernant la façon d'interagir avec les étudiants ou de les percevoir, que nous avons pu observer dans le cadre de cette recherche, porte sur le rapport avec les étudiants internationaux. Dans l'état de la question de ce travail, nous mentionnions qu'au retour de leurs séjours de mobilité professionnelle, certains enseignants disaient désormais mieux comprendre les réalités que vivent les étudiants internationaux (Garson, 2005, p. 325; Hamza, 2010, p. 57) et être aussi plus aptes à enseigner à des classes dans lesquelles il y a des étudiants de diverses origines (Hamza, 2010, p. 57).

Nous avons pu noter des retombées similaires dans le cadre de notre recherche. Par exemple, Sylvie, affirme que ses expériences de mobilité en Afrique font en sorte que les étudiants de ce continent qui se retrouvent dans ses classes viennent souvent la voir et trouvent très intéressant qu'elle ait une autre perspective de l'Afrique que cette « vision très misérabiliste de certains endroits, pays, euh... » (**Sylvie**) qui est fréquemment véhiculée. Comme elle le déclare : « Bien, c'est sûr que ç'a changé mon regard, puis ça change peut-être celui que je transmets, la perspective que je vais transmettre. » (**Sylvie**) Martin, pour sa part, mentionne que son séjour en Afrique en mobilité enseignante, l'a amené à porter aujourd'hui plus attention qu'auparavant aux difficultés à suivre ses cours que pourraient avoir des étudiants internationaux qui ne comprennent pas tout de notre réalité québécoise.

Stéphanie, conseillère à la mobilité dans son collège, nous relate l'expérience d'une enseignante qui, au retour de son séjour de coopération, « [...] s'est beaucoup préoccupée des étudiants internationaux qui sont dans ses classes ». (**Stéphanie**) Selon les propos de la conseillère, l'enseignante est maintenant « [...] très très sensible à leur réalité et elle est prête à adapter sa pratique; ayant vécu elle-même des chocs culturels et ayant dû s'adapter à une autre culture, elle est plus au fait de ce que ça représente pour des étudiants que d'arriver, de débarquer tout droit de

l'avion dans des classes au collège ». (Stéphanie) Bref, en raison de leurs projets de mei, certains professeurs ayant participé à notre étude mentionnent qu'ils sont désormais plus sensibles à la réalité des étudiants internationaux qui arrivent dans leur cégep. Rappelons, tel qu'il est indiqué dans le chapitre 1, que ceux-ci sont de plus en plus nombreux chaque année à fréquenter les établissements collégiaux de la province. Leur présence a en fait augmenté de 50 % depuis 2009 (Fédération des cégeps, 2014, p. 48). En 2013, ils étaient 2100 étudiants à être inscrits dans un programme de formation collégiale technique seulement (Fédération des cégeps, 2014, p. 48). Comme l'attestent les propos de certains des participants de notre recherche, nous pouvons constater que pour ce qui concerne leur réalité, les retombées de la mei contribuent, d'une certaine façon, à l'accueil et à l'intégration de ces étudiants migrants.

Pour poursuivre avec les retombées sur le métier d'enseignant, les résultats de notre étude démontrent que les séjours de mobilité outre-frontière favorisent généralement l'implication des professeurs que nous avons rencontrés dans leur collège.

### **8.1.5 Des enseignants impliqués**

D'après les propos que nous avons recueillis, les enseignants qui réalisent des expériences de mobilité dans le cadre de leur travail sont parfois sollicités par la suite pour participer à différentes autres activités dans leur collège, particulièrement en ce qui a trait à l'internationalisation. Ils le font, entre autres, par l'entremise des activités socioculturelles que nous avons choisi de traiter dans le chapitre concernant les retombées sur le collège (voir la section 7.2.1c). Cendrine, Sophie, Gilles et Maryse sont quatre enseignants dont les voyages professionnels en formule « accompagnement » ou « autonome » ont conduits à s'impliquer dans des comités ou dans des projets d'envergure associés à l'international dans leur cégep. Ils sont en quelque sorte devenus des personnes-ressources pour ce qui concerne l'international et ils s'impliquent volontairement ou à la demande de leur établissement dans plusieurs projets.

Pour Marie Jo, responsable de la mobilité internationale dans son cégep, il ne fait aucun doute que les enseignants reviennent de leur séjour avec le désir de s'impliquer dans divers projets ou activités.

Fait que le fait d'aller à l'étranger, bien, ça leur donne... pas nécessairement de changer leurs cours, mais juste dans leur approche de pensées, ils reviennent, puis... ils... Bien, c'est comme si t'es fatigué, puis là, tu reviens plein d'énergie. Puis, c'est ça, l'image que j'ai, là. Donc, ça les énerve. Et là, à ce moment-là, bien, ils s'impliquent sur d'autres comités, euh, ils... quand que ils sont prêts des fois même à faire plus de bénévolat, à participer quand qu'on... accueille des étudiants internationaux, on cherche des familles d'accueil, ils sont disponibles pour des familles d'accueil. L'implication est beaucoup plus grande. **(Marie Jo)**

Par ailleurs, deux enseignants nous ont toutefois mentionné que leurs séjours de mobilité internationale avaient eu l'effet inverse quant à leur implication. L'un d'eux affirmait qu'avec tout le temps et l'énergie investis dans son projet, ce qui représente une difficulté grandement partagée par les enseignants qui font des projets de mei<sup>80</sup>, il n'avait plus le temps pour d'autres formes d'implication. Quant à l'autre, les conflits engendrés dans son département à la suite de son projet de mobilité l'ont incité à faire profil bas à son retour et à ainsi diminuer son implication.

Une autre retombée provoquée par les séjours internationaux est le désir de repartir en mobilité professionnelle outre-mer.

### **8.1.6 L'envie de repartir**

Dans le chapitre précédent portant sur les retombées pour les collègues, nous mentionnions que les séjours de mei pouvaient représenter un facteur d'émulation et inciter d'autres personnes à partir en séjour de mobilité. Or, d'après les témoignages que nous avons recueillis, il s'avère que ce désir de réaliser d'autres voyages professionnels est aussi une retombée qui concerne les enseignants voyageurs eux-mêmes, c'est-à-dire que plusieurs d'entre eux, malgré certaines difficultés pouvant être rencontrées dans l'organisation du séjour, disent vouloir quand même réaliser d'autres expériences de même nature au cours de leur carrière. C'est là une retombée que nous avait révélée la revue de littérature menée pour notre recherche, notamment avec l'étude d'Hamza (2010), qui mentionne que l'une des enseignantes ayant participé à son enquête a réalisé trois autres séjours de mobilité à la suite de son expérience dans le golfe Persique : « After studying the impact of culture on the expatriation process and my own change process, I have

---

<sup>80</sup> Voir les sections 5.1.2 et 5.2.2.



enjoyed a positive Fulbright-Hays experience in South Africa, a teaching adventure in France, and an extraordinarily exciting and successful term at the Indian Institute of Management Bangalore. » (Hamza, 2010, p. 24)

Toutefois, contrairement à l'étude d'Hamza (2010) pour laquelle cette retombée est associée à un séjour de type autonome (enseignement à l'étranger), la particularité observée dans le cadre de notre recherche est que ce sont principalement les enseignants ayant réalisé des séjours d'accompagnement d'étudiants qui ont mentionné vouloir repartir après une ou plusieurs expériences réalisées. Trois témoignages, soit ceux de Cendrine, de Julie et d'Éric, illustrent très bien cette observation issue de notre étude. « Mais aussi, ça m'a apporté le fait, professionnellement parlant, que j'ai le goût d'en refaire, des projets comme ça avec des étudiants, malgré ce que d'autres professeurs qui sont peut-être un peu plus âgés, qui sont peut-être plus blasés, qui font, hey, non, moi, je me rembarquerai pas jamais là-dedans, pour ce que ça m'a demandé, patate, patate. Moi, au contraire, ça m'a donné encore plus le goût. » (Cendrine) « Euh... C'est sûr que c'est épuisant, tu sais, c'est un pensez-y-bien, là. Une fois que tu l'as fait une fois, euh... Tu sais, comme là, là, hey, tout de suite, moi, je... je... j'étais même pas débarquée que j'avais écrit un *mail* à... au bureau en disant l'année prochaine, moi, je veux absolument être là, puis même si j'accompagne, je veux pas donner le cours, tu sais, ça me dérange pas, je veux juste être là. » (Julie) En ce qui concerne Éric, il mentionne que l'expérience mise sur pied en 2013 a fait « boule de neige » (Éric), qu'il a déjà 33 candidats d'inscrits pour 2014 et que le projet pour 2015 est déjà « sur les rails » (Éric).

Il est intéressant de noter que cette retombée a aussi été évoquée par Carole, l'une des responsables que nous avons rencontrées. Ses propos rappellent qu'il existe des écueils qui peuvent surgir tant dans l'organisation que dans la réalisation des séjours qui, tel qu'il est indiqué au chapitre 5, peuvent parfois décourager certains participants. Toutefois, l'exemple présenté par Carole démontre que l'envie de repartir peut parfois être plus forte que les difficultés rencontrées lors d'une première expérience.

J'ai un prof, l'année dernière, je l'ai particulièrement encadré, soutenu, euh, c'était son 1<sup>er</sup> projet, on l'a redéfini en cours de route, et c'était... c'était difficile. Ça a été difficile. Bien, euh, à la rentrée en août, il est débarqué dans mon bureau, les yeux pétillants, son stage avait eu lieu en juin, je pense. [...] Il dit : « Je recommence cette année, tout de suite. » Donc, pour lui, là, ça l'a été un facteur

déclencheur. Et pour les profs qui le font et le refont et le refont, c'est vraiment un facteur de motivation professionnelle. **(Carole)**

Nous venons de le voir, malgré les embûches de diverses natures qu'elle peut présenter, la mobilité internationale a des effets importants sur le métier des enseignants. Elle leur permet de se réaliser professionnellement, de comparer leurs pratiques avec ce qui est fait ailleurs dans le monde et de s'en inspirer pour bonifier leur pédagogie. Elle change aussi parfois la perception que les enseignants ont de leurs étudiants, ainsi que leurs façons d'interagir avec eux et elle encourage leur implication dans leur collège, notamment en leur donnant parfois le goût de renouveler les expériences vécues à l'international.

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude ne permet pas d'inférer les résultats obtenus à l'ensemble des enseignants ayant réalisé des expériences de mobilité outre-frontière dans les collèges québécois. Nous pouvons toutefois affirmer, entre autres pour les raisons qu'évoque Gilles dans l'extrait ci-dessous, que, de façon générale, ces types de projets ont fort probablement fait des participants de meilleurs professeurs.

Faut pas se le cacher, ça fait des meilleurs profs de nous. Puis c'est pas... il y a eu... comment je... humblement parlant, ça fait des meilleurs... D'ailleurs, ça fait des meilleures personnes. Tu sais, je suis devenu une meilleure personne parce que j'ai voyagé, puis ça fait des meilleurs profs de nous. Ça, c'est... je l'ai dit très humblement. Ça m'a permis de sortir de ma zone de confort, de vivre des expériences, de me mettre dans des situations où j'ai dû, euh... j'ai dû dépasser mes limites, apprendre des affaires, me développer, réfléchir, euh... expérimenter. Ça, c'est rempli de... d'éléments riches [...] Donc, si t'es une personne différente, t'es aussi un prof différent, donc, ça t'amène à... Tu sais, quand on dit, hein? Les voyages, ça change la jeunesse, mais ça change pas juste la jeunesse, ça change tout le monde, tu sais. **(Gilles)**

Comme le mentionne Gilles, plus que de faire de meilleurs professeurs, les séjours internationaux font aussi de meilleures personnes. Les participants de notre étude ont été nombreux à mentionner que leurs expériences professionnelles à l'international avaient aussi eu des effets sur le plan personnel. C'est ce que nous aimerions maintenant décrire dans la prochaine section de ce rapport de recherche.

## 8.2 Retombées sur le plan personnel

Rappelons, une fois de plus, que les objectifs spécifiques de notre étude concernent les retombées sur le collègue, ainsi que les retombées sur la pratique professionnelle des enseignants. Les questions de nos schémas d'entrevues étaient donc principalement orientées vers ces deux dimensions (voir les annexes 1 à 3). Cela dit, notre recherche étant de nature exploratoire, avant de poser des questions plus précises sur les éléments directement reliés à nos objectifs spécifiques, nous avons interrogé les enseignants et les responsables qui ont participé à notre enquête sur les retombées générales de la mobilité enseignante. Ces questions générales ont mené à des réponses concernant parfois des retombées sur le plan personnel. Par ailleurs, nos recherches précédentes, cette fois concernant la mobilité étudiante internationale, ont démontré

**Les séjours de mobilité enseignante internationale enrichissent la vie personnelle qui améliore à son tour la vie professionnelle. « Tu sais, je suis devenu une meilleure personne parce que j'ai voyagé, puis ça fait des meilleurs profs de nous. » (Gilles)**

que les effets d'ordre personnel et professionnel étaient souvent intimement liés. Nous pensons donc pertinent de questionner brièvement les participants sur les retombées personnelles de leurs séjours. En effet, comme l'a mentionné un peu plus haut Gilles : « [...] si t'es une personne différente, t'es aussi un prof différent [...] » (Gilles), il nous

paraissait important de questionner brièvement les participants sur ce que leurs séjours avaient pu leur apporter sur le plan personnel. Il est à noter que seuls les enseignants ont été interrogés sur cette dimension. Nous pensons qu'il aurait été difficile, pour les responsables, de se prononcer à ce sujet.

En résumé, bien que l'aspect « personnel » ne faisait pas partie des objectifs spécifiques de notre étude, des retombées de cette nature ont été mentionnées assez fréquemment pour que nous décidions d'y consacrer une section de notre rapport de recherche. Voyons donc maintenant certains éléments à ce sujet.

### 8.2.1 S'accomplir personnellement

Nous l'avons vu précédemment, la mobilité internationale permet à plusieurs enseignants de se réaliser sur le plan professionnel. D'après les résultats obtenus dans le cadre de notre étude, il semble que ce type de projets, par les sentiments d'accomplissement, de fierté et de reconnaissance que ceux-ci engendrent, permettent aussi aux participants de se réaliser sur le plan personnel, et ce, que ces derniers aient réalisé des types de séjour en formule autonome ou d'accompagnement.

**Les séjours de mobilité enseignante internationale, parce qu'ils génèrent des sentiments d'accomplissement et de fierté, lesquels sont alimentés par la reconnaissance témoignée par les pairs ou par les étudiants, permettent aux enseignants de se réaliser sur le plan personnel.**

Nous l'avons vu précédemment, les projets comportent leur lot de difficultés. Une fois celles-ci surmontées, ils provoquent toutefois un sentiment d'accomplissement chez les participants qui génère aussi chez eux beaucoup de fierté. Les exemples qui illustrent cette retombée sont nombreux parmi les enseignants que nous avons rencontrés. En voici quelques-uns qui permettent de bien mettre en relief ce phénomène.

Commençons par Christian qui se dit, après coup, fier et valorisé par ses séjours de mobilité et par les divers projets qui ont découlé de ses expériences. Il est heureux de s'être fixé un objectif, d'avoir mis les efforts nécessaires et de l'avoir atteint. C'est ce qu'il affirme dans l'extrait suivant : « Mais quand même, les efforts ont été mis, ils ont été mis, puis je trouve qu'au niveau personnel, bien, c'est valorisant. » **(Christian)** Pour Benoît et Cendrine, la fierté personnelle qu'ils tirent de leurs projets est surtout d'avoir réussi à surmonter les difficultés qui se sont présentées. Pour Benoît, ces écueils se sont dressés avant même son départ, alors que son projet créait, nous l'avons vu précédemment, certains remous au sein de son département : « [...] c'était pas évident au département, tout ça, puis là, je questionnais vraiment. [Rires] Mais... euh... après coup, c'est sûr que c'était... je suis content de l'avoir fait, puis d'être... de pas m'être laissé arrêter sur ce bout-là. Ça, c'était vraiment... c'est une... c'est une belle réalisation, je pense, d'avoir... d'avoir maintenu le cap. Fait que moi, c'était... ça fait partie des choses dont je suis fier. » **(Benoît)**

Du côté de Cendrine, les aléas de la vie africaine et ses mésaventures, décrites précédemment au chapitre 5 à la page 113, lui ont fait qualifier son premier séjour de mobilité, avec une pointe d'humour, de « pire expérience à vie » (**Cendrine**). Selon elle, cette expérience l'a toutefois rendue plus forte, ce dont elle est très fière. Elle tire aussi beaucoup de fierté d'avoir accompagné un groupe d'étudiants à l'étranger dans le cadre d'un autre projet. Ces jeunes avaient besoin d'accompagnateurs pour réaliser leur expérience, et elle est fière de leur avoir permis de la vivre. Comme elle le dit : « Mais quand tu reviens, c'est donc gratifiant de dire, bien, mon Dieu, je leur ai donné un coup de main, peut-être que ça va servir, peut-être que non, mais peut-être que ça va servir, puis ça va aboutir à quelque chose, peut-être, éventuellement aussi. » (**Cendrine**) Cette fierté personnelle d'avoir permis à des étudiants de réaliser un séjour de mobilité outre-mer nous a aussi été évoquée par Éric qui dit avoir vu ses étudiants s'épanouir grâce au voyage qu'il a mis sur pied. C'est donc mission accomplie pour cet enseignant qui, comme nous l'avons vu précédemment, avait pour objectif en organisant ce séjour de faire vivre à ses étudiants une expérience enrichissante hors du contexte scolaire conventionnel. Richard partage aussi cette fierté de permettre aujourd'hui à des étudiants de vivre des expériences de mobilité internationale grâce à ses missions autonomes en Europe.

La fierté personnelle que les enseignants éprouvent à mener leurs projets de mobilité est aussi alimentée par la reconnaissance qu'ils reçoivent de leurs pairs, des partenaires avec qui ils travaillent à l'étranger ou de leurs étudiants. Par exemple, Andrée affirme avoir obtenu un prix de son collègue, en reconnaissance notamment de son implication dans des missions de partage d'expertise à l'international. Lorsque nous l'avons interrogée à propos des retombées de son séjour, elle mentionne qu'elle retire beaucoup de satisfaction personnelle et professionnelle à recevoir la reconnaissance des gens des pays où elle a effectué ses missions.

[...] les gens sont... en tout cas, euh, super reconnaissants. Ça, j'ai... tu sais, j'en revenais pas, là, les... J'en revenais pas, là, qu'ils... euh... qu'ils nous disent... tu sais, ils nous faisaient comme sentir qu'ils étaient tellement reconnaissants qu'on ait voulu aller là, dans leur pays, là, tu sais, c'est comme si, euh, on leur faisait une grâce, un cadeau d'avoir été au [elle nomme le pays visité]. [...] Les gens étaient tellement reconnaissants qu'on ait... ça, j'ai beaucoup senti ça, là. Qu'on ait voulu, c'était comme une grâce qu'on leur fait, de vouloir aller, euh... Tu sais, c'est... c'est... il y a beaucoup de... il y a beaucoup de satisfaction personnelle et professionnelle à... à retirer de ça, hum. (**Andrée**)

Pour cinq enseignants que nous avons rencontrés, c'est toutefois la reconnaissance des étudiants qui semble le plus influencer sur la fierté et la satisfaction qu'ils éprouvent pour les projets qu'ils ont menés. Il est intéressant de noter ici que cette retombée ne concerne pas que les accompagnateurs, mais aussi les « autonomes », à commencer par Richard. En effet, cet enseignant dit être animé par la reconnaissance que les étudiants, tant européens que québécois, ont pour le temps et l'énergie qu'il consacre à leur encadrement. Rappelons ici que sans les projets de mobilité enseignante en Europe de Richard, il n'y aurait pas cette mobilité étudiante entrante et sortante dans son programme d'enseignement. Comme il nous l'a mentionné, l'étincelle qu'il voit dans les yeux des étudiants comble une bonne partie de l'intérêt personnel qu'il a pour les projets de mobilité enseignante et leurs suites (mobilité entrante et sortante), et lui donne l'énergie nécessaire pour continuer. Pierre, un enseignant du même collège, tire lui aussi beaucoup de fierté de la reconnaissance que les étudiants de son programme ont pour ses projets en Afrique. Malgré l'énorme investissement en temps et en énergie qu'impliquent ses expériences de mobilité, il affirme que la reconnaissance que lui accordent les étudiants lui donne « un velours » (**Pierre**) qui vient justifier tous les efforts qu'il place dans les projets.

Pour Julie, la reconnaissance des étudiants, c'est ce qui importe le plus. En fait, tel qu'il est mentionné dans le chapitre sur les motivations (chapitre 6), elle participe à ces projets d'accompagnement d'abord pour les étudiants et elle retire une grande satisfaction personnelle que ceux-ci soient reconnaissants de son implication. Pour elle, la reconnaissance de ses pairs n'a pas vraiment d'importance. Ce qu'elle trouve enrichissant sur le plan personnel, c'est vraiment que les étudiants soient satisfaits de leur expérience. Le portrait est semblable pour Mélanie, une enseignante qui, comme Julie, a accompagné des étudiants à l'étranger. De retour au Québec avant ses étudiants, ceux-ci lui ont fait parvenir une carte postale pour lui faire part de leur appréciation, ce qui, de ses dires, a été « [...] sa paie pour les dix prochaines années » (**Mélanie**). Comme elle nous l'a déclaré, ce n'est pas vraiment le fait d'être aimée des étudiants qui la satisfait, mais plutôt cette prise de conscience de leur part que le voyage leur a permis de vivre quelque chose d'important tant sur le plan pédagogique qu'humain et qu'elle en est en partie responsable.

Pour Alexandre, qui a participé à la fois à des séjours autonomes et à des séjours d'accompagnement, cette retombée liée à la reconnaissance des étudiants est peut-être très égoïste, mais néanmoins « [...] hyper importante pour tout le monde qui est passé par ces projets-là [...] » (Alexandre). Pour lui, la reconnaissance des étudiants est une retombée d'une grande richesse tant sur le plan personnel que professionnel. Pour illustrer son propos, l'enseignant compare notamment cette sa situation avec celle de sa conjointe qui enseigne au primaire.

Ma copine enseigne au primaire. Quand c'est Noël, quand c'est la Saint-Valentin, quand c'est Pâques, quand c'est les chocolats, elle reçoit constamment des cadeaux matériels, souvent des cochonneries, des cossins, mais c'est... il y a un geste matériel. Au secondaire, ça disparaît un peu plus, mais c'est encore présent. Au collégial, je te dirais, c'est au niveau... le cadeau devient affectif, devient, euh... [...] Des fois, c'est le fun. C'est plus que le fun, c'est... c'est... il y a quelque chose de très, euh... très nourrissant quand la relation professorale devient une relation d'égal à égal, plus que les années avancent, il y a... il y a une grande richesse dans ce... En tout cas, il y a une retombée. (Alexandre)

Toujours dans le but d'illustrer ses dires, Alexandre nous dit également que, dans son département, les bureaux sont disposés les uns à la suite des autres, dans un même corridor, de sorte qu'il est possible de voir que deux ou trois bureaux ont des visites continues d'étudiants actuels et d'anciens étudiants (parfois même jusqu'à vingt ans plus tard), alors que d'autres bureaux n'en reçoivent jamais. Il semble, d'après les observations d'Alexandre, que les bureaux les plus fréquentés soient ceux des enseignants qui ont réalisé des projets « humains » (tel l'accompagnement des étudiants à l'étranger) au cours de leur carrière. Pour Alexandre, cette situation permet d'illustrer l'importance de ces projets pour les étudiants et la reconnaissance que ceux-ci témoignent ensuite envers les professeurs qui les ont rendus possibles.

Cet élément découlant de la fierté d'avoir réalisé ces projets et de la reconnaissance que celle-ci procure demeure une retombée de premier plan qui est ressortie de notre analyse. Comme nous venons de le voir, quelques enseignants disent en effet que la retombée qui compte le plus pour eux est de voir des étudiants, des pairs ou des partenaires à l'étranger reconnaître et apprécier leur implication dans ces projets. Cela leur procure ainsi une certaine fierté qui vient renforcer leur estime d'eux-mêmes. Dans la même lignée, Jérôme, Sophie et Benoît nous déclarent que ce qu'ils tiraient principalement de leurs expériences était en quelque sorte la fierté de s'être dépassés dans un projet et de l'avoir mené jusqu'au bout.

En somme, parce qu'ils génèrent des sentiments d'accomplissement et de fierté, lesquels sont alimentés par la reconnaissance témoignée principalement par les étudiants, les projets de mobilité internationale permettent aux enseignants de se réaliser sur le plan personnel et donnent ensuite à certains le désir et l'énergie pour continuer à s'investir dans ce type de projets.

### **8.2.2 Ouvrir ses horizons**

Dire que les voyages ouvrent les horizons relève, nous en sommes conscients, du lieu commun. Cela dit, c'est une retombée qui nous a été mentionnée par les enseignants, et ce serait une erreur méthodologique que de ne pas en rendre compte à l'intérieur de ce chapitre sur les effets personnels. D'ailleurs, aux dires de certains accompagnateurs, l'ouverture sur le monde serait une retombée des plus importantes à la suite de leurs expériences.

Les propos de Stéphanie résument bien en quoi une expérience de mobilité internationale permet aux enseignants d'ouvrir leurs horizons. Cette dernière déclare d'ailleurs voir des changements concrets sur ce plan chez les professeurs de l'établissement où elle travaille à titre de conseillère à la mobilité. Dans l'extrait ci-dessous, elle fait particulièrement allusion aux accompagnateurs.

Pour ceux qui accompagnent des groupes, notamment les projets d'initiation à la coopération internationale, souvent ils vont revenir au même titre qu'on dit que ça change des étudiants que de vivre une expérience de coopération internationale, ça change définitivement les perspectives et les approches de nos enseignants qui les vivent. Donc, dans leur façon d'appréhender le monde, de voir. Ça en fait souvent, moi je vois, au-delà de la pratique de l'enseignement, des gens, surtout ceux qui sont allés en coopération, au même titre que je trouve que nos étudiants sont plus engagés au retour, je trouve que les enseignants qui reviennent sont plus ouverts ou plus sensibles aux enjeux interculturels, plusieurs d'entre eux ont témoigné après ça. Plus envie de côtoyer, de s'impliquer dans des activités interculturelles au collège ou de... de... de... plus ouverts à adapter leurs pratiques aux réalités des étudiants internationaux. **(Stéphanie)**

Du côté des enseignants, tant chez les accompagnateurs que chez les « autonomes », ils ont été nombreux à affirmer que leurs séjours de mobilité outre-frontière leur ont permis de s'ouvrir sur le monde. Afin de bien illustrer ce constat, nous avons rassemblé huit citations que nous présentons dans le Tableau 26 ci-dessous.



**Tableau 26 Ouvrir ses horizons avec la mobilité enseignante internationale**

Enseignants	Citations
Andrée	« On apprend beaucoup, ah, oui, oui. C'est une ouverture sur le monde aussi, là, hein? Tu sais, ça m'a permis de voyager, de voir, euh, des pays... [...] Tu sais, au [elle nomme le pays visité], on a vu des volcans. À chaque soir, le volcan, il... tu sais, j'ai quand même vu des choses que j'aurais pas nécessairement vues, là, dans des voyages, euh, personnels. Non. »
Jacinthe	« Bien, les retombées, si je parle pour moi personnellement [...] Pour moi, c'est... c'est une ouverture. C'est une ouverture à une autre culture, une autre façon de faire. Quand je communique avec nos partenaires, par exemple, soit de [elle nomme une ville visitée] ou de... euh... [elle nomme une ville visitée], euh, on est capable d'échanger sur des sujets et ça nous permet une vision différente. »
Sandra	« [...] au niveau du personnel, bien, juste l'ouverture sur le monde, pour moi, moi-même, euh, meilleure compréhension de la coopération internationale, des enjeux, des limites, des réalités. Tu sais, on... on part avec des grands... puis là, un moment donné, on se rend compte qu'il y a des limites, tu sais, puis que chaque... chaque pays a ses réalités, a ses... euh... fait que... Alors, des fois, on est confrontés. »
Cendrine	« L'ouverture que ça m'a apportée, autant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. L'ouverture du fait qu'il y a d'autres trucs qui se font ailleurs, qui se fait de façon différente, de par les contacts que j'ai eus là-bas, autant avec les [elle nomme le peuple qu'elle a visité] que les partenaires, mais aussi, avec les étudiants à mon retour ici, ou même pendant le voyage en [elle nomme le pays visité]. »
Gilles	« Si on vous demandait, au final, de nous donner la... je sais que ça doit pas être très évident, mais la... la retombée la plus significative, selon vous, là, tous azimuts, là, on a parlé du collège, on a parlé de... de... d'affaires personnelles. On a parlé de la pratique enseignante. Qu'est-ce qui ressort, euh, le plus, selon vous? <b>(Interviewer)</b> - Bien, c'est un cliché, là, je te dirais, mais c'est l'ouverture sur le monde. C'est l'ouverture sur le monde. <b>(Gilles)</b> »
Anne	« Bien, je pense que tu sais, j'avais déjà une ouverture d'esprit, quand même, là, mais... Bien, est-ce que c'est accru? Non, je pense... Elle s'est consolidée, je dirais. Ouais. Je pense pas que, tu sais, je suis plus ouverte d'esprit que je ne l'étais. Mais je pense qu'elle s'est consolidée, puis je pense que ça fait toujours du bien à... puis euh... à ce qu'on est, comme personne, tu sais, de sortir de ses zones de confort, de [...]»
Jocelyn	« ... Alors ça, ça nourrit, ça. Ça m'a permis de développer des... un intérêt pour les religions, de nourrir cet intérêt-là, parce que j'ai vécu en pays bouddhiste, en pays musulman, puis dans les... dans les contextes où la religion est très présente, ce qui est pas nécessairement le cas ici. Fait que ça, ça... je trouvais ça intéressant. [...] ça m'a permis de développer un intérêt pour la spiritualité, puis ici, c'est pas la place pour le développer. »
Jocelyn	« [...] c'est sûr que voyager, apprendre des langues, connaître des cultures différentes, ça enrichit la... la vie, puis la perspective, euh... générale sur la vie, tu sais. Je... je... ça, c'est difficile à mesurer, mais ça... ça donne du den... de la densité au vécu, puis je... ça fait que, euh... »

L'ouverture sur le monde amenée par les voyages à l'étranger se répercute ensuite dans l'enseignement. Ce que Gilles voulait dire précédemment, lorsqu'il mentionnait, à la page 203, que les séjours internationaux font de meilleures personnes et, donc, de meilleurs profs, c'est que si un enseignant est plus ouvert d'esprit en tant que personne, cette attitude aura nécessairement un impact dans ses cours. En fait, cet enseignant affirme qu'il est désormais plus prudent dans ses affirmations en classe (en matière de préjugés ou de différences culturelles, par exemple), qu'il réfléchit davantage maintenant avant de porter un jugement et qu'il est plus nuancé dans ses propos : « On catégorise un petit peu moins vite, on nuance un peu plus. Le monde, y se sépare moins vite en deux, là, les bons, les méchants, là. Les noirs, les blancs, les rouges, les bruns... »  
(Gilles)

À travers les découvertes et les apprentissages qui caractérisent les séjours de mobilité outre-frontière des enseignants, ces derniers développent aussi des relations avec les gens sur place qui, si elles sont de nature professionnelle à la base, se transforment parfois en de véritables liens d'amitié par la suite.

### **8.2.3 De nouvelles relations**

Il s'agit ici d'une retombée qui concerne essentiellement les enseignants qui ont voyagé dans des formules autonomes. Les voyages de type autonome nécessitent bien souvent la collaboration de partenaires à l'étranger. Ces personnes-ressources peuvent ainsi devenir des contacts professionnels qui, comme nous l'avons vu précédemment, dans la section 7.1.3, peuvent ensuite être bénéfiques pour les collègues. Certains de ces contacts peuvent aussi devenir de véritables amis avec le temps. Ainsi, cinq enseignants, dont Jacinthe, Simon, Nathalie et Richard, nous disent que certains de leurs contacts professionnels sont désormais devenus des contacts personnels qui peuvent même, pour certains, être considérés comme des amis. Pour illustrer ce constat, Richard mentionne qu'il est désormais assez proche de ses contacts européens pour les héberger chez lui lorsqu'ils sont de passage au Québec pour le travail et qu'il est à son tour hébergé chez eux lors de ses séjours de mobilité sur le Vieux Continent.

La situation est semblable pour Jacinthe, qui affirme que si elle retourne en Europe pour le travail ou pour des vacances, elle ira sans doute chez ses nouveaux contacts personnels. Comme elle le

déclare : « Ah, bien, c'est certain que, euh... oui, les... les gens, en [elle nomme le pays visité], il y a deux personnes qu'on a rencontrées régulièrement, là, euh, sans aller dire que ce sont des amis, mais si j'allais là-bas, mettons, retourner personnellement là-bas, j'irais chez les amis. Donc, c'est... c'est des... des contacts professionnels mais qui sont devenus plus que personnels, là. » (Jacinthe)

Dans le cas de Simon, le rapport de mission qu'il nous a transmis souligne que plusieurs de ses contacts professionnels à l'étranger sont devenus des amis et qu'il a bon espoir que les liens d'amitié établis avec eux lors de son séjour perdureront. Pour un autre enseignant, ses expériences professionnelles en Afrique l'ont amené, comme il l'affirme, à littéralement « [...] adopter ce continent [...] », puisque sa femme et ses enfants sont africains et qu'il songe à aller y prendre sa retraite. Nous ne pourrions donc trouver meilleur exemple que celui-ci pour illustrer cette retombée personnelle de la mei qu'est le fait de tisser des liens personnels avec les gens sur place.

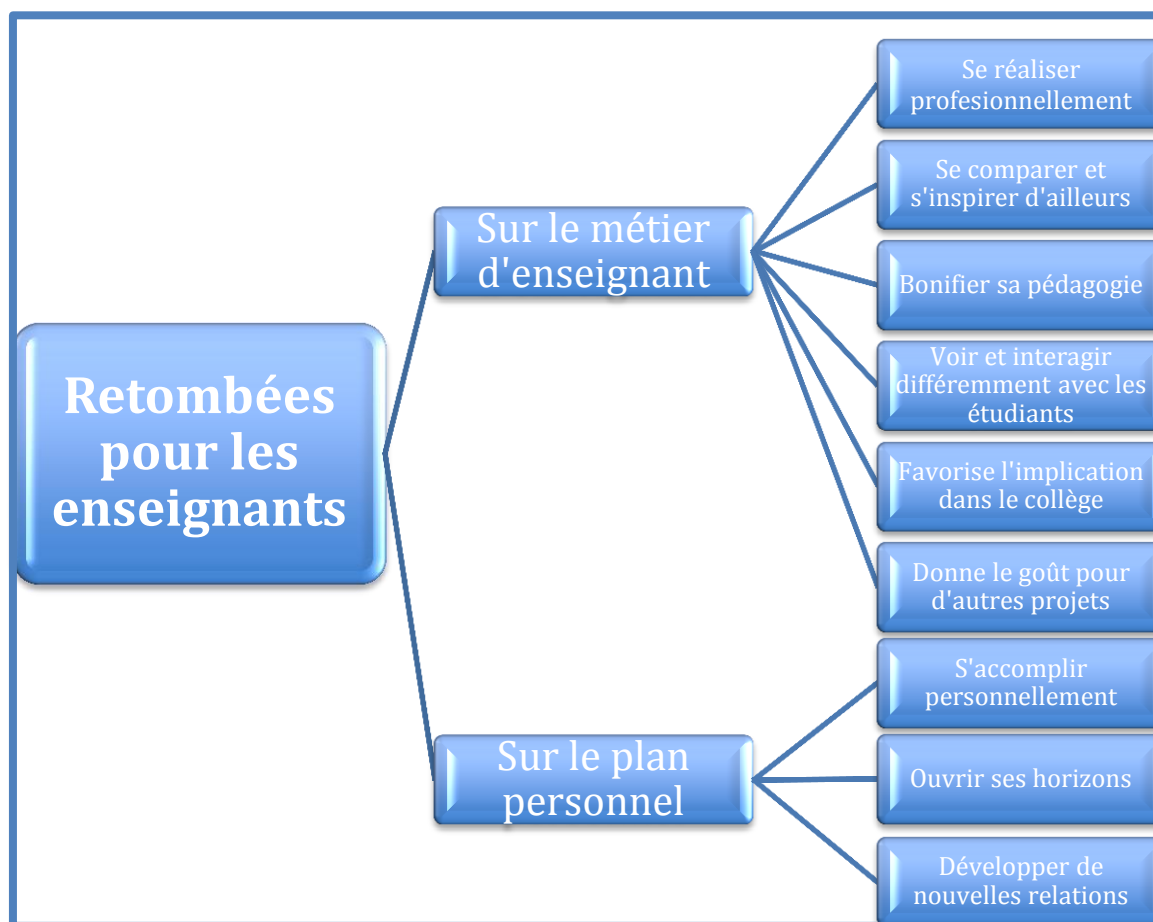
Cette brève partie sur les relations professionnelles qui peuvent déboucher sur des liens d'amitié résume bien l'essence de cette section sur les retombées personnelles de la mei. En effet, nous

**Les séjours de mobilité enseignante internationale permettent aux enseignants d'ouvrir leurs horizons et d'établir de nouvelles relations personnelles.**

avons pu voir que des voyages avec des objectifs professionnels au départ pouvaient produire des retombées de nature personnelle, en permettant notamment aux participants de se réaliser comme individus, d'ouvrir leurs horizons et de nouer des

liens d'amitié avec des gens d'autres pays. Dans tous les cas, nous avons pu constater que les retombées professionnelles étaient intimement liées à la sphère personnelle. Le schéma ci-dessous présente une synthèse des retombées de la mei sur les participants rencontrés dans le cadre de notre étude.

**Schéma 9 Synthèse des retombées de la mobilité enseignante internationale pour les enseignants**



Nous avons abordé jusqu'à présent les retombées de la mobilité internationale sur les collègues ainsi que sur les participants. Existe-t-il d'autres impacts de la mei? Qu'en est-il, par exemple, des effets sur les pays visités ou sur les étudiants? Bien que nous n'ayons pas posé directement la question aux enseignants qui ont participé à notre étude, ceux-ci nous ont donné certaines informations à ces propos qui méritent que nous nous y attardions dans le prochain chapitre de ce document. De plus, nous avons pu voir, dans le chapitre portant sur les motivations des enseignants à réaliser des projets de mobilité outre-frontière (chapitre 6), que plusieurs d'entre eux souhaitaient venir en aide à des pays dans le besoin ou contribuer, par leurs séjours, à la formation de leurs étudiants.

## CHAPITRE 9

### D'AUTRES RETOMBÉES DES SÉJOURS

Outre les retombées sur les collègues et les enseignants, les projets de mobilité internationale des professeurs ont aussi d'autres effets, notamment sur les pays que les enseignants ont visités et où ils ont œuvré ainsi que sur les étudiants. Les autres dimensions des effets de la mobilité enseignante outre-frontière présentées ici ne faisaient pas partie, au départ, des objectifs spécifiques de notre étude. Nous n'avions donc pas de questions à cet effet dans notre schéma d'entrevue. Les participants de notre recherche nous ont toutefois transmis des informations intéressantes à ce sujet, au fil de nos entretiens et groupes de discussions, ce qui fait que nous avons décidé d'y consacrer un chapitre. Rappelons ici, de nouveau, que notre étude comporte une dimension exploratoire, ce qui nous permet donc de dépasser le strict cadre des objectifs spécifiques que nous avons établis au départ.

#### 9.1 Des retombées pour les pays visités

Dans le chapitre 6 (voir la section 6.2.2), il a été question des séjours de partage d'expertise et des séjours de coopération visant à soutenir et à aider d'autres pays. Nous avons vu que l'une des motivations importantes des enseignants qui réalisent des projets de cette nature est de soutenir d'autres pays et de les aider à se développer. Les retombées de leurs séjours vont donc de pair avec les objectifs poursuivis au départ.

Le partage de l'expertise québécoise à l'étranger, ainsi que les projets de coopération internationale (avec ou sans étudiants) produisent bien souvent des retombées tangibles pour les pays visités. Prenons notamment l'exemple de Martin qui, dans le cadre d'une mission de partage d'expertise en Amérique du Sud, a contribué à l'élaboration d'un programme de formation qui donne l'occasion aujourd'hui à des jeunes d'accéder à des métiers qui, selon ses dires, leur permettent ensuite d'améliorer leur condition sociale. Cet enseignant nous relate notamment le cas d'une étudiante du pays où il a travaillé qui, au terme de la formation développée par lui et son équipe, a décroché un emploi qui lui rapporte désormais le salaire cumulé de ses deux parents.

Denis, pour sa part, dans le cadre d'un séjour de recherche qui s'apparente en quelque sorte à du partage d'expertise, s'est rendu dans une petite île des Antilles pour travailler à la réalisation d'un dictionnaire d'une langue locale. Son expérience de trois mois dans ce pays lui a entre autres permis de rassembler une équipe pour travailler sur cet ouvrage, ce qui accélérera considérablement son temps de réalisation. Grâce au travail de Denis et de son équipe, les gens de l'île pourront prochainement obtenir un dictionnaire pour leur langue, un outil linguistique qui permettra de préserver une partie de la culture de ce pays.

Un autre exemple illustrant les retombées de la mei pour les pays visités serait celui de Martine. Cette enseignante, qui dit partir pour soutenir des gens dans le besoin, a accompagné des étudiants dans le cadre d'un stage de coopération en Afrique, lequel a permis, selon les documents qu'elle nous a transmis après notre rencontre, d'administrer différents soins gratuitement pour environ 150 jeunes et de nombreux adultes de la région (**Martine, rapport de mission**).

Plusieurs autres exemples semblables à ceux présentés dans les paragraphes précédents nous sont évoqués par les enseignants qui ont participé à notre étude. Sans nécessairement tous les mentionner, retenons ici que la mei peut aussi avoir des effets importants sur les pays visités, dépendamment de l'objectif des projets, et donc que ceux-ci portent fruit. Il serait toutefois intéressant, dans le cadre d'une étude ultérieure, d'examiner plus en détail ce type de retombées qui concerne les expériences internationales des enseignants, afin d'examiner l'apport réel de ces expériences pour les pays où nos professeurs sont engagés. L'information que nous avons pour l'instant à ce sujet fait état d'impacts somme toute très positifs.

Jocelyn, un enseignant qui a participé à de nombreux projets internationaux de diverses natures, a toutefois été un peu plus critique à l'égard des retombées de ce genre de projets pour les pays hôtes et leur population. Selon lui, il y aurait lieu de se questionner un peu plus sur les effets tangibles que ces séjours peuvent avoir dans les pays où ils sont réalisés. L'impact certain de ces projets se situe, selon lui, surtout sur le plan du déficit matériel que ceux-ci permettent de

soulager de manière ponctuelle chez certains individus grâce notamment à l'argent dont l'enseignant dispose en indemnité journalière, Comme il le mentionne :

[...] si je donne 2 \$ de *per diem* à un professionnel qui travaille avec moi, engagé par le gouvernement là-bas, mettons, un prof, qui a un salaire de 15 \$ par mois, et souvent, le gouvernement est à... La caisse du gouvernement est à sec, fait qu'il est payé un mois sur deux. Bien moi, je viens, en une semaine, d'y donner plus qu'il a reçu dans les trois derniers mois, puis ça, c'est sans compter, euh, les avantages que je peux offrir de, je sais pas, moi, bien, je... je... je paie un repas, je donne un *lift*, j'apporte... moi, j'apportais toutes sortes de choses, je laisse du linge, je... Bon. Tu sais. Fait que...  
(Jocelyn)

Pour le reste, Jocelyn dit avoir toujours eu des doutes sur la portée de ce qui est fait dans la coopération et que, si jamais il décidait un jour de prendre part à nouveau à ce genre d'expériences, il faudrait que cela soit dans un cadre très précis réunissant trois conditions essentielles : parler la langue du pays, posséder une expertise bien précise qui correspond aux buts de la mission et que cette dernière soit à échelle réduite.

Cendrine y voit aussi un problème, a posteriori, quant au véritable échange de connaissances que supposent les projets de partage d'expertise. Elle affirme se rendre compte que ce qu'elle a voulu transmettre aux professeurs du pays visité lors de ses séjours de formation n'a pas toujours été bien compris de leur part ou est alors simplement inapplicable dans leur contexte.

Bref, ces différents propos concernant l'impact des projets ne sont pas inintéressants et devraient, selon nous, porter à réflexion. En effet, nous pouvons constater que la *mei* semble avoir des retombées pour les pays visités, mais que tous les enseignants ne sont pas nécessairement du même avis concernant la portée réelle de celles-ci. Notons que cette réflexion n'est pas propre au milieu de la *mei* et qu'elle peut également s'appliquer, par exemple, aux réseaux de coopération internationale à travers le monde.

**La mobilité enseignante internationale a des retombées pour les pays où les enseignants sont appelés à travailler, mais ces derniers ne s'accordent pas tous nécessairement quant à la portée réelle des projets**

Parmi l'ensemble des retombées mentionnées jusqu'ici, dans les quelques chapitres précédents, celles que les enseignants nous ont indiquées comme étant les plus importantes concernaient directement les étudiants.

## 9.2 La mobilité enseignante internationale, au service des étudiants

Afin d'effectuer un retour sur les éléments les plus importants aux yeux de nos répondants, nous leur avons demandé, à la fin des entretiens, d'identifier la retombée la plus importante de leur séjour. Si les réponses des accompagnateurs ont été généralement assez différentes de celles des « autonomes », elles se rejoignent toutefois sur un point, soit celui de l'apport de la meï pour les étudiants. En effet, plusieurs accompagnateurs et « autonomes » ont mentionné que la retombée la plus déterminante de leurs séjours de mobilité était ce que ceux-ci avaient apporté aux étudiants. Nous l'avons vu dans le chapitre 6 sur les motivations, ce qui stimule particulièrement les accompagnateurs à partir outre-frontière avec des étudiants, c'est d'abord d'offrir à ces derniers la chance de voyager dans le cadre de leurs études, car ils jugent que les impacts sont très positifs au chapitre des apprentissages que ceux-ci peuvent réaliser relativement à leur programme. Pour plusieurs des accompagnateurs, la retombée la plus importante de leurs séjours de mobilité est donc en lien direct avec les raisons évoquées pour leur implication, soit de voir apprendre les étudiants par l'entremise de ces projets. Comme le mentionne Éric, dans des termes assez crus, mais on ne peut plus clairs, la retombée la plus importante au final est de voir que le séjour les a « piqués dans l'œil » (Éric), les a sorti de « leurs maudits textos de marde » (Éric) et les a « ouvert sur quelque chose » (Éric).

**Pour les accompagnateurs comme pour les autonomes, la retombée la plus déterminante de leurs séjours de mobilité enseignante internationale était ce que ceux-ci avaient apporté aux étudiants.**

Les propos d'Anne ci-dessous sont représentatifs de ce que quelques accompagnateurs nous répondent pour justifier que la retombée la plus importante de leurs séjours se situait, à leurs yeux, du côté des étudiants :

Bien, moi, je pense, c'est... Non, la plus... ce qui me vient, c'est les étudiants. Pour moi, ce qui est le plus significatif, c'est le gain, tsé personnel, puis pour la société, après ça, parce que je pense, c'est sûr que ça fait de meilleurs citoyens, citoyennes, de meilleures personnes, tu sais, de... de vivre des expériences qui les font sortir de leur zone de confort, qui les amènent ailleurs. Il y en a, après ça, qui sont partis, euh, refaire des voyages et d'autres stages, de l'aide humanitaire, il y en a, tu sais, qui ont poussé plus loin l'expérience, tu sais, que ç'a été un tremplin vers d'autres choses. Fait que pour moi, le plus significatif, c'est ça. (Anne)



Toujours chez les enseignants ayant réalisé des séjours d'accompagnement, pour quelques professeurs, la retombée la plus importante est la relation que leurs voyages leur ont permis d'établir avec leurs étudiants. Par exemple, pour Maude et Julie, les séjours ont contribué à développer une belle complicité avec les participants qui ont conduit à l'établissement de liens plus profonds que la relation standard professeur/étudiants qui peut se vivre en classe au quotidien. Pour Catherine, ce rapprochement avec les étudiants, qui est rendu possible grâce aux séjours de mobilité, lui sert par la suite dans les projets qu'elle développe pour son programme. Les étudiants, lorsqu'ils ont gagné le marché du travail, deviennent parfois des contacts professionnels dont elle peut tirer profit pour ses projets, notamment les missions commerciales qu'elle organise et que nous avons présentées au chapitre 4 de ce rapport.

Cet aspect lié aux étudiants qui s'avère être la retombée la plus fondamentale de plusieurs accompagnateurs l'est aussi pour certains « autonomes », mais à plus petite échelle. Par exemple, pour Christian et Richard, la retombée la plus importante de leurs séjours est de voir ce que ceux-ci ont pu créer comme possibilités de mobilité pour les étudiants. Nous l'avons mentionné précédemment, mais l'étincelle que Richard voit dans les yeux des étudiants qui sont en mobilité sortante ou entrante grâce aux ententes qu'il a développées dans le cadre de ses missions est vraiment pour lui la retombée la plus déterminante de ses projets. Pour Nathalie et Simon, deux autres enseignants qui ont réalisé des séjours autonomes (partage d'expertise pour la première et recherche pour le second), les effets les plus importants de leurs séjours se situent aussi du côté de ce qu'ils apportent aux étudiants. Pour Nathalie, cela a permis de donner une orientation spéciale à son programme d'études, une approche que les étudiants ne peuvent pas retrouver dans d'autres établissements collégiaux au Québec. Du côté de Simon, ses séjours de recherche lui donnent la possibilité, comme il nous l'affirme, d'apporter du concret à sa pédagogie et de la crédibilité à ce qu'il enseigne, rendant ainsi, selon lui, ses cours plus stimulants, pertinents et intéressants pour les étudiants. Ce sont donc les collégiens qui en bénéficient le plus, selon lui.

L'aspect « étudiant » s'avère donc être le principal dénominateur commun en ce qui concerne les retombées les plus importantes mentionnées à la fois par les accompagnateurs et par les « autonomes ».

Aux aspects que nous venons de présenter, s'ajoutent, à partir de l'analyse de nos données, d'autres éléments qui montrent bien que la mei est très souvent au service des étudiants de nos collèges. Prenons, par exemple, la possibilité de faire connaître aux cégépiens d'autres réalités culturelles et sociales à travers la planète, tel qu'il a été évoqué par cinq répondants, ainsi que l'ouverture sur le monde que cela procure pour les étudiants. Cette retombée a été mentionnée par plus d'une dizaine de personnes. Voici un extrait qui permet d'illustrer ces deux éléments :

- [...] je pense que pour eux [les étudiants], ça leur apporte beaucoup, personnellement, puis, euh, je pense qu'ils vieillissent, là, oups. Puis après ça, là, il y a quelque chose qui se passe, là, puis... ça leur a apporté quelque chose de plus, autant, euh... Bien, au niveau de l'ouverture de l'esprit, au niveau de... parce que tu sais, un jeune peut partir en voyage après ses études, *backpack*, se promener, tout ça. Mais il va pas avoir vécu ça, là, le... le fait d'être intégré dans une famille, de...

**(Mélanie)**

- Vivre dans la famille, vivre le quotidien... **(Interviewer)**

- Là, d'être confronté à autre chose, là. Là, tu fais pas ce que tu veux, puis... non, non, là, c'est autre chose. **(Mélanie)**

Plusieurs autres retombées de la mei pour les étudiants ont été abordées à l'intérieur d'autres sections du travail. Par exemple, cet aspect a été traité dans les sections 7.2.1, 8.1.3 et 8.1.4. Sachant maintenant que cela représente un aspect important de la mei, il y aurait lieu certainement d'approfondir cette question. Il serait à propos, alors, de questionner directement les étudiants afin de vérifier le réel impact que les projets de mobilité de leurs professeurs ont sur eux.

En somme, au-delà des retombées sur les collègues et sur les participants, la mei, nous venons de le voir dans ce bref chapitre, a aussi des effets sur les pays visités, ainsi que sur les étudiants qui gravitent autour des professeurs qui réalisent des expériences de mobilité. Cette dernière forme de retombées est d'ailleurs la plus manifeste aux yeux des enseignants que nous avons rencontrés. De fait, autant pour les accompagnateurs que pour les « autonomes », le fait de voir les étudiants bénéficier positivement et de différentes façons des expériences de mobilité des enseignants est ce que ces derniers retirent de plus important de leurs séjours.

## CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude consistait à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Rappelons que cet objectif général était guidé par deux objectifs spécifiques, soit ceux d'explorer et de décrire les retombées des expériences de mei pour les cégeps et les collègues québécois et pour la pratique d'enseignement des candidats ayant réalisé de tels projets.

Notre recherche, vous l'aurez constaté, dépasse largement le cadre de ces deux objectifs précis. Tel que nous l'avons souvent mentionné jusqu'ici, cette situation est liée au modèle méthodologique préconisé qui est celui de type exploratoire et descriptif. Au fil de notre collecte de données, les enseignants et les responsables nous ont transmis plusieurs informations qui nous ont incités à développer, en plus des aspects liés aux retombées sur les collègues et sur la pratique professionnelle des enseignants, ceux liés notamment aux retombées personnelles des séjours, aux motivations des projets et aux difficultés que ceux-ci impliquent en matière d'organisation et de réalisation. Tous ces éléments ont aussi servi à nourrir l'analyse plus spécifique des retombées de la mobilité outre-frontière pour les collègues et leurs professeurs. En bout de course, nous avons donc exploré et décrit plusieurs facettes des projets de mei qui démontrent toute la richesse que représentent ces expériences pour le réseau collégial québécois.

En ce qui concerne les retombées, nous avons pu voir, au chapitre 7, que les séjours de mei permettaient aux collègues, sur le plan externe, d'accroître leur visibilité et leur notoriété dans le monde, ce qui contribuait ensuite à la promotion de leurs programmes de formation, à l'établissement de partenariats et de réseaux sur le plan national et à l'étranger et, conséquemment, au recrutement de collégiens. Sur le plan interne, les effets des séjours internationaux des enseignants contribuent, principalement par la mobilité entrante et sortante qu'ils stimulent et par les modifications qu'ils incitent à appliquer au cursus scolaire des collègues, à l'internationalisation des établissements. De nouveaux projets, de nouvelles structures, ainsi que des liens entre collègues et un sentiment d'appartenance à l'établissement sont aussi au nombre des retombées internes de la mei pour les collègues.

Outre les retombées sur les établissements, la mei a aussi des effets importants pour les participants eux-mêmes, ce que nous avons pu constater au chapitre 8. Sur le plan professionnel, les expériences internationales permettent aux enseignants de se réaliser, de se comparer et de s'inspirer d'autres réalités dans leur domaine, pour ensuite bonifier leur pédagogie en ayant notamment recours à des exemples concrets, issus de leurs voyages, dans leur enseignement. La mei change aussi les rapports et la perception que ceux-ci ont de leurs étudiants, elle favorise l'implication des enseignants dans leur collège, notamment lorsqu'il est question d'activités associées à l'international et, particulièrement pour la plupart des candidats ayant réalisé des séjours d'accompagnement, elle leur donne parfois le goût de repartir vivre d'autres expériences de même nature.

Cela étant dit, parce qu'une telle expérience permet à un enseignant de sortir de sa zone de confort et de voir d'autres réalités, la mei permet, comme nous l'avons vu au chapitre 8, aux participants de s'accomplir comme individus, d'ouvrir leurs horizons et de tisser des liens personnels avec des personnes ici ou à l'étranger. Il existe donc certaines retombées plus personnelles qui surviennent à la suite de telles activités.

Cette recherche a également démontré que, malgré certaines retombées dans les cégeps ainsi que pour les enseignants, plusieurs participants soulignent toutefois qu'il existe des lacunes quant au réinvestissement des projets de mei dans les établissements et, dans une plus large mesure, dans le réseau collégial québécois dans son ensemble. Alors que ces projets sont riches en apprentissages de toutes sortes (préparation d'un stage avec ou sans étudiants, financement du projet, collaboration, partenariat, interaction avec des gens d'autres cultures, connaissances d'un pays et de son système d'enseignement, etc.) et que les enseignants en reviennent très souvent mieux outillés afin d'accomplir leurs tâches d'enseignants, il semble manquer de moyens pour mieux les faire connaître et ainsi partager les bons et les moins bons coups reliés aux différents projets. En fait, selon les dires de certains répondants, les activités, au retour, ne dépassent souvent pas le stade d'une simple rencontre de corridor ou le strict dépôt d'un rapport de séjour à l'administration du collège ou à l'organisme subventionnaire ou partenaire.

En plus de ce problème, l'étude (chapitre 5) montre plusieurs autres écueils qui se dressent devant les professeurs qui préparent et réalisent des projets à l'étranger. La mei n'étant pas incluse dans la tâche habituelle des enseignants, principalement quand vient le temps d'accompagner des étudiants, elle constitue un travail bénévole qui, bien qu'effectué sur une base volontaire, occasionne un surplus de tâche parfois lourd à porter pour les participants, les obligeant même, dans certains cas, à empiéter sur leur temps de vacances pour compléter les projets, et ce, sans compter les nombreux problèmes auxquels ils peuvent être confrontés à destination (conflits entre professeurs accompagnateurs, soucis financiers, malentendus avec les partenaires, etc.)

Au-delà de ces différents problèmes et difficultés, il demeure toutefois que, finalement, ces projets semblent avoir des impacts fort importants pour les étudiants du réseau. En effet, aux dires des participants de notre étude (comme présenté au chapitre 9), c'est le fait de voir les étudiants bénéficier sur plusieurs plans des expériences de mei qui ressort le plus des effets engendrés par leurs séjours, et ce, autant pour les professeurs accompagnateurs de séjours d'étudiants que pour ceux qui ont réalisé les autres formes de mobilité possibles.

Cette retombée concernant les étudiants est directement liée aux motivations des enseignants pour mener de tels projets. Le désir de vouloir faire vivre une expérience bénéfique sur le plan scolaire et celui de partager des savoirs avec les collégiens sont, en effet, deux motivations importantes qui sont ressorties de notre analyse présentée au chapitre 6. Ce chapitre a toutefois aussi permis de mettre en lumière d'autres motivations des enseignants à réaliser de la mei comme, sur le plan personnel, la passion pour les voyages et le désir d'aider d'autres pays; sur le plan professionnel, le besoin de s'accomplir comme enseignant et de contribuer au rayonnement de son programme et de son collège. En ce qui concerne les établissements, leurs motivations à encourager la mei peuvent aussi être reliées aux retombées des projets, à savoir que les cégeps cherchent à améliorer la visibilité et la réputation de leur établissement, à bonifier la formation de leurs enseignants et à trouver des sources de revenus supplémentaires, notamment par l'apport d'étudiants nationaux et internationaux qui s'inscrivent chez eux grâce, entre autres, aux retombées des expériences de mei.

Cette recherche renforce également le constat que nous présentions au chapitre 2, à savoir que l'enseignant représente le pivot, la pierre d'assise de l'internationalisation des collèges québécois, et que la mei contribue à cette internationalisation (Conseil supérieur de l'éducation, 2005; Cégep international, 2010A, p. 10; Green et Olson, 2004, p. 73). En effet, nous l'avons démontré, les séjours à l'étranger qu'effectuent les professeurs dans le cadre de leur travail, par les retombées qu'ils engendrent sur les collègues et sur les participants eux-mêmes, participent grandement et considérablement à l'internationalisation du réseau d'enseignement collégial. C'est probablement pour cette raison que, dans le *Profil 2014*, les cégeps mentionnaient vouloir, dans les trois prochaines années, « [...] accroître et appuyer la participation des enseignants [à la mei], puis arrimer la mobilité aux partenariats existants et enfin la lier à la recherche » (Fédération des cégeps, 2014, p. 39).

En somme, par son caractère exploratoire, la recherche *La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?* donne maintenant accès à un riche matériel concernant différentes facettes des expériences de mobilité enseignante internationale. Elle jette les bases d'un savoir sur des expériences empiriques vécues par certains enseignants du collégial. Toutefois, il serait certainement propice de mener des enquêtes ciblées concernant les thèmes traités dans chacun des chapitres d'analyse livrés dans ce rapport, afin d'y dégager un portrait significatif et statistiquement représentatif de la situation dans les cégeps et les collèges du Québec. Par exemple, les retombées de la mei sur les étudiants du collégial pourraient s'avérer être un thème d'étude fort pertinent, dans le contexte où plusieurs enseignants disent réaliser ces projets pour en faire profiter les jeunes de leur établissement d'enseignement. Une recherche-action pourrait aussi être à considérer, concernant particulièrement le thème du réinvestissement des projets de mei dans le réseau ainsi que des actions permettant de partager l'expérience acquise durant ces séjours.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction, l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. Repéré le 4 avril 2014 à : [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines : 3<sup>e</sup> édition*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines : 5<sup>e</sup> édition*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Association des universités et collèges du Canada. (1996, novembre). *L'internationalisation : passer de la rhétorique à la réalité*. Colloque de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), Ottawa.
- Association des universités et collèges du Canada. (2000). *Progression et promesse, Rapport de l'AUCC sur l'internationalisation des universités canadiennes*. Ottawa : AUCC.
- Association of Canadian Community Colleges. (2010). *Internationalizing Canadian Colleges and Institutes : the First National Report on International Education and Mobility*. Repéré à <http://www.accc.ca/ftp/pubs/studies/201006internationalizationreport.pdf>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Repéré le 4 avril 2014 à : [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. Repéré le 4 avril 2014 à : [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero29\(1\)/RQ\\_Baribeau.pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Beaud, J.-P. (2004). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 211-244). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin-Caouette, O. (2011). *Approaches, Rationales, Programs and Strategies in the Internationalization of College Education: The Case of Quebec Cegeps* (Major Research Paper, Graduate School of Public and International Affairs, Université d'Ottawa, Ottawa). Repéré à <http://olivierbegincaouette.yolasite.com/resources/Approaches,%20Rationales,%20Programs%20and%20Strategies%20in%20the%20internationalization%20of%20college%20education%20-%20the%20case%20of%20Quebec%20cegeps.pdf>
- Bégin-Caouette, O. (2012). The Internationalization of In-Service Teacher Training in Quebec Cegeps and their Foreign Partners: an Institutional Perspective. *Prospects*, 42, 91-112.

- Biddle, S. (2002) *Internationalization: Rhetoric or Reality?* Repéré à [http://www.acls.org/Publications/OP/56\\_Internationalization.pdf](http://www.acls.org/Publications/OP/56_Internationalization.pdf)
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré le 3 novembre 2014 à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Bodycott, P. et Walker, A. (2000). Teaching Abroad: Lessons Learned about Inter-Cultural Understanding for Teachers in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 79-94.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. and Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel, Allemagne : International Centre for Higher Education Research.
- Breton, G. (2003). De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur. Dans G. Breton et M. Lambert (dir.), *Globalisation et universités, Nouvel espace, nouveaux acteurs* (p. 21-33). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Cégep international. (2004). *Mémoire présenté à la Commission de la recherche et de l'enseignement universitaires du Conseil supérieur de l'éducation : l'internationalisation des cégeps*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/memoire\\_CSE\\_2004.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/memoire_CSE_2004.pdf)
- Cégep international. (2005). *Profil des activités internationales des cégeps 2005*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil\\_international\\_des\\_cegeps%202005.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_international_des_cegeps%202005.pdf)
- Cégep international. (2008A). Historique. Repéré à <http://www.cegepinternational.qc.ca/fr/qui-sommes-nous/historique>
- Cégep international. (2008B). Programme de soutien à la mobilité enseignante. Repéré à <http://www.cegepinternational.qc.ca/fr/programme-de-soutien-a-la-mobilite-enseignante>).
- Cégep international. (2010A). *Les enseignants des cégeps à travers le monde. Mobilité enseignante. Partage des connaissances et valorisation de l'expertise*. Repéré à <http://issuu.com/cegepinternational/docs/cegep-international-mobilite-enseignante-vol-1-17->
- Cégep international. (2010B). *Profil des activités internationales des cégeps 2010*. Repéré à [http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil\\_des\\_activites\\_internationales\\_des\\_cegeps\\_2010.pdf](http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/Profil_des_activites_internationales_des_cegeps_2010.pdf)
- Cégep international. (2011). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2010-2011*.



- Cégep international. (2012). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2011-2012*.
- Cégep international. (2013). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2012-2013*.
- Cégep international. (2014). *Programme de soutien à la mobilité enseignante au collégial : statistiques 2013-2014*.
- Cégep de Sherbrooke. (2012). *Politique de l'internationalisation de l'éducation*. Repéré à [https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/stories/communic/publications/politiques/internationalisation\\_education.pdf](https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/stories/communic/publications/politiques/internationalisation_education.pdf)
- Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 51-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, (50), 81-88.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*.
- Cushner, K. (2007, hiver). The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 27-39.
- Del Balso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie*. Mont-Royal : Modulo.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart et collab.. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport : Greenwood Press.
- Dooly, M. et Villanueva, M. (2006, mai). Internationalisation as a Key Dimension to Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). Washington DC : American Educational Research Association.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2008). *The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*. Repéré à <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf>
- Fédération des cégeps. (2011). Quand collégial rime avec international. *Perspectives collégiales*, 6(6). Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/PC\\_vol-6-no-6-mars-2011.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/PC_vol-6-no-6-mars-2011.pdf)
- Fédération des cégeps. (2014). Portrait des activités internationales des cégeps 2014. Repéré à [http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914\\_portrait\\_Ep8.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf)
- Friesen, R. (2012). Faculty Member Engagement in Canadian University Internationalization: a Consideration of Understanding, Motivations and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227.
- Garson, B. (2005, juillet/août). Teaching Abroad: A Cross-Cultural Journey. *Journal of Education for Business*, 322-326.
- Gauthier, B. (2004). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 129-158). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2004). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 333-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goetz, T., Jaritz, G. et Oser, F. (2011). *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education*. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publisher.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation québécoise : une stratégie mutuellement avantageuse*.
- Gouvernement du Québec. (2006). *La politique internationale du Québec : la force de l'action concertée*.
- Green, M. F. et Olson, C. (2004). L'internationalisation des établissements d'enseignement : un guide pratique. Montréal : Cégep international.
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2010). *L'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/politique-politique/initiatives/tcps2-eptc2/Default/>

- Guillemette, F. et Lockerhoof, J. (2009). L'induction à la méthodologie de la théorisation ancrée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. Repéré à [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/guillemette\\_luckerhoff%20\(28\)2.pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero28(2)/guillemette_luckerhoff%20(28)2.pdf)
- Hamza, A. (2010). International Experience: An Opportunity for Professional Development in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 50-69.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck
- Jiang, B. et DeVillar, R. A. (2011). Effects of School and Cultural Contexts on Student Teaching Abroad Outcomes: Insights from U.S. Student Teachers in Belize, China, and Mexico. *Action in Teacher Education*, 33, 47-62.
- Jobin-Lawler, A. et Boutet-Lanouette, M. (2011). *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants?*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Knight, J. (1999). L'internationalisation en pleine transformation et turbulence. *BCEI Recherches*, (14), 1-20.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2005). *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*. London : Observatory on Borderless Higher Education.
- Koziol, S., Greenberg, J., Williams, L., Niehaus, E., Jacobson, C. (2007, juillet). *Running Head: Internationalizing Teacher Education*. Communication présentée à l'International Conference on Education for Teaching, Glasgow, Écosse.
- Langlois, G. et Villemure, G. (2012). *Histoire de la civilisation occidentale* (5<sup>e</sup> édition). Montréal : Beauchemin.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart et collab. (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Laville, C. et Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs, manuel de méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Lemay, A-M. (2011). La mobilité internationale, c'est aussi pour les enseignants. *Pédagogie collégiale*, 24(2), 35-36.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Repéré à <http://www.longviewfdn.org/files/44.pdf>
- Moisan, N. (2008). Les cégeps sur la scène internationale. Dans Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 251-262). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Morin, S. (2006). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec*. Repéré à [http://www.leppm.ensp.ca/leppm/docs/rapports\\_education/rapport\\_2\\_education.pdf](http://www.leppm.ensp.ca/leppm/docs/rapports_education/rapport_2_education.pdf)
- OCDE. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 2. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41266759.pdf>
- Oxford Dictionaries. (s. d.). Academics. Repéré à <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/academic>.
- Pritam, B. P. (2010). *Internationalization of Higher Education: a Trajectory for Professional Development of Teachers*. Paper presented at the International Seminar of the National University of Education Planning and Administration, New Delhi.
- Quezada, R. L. (2004). Beyond Educational Tourism: Lessons Learned While Student Teaching Abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Quezada, R. L. et Cordeiro, P. A. (2007). Guest Editors' Introduction: Internationalizing Schools and Colleges of Education—Educating Teachers for Global Awareness. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 3-8.
- Rodriguez, E. (2011). What Pre-Service Teachers Bring Home When They Travel Abroad: Rethinking Teaching Through a Short International Immersion Experience. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 289-303.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Séguin, D. (2011). *Étudiants internationaux : parcours et réussite*. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/PAREA/787920-seguin-etudiants-internationaux-valleyfield-PAREA-2011.pdf>.

- Trudel, L., Simard, C et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?. *Recherches qualitatives, Hors série(5)*, 38-45.
- Turner, Y. et Robson, S. (2007). Competitive and Cooperative Impulses to Internationalization: Reflecting on the Interplay between Management Intentions and the Experience of Academics in a British University. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 1(1), 65-82.
- Vallée, P. (2011). Acte fondateur – Le 12 avril 1965, Paul Guérin-Lajoie prononce un discours historique. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/international/actualites-internationales/332884/acte-fondateur-le-12-avril-1965-paul-gerin-lajoie-prononce-un-discours-historique>
- Vestal, T. M. (1994). *International Education, Its History and Promise for Today*. Westport, Connecticut, Londres : Greenwood Press.
- Walters, L. M., Garii, B. et Walters, T. (2009). Learning Globally, Teaching Locally, Incorporating International Exchange and Intercultural Learning into Pre-Service Teacher Training. *Intercultural Education*, 20, 151-158.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors série(3)*, 243-272. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)
- Welch, A. R. (1997). The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. *Higher Education*, 34, 323-345.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. Londres : Sage Publications.

## ANNEXE 1

### Schéma d'entrevue pour les enseignants

*La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?*

**Noms des chercheurs :** Matthieu B. Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler

#### **Présentation de la recherche :**

Tout d'abord, merci de bien vouloir participer à cette entrevue d'une durée d'environ une heure trente.

Notre recherche, subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) vise principalement à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Nous entendons par la mobilité enseignante internationale, tout ce qui « englobe les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » qui s'adressent aux enseignants (Cégep international, *Profil des activités internationales des cégeps 2010*, 2010, p. 3) (ex. accompagnement d'étudiants, enseignement à l'étranger, séjour de recherche, participation à des conférences, mission de recrutement, etc.).

#### **But de l'entrevue et règles d'éthique :**

Nous venons vous rencontrer dans le but de discuter de vos expériences de mobilité enseignante à l'international et de leurs retombées. Nous avons préparé quelques questions afin de structurer l'entrevue, mais en fait, cette rencontre demeure un échange ouvert entre vous et nous, alors nous vous invitons à ne pas vous restreindre dans vos réponses et dans les informations que vous nous communiquerez.

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement que nous vous avons fait parvenir par courriel et que nous vous demandons de signer aujourd'hui, vous pouvez être assuré que vos réponses resteront confidentielles et que les données permettant de vous identifier vous ou votre établissement ne seront en aucun cas communiquées à qui que ce soit. Pour ce faire, nous utiliserons des pseudonymes dans le rapport final afin d'assurer l'anonymat, ceci dans le but que vous vous sentiez à l'aise de répondre librement. Vous pouvez en tout temps refuser de répondre à nos questions et vous désister du processus si vous en sentez le besoin.

Avez-vous des questions avant que nous amorcions l'entrevue?

## 1. Renseignements généraux

1.1 Courte présentation générale (formation, discipline(s) enseignée(s)? Depuis combien de temps enseignez-vous?)

## 2. Expérience(s) de mobilité internationale

2.1 Combien d'expériences de mobilité internationale avez-vous réalisées au cours des cinq dernières années dans le cadre de votre travail?

2.2 Pouvez-vous nous parler de cette ou de ces expérience(s) de mobilité enseignante internationale? (*nous parler d'un projet à la fois*)

2.2.1 Où est-ce que ce séjour avait lieu?

2.2.2 Quand ce séjour a-t-il eu lieu?

2.2.3 De quel type de séjour s'agissait-il?

2.2.4 Qu'est-ce que vous avez fait dans le cadre de ce séjour?

## 3. L'avant-projet (*nous parler d'un projet à la fois*)

3.1 Qu'est-ce qui vous a amené à réaliser ce ou ces séjour(s) de mobilité internationale? (*raisons : personnelles, professionnelles, collège*)

3.2 Selon vous, quelle importance votre collègue accorde-t-il à la mobilité enseignante internationale? (Expliquez votre réponse)

## 4. L'après-projet (*nous parler d'un séjour à la fois*)

4.1 Pouvez-vous nous parler des retombées du ou des projets de mobilité internationale au(x)quel(s) vous avez participé dans les cinq dernières années?

4.2 Avez-vous pu observer des changements (retombées) dans votre pratique enseignante à la suite de ce ou de ces projet(s) à l'étranger? Expliquez votre réponse. (*Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 4.2*)

4.2.1 Sur le contenu de vos cours (matière, exemples donnés en classe).

4.2.2 Sur vos méthodes d'enseignement.

4.2.3 Sur vos façons d'interagir avec vos étudiants.

4.2.4 Sur votre implication au sein de votre département et de votre établissement.

**4.3 Selon vous, quelles ont été les retombées du ou des projet(s) que vous avez réalisés à l'international pour votre établissement d'enseignement?** *(Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 4.3)*

- 4.3.1 Sur la visibilité de votre collègue (ici et ailleurs).**
- 4.3.2 Sur la mobilité internationale (enseignants, étudiants, recrutement).**
- 4.3.3 Sur les partenariats internationaux établis avec votre collègue.**
- 4.3.4 Sur votre département (programme, cours, collègues).**
- 4.3.5 Sur la vie socioculturelle de votre collègue.**

**4.4 Qu'est-ce que ce projet vous a apporté sur le plan personnel?**

**4.5 Avez-vous des éléments négatifs à nous mentionner par rapport à votre ou vos projet(s) de mobilité?**

## **5. Questions synthèses**

**5.1 Au final, si on vous demandait de nous donner la retombée la plus significative suite à ce ou ces projet(s), quelle serait-elle et pourquoi?**

**5.2 Vous vous adressez à un collègue qui n'a jamais participé à un projet de mobilité enseignante internationale, que souhaitez-vous lui dire par rapport à ce type d'expérience?**

**5.3 Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant votre ou vos expérience(s) à l'international?**

**Remerciements**



## ANNEXE 2

### **Schéma d'entrevue pour le personnel administratif (lié à la mobilité enseignante internationale)**

*La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?*

**Noms des chercheurs** : Matthieu B. Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler

#### **Présentation de la recherche :**

Tout d'abord, merci de bien vouloir participer à cette entrevue d'une durée d'environ une heure trente.

Notre recherche, subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) vise principalement à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Nous entendons par la mobilité enseignante internationale, tout ce qui « englobe les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » qui s'adressent aux enseignants (Cégep international, *Profil des activités internationales des cégeps 2010*, 2010, p. 3). (ex. accompagnement d'étudiants, enseignement à l'étranger, séjour de recherche, participation à des conférences, mission de recrutement, etc.)

#### **But de l'entrevue et règles d'éthique :**

Nous venons vous rencontrer dans le but de discuter des expériences de mobilité enseignante à l'international et de leurs retombées. Nous avons préparé quelques questions afin de structurer l'entrevue, mais en fait, cette rencontre demeure un échange ouvert entre vous et nous, alors nous vous invitons à ne pas vous restreindre dans vos réponses et dans les informations que vous nous communiquerez.

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement que nous vous avons fait parvenir par courriel et que nous vous demandons de signer aujourd'hui, vous pouvez être assuré que vos réponses resteront confidentielles et que les données permettant de vous identifier vous ou votre établissement ne seront en aucun cas communiquées à qui que ce soit. Pour ce faire, nous utiliserons des pseudonymes dans le rapport final afin d'assurer l'anonymat, ceci dans le but que vous vous sentiez à l'aise de répondre librement. Vous pouvez en tout temps refuser de répondre à nos questions et vous désister du processus si vous en sentez le besoin.

Avez-vous des questions avant que nous amorcions l'entrevue?

## 1. Renseignements généraux

- 1.1 Courte présentation générale (fonctions au collège, tâches en lien avec la mobilité enseignante internationale, depuis combien de temps occupez-vous ces fonctions?)
- 1.2 Quelles sont les grandes orientations de votre collège en ce qui concerne l'internationalisation de l'éducation?
- 1.3 Pouvez-vous nous dresser un bref portrait des activités internationales réalisées dans votre établissement collégial (mobilité enseignante et étudiante, partenariat, coopération, dimension internationale dans les programmes, etc.)?

## 2. Expérience(s) de mobilité internationale

- 2.3 Pouvez-vous nous parler des expériences de mobilité enseignante internationale réalisées dans votre collège au cours des cinq dernières années? (Où, quand, type de projets, pourquoi?)
- 2.4 Pouvez-vous nous parler de l'organisation (mise sur pied) des projets de mobilité enseignante internationale réalisés dans votre collège?

## 3. L'avant-projet

- 3.1 De manière générale, quelles sont les raisons qui motivent votre collège quant à la réalisation d'un séjour de mobilité enseignante internationale?
- 3.2 Selon vous, qu'est-ce qui motive un enseignant à réaliser un séjour de mobilité internationale?

## 4. L'après-projet

- 4.1 En général, pouvez-vous nous parler des retombées des séjours de mobilité enseignante internationale qui ont eu lieu dans votre collège depuis les cinq dernières années?
- 4.2 Quelles ont été les retombées des séjours de mobilité enseignante internationale pour votre établissement collégial? (Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 4.2)
  - 4.2.1 Sur la visibilité de votre collège (ici et ailleurs).
  - 4.2.2 Sur la mobilité internationale (effet d'entraînement = enseignants, étudiants).
  - 4.2.3 Sur les partenariats internationaux établis avec votre collège.
  - 4.2.4 Sur les départements (programme, cours, personnel enseignant).
  - 4.2.5 Sur la vie socioculturelle de votre collège.

**4.2.6** Sur l'administration de votre établissement. (*structure, fonctionnement, gestion*)

**4.3** Avez-vous pu observer des changements (retombées) dans la pratique enseignante des personnes qui ont réalisé des projets à l'étranger? Expliquez votre réponse. (*Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 4.3*)

**4.3.1** Sur le contenu de leurs cours (matière, exemples donnés en classe).

**4.3.2** Sur leurs méthodes d'enseignement.

**4.3.3** Sur leur façon d'interagir avec leurs étudiants.

**4.3.4** Sur leur implication au sein de leur département et de votre établissement.

**4.4** Qu'en est-il des difficultés ou problèmes rencontrés par votre établissement par rapport aux projets de mobilité enseignante? (*avant, pendant, après*)

**4.5** Selon vous, quels difficultés ou problèmes les enseignants de votre collège rencontrent-ils dans le cadre de leur projet de mobilité internationale? (*avant, pendant, après*)

## **5. Questions synthèses**

**5.1** Vous vous adressez à un responsable d'un autre collège par rapport à la mobilité enseignante internationale, qu'avez-vous à lui dire à ce sujet? (*recentrer sur retombées au besoin*)

**5.2** Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant la mobilité enseignante internationale dans votre collège?

**Remerciements**

## ANNEXE 3

### Guide du groupe de discussion

*La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?*

**Noms des chercheurs** : Matthieu B. Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler

#### **Présentation de la recherche :**

Tout d'abord, merci de bien vouloir participer à cette discussion en groupe d'une durée approximative de deux heures.

Notre recherche, subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) vise principalement à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle. Nous entendons par la mobilité enseignante internationale, tout ce qui « englobe les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » qui s'adressent aux enseignants (Cégep international, *Profil des activités internationales des cégeps*, 2010, p. 3).

#### **But de la discussion et règles d'éthique :**

Nous venons vous rencontrer dans le but de discuter de vos expériences de mobilité à l'international et de leurs retombées. Nous avons préparé quelques questions afin de structurer notre rencontre, mais en fait, celle-ci demeure un échange ouvert entre vous et nous, alors nous vous invitons à ne pas vous restreindre dans vos réponses et dans les informations que vous nous communiquerez. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, tous vos propos nous intéressent.

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement que nous vous avons fait parvenir par courriel et que nous vous demandons de signer aujourd'hui, vous pouvez être assurés que vos réponses resteront confidentielles et que les données permettant de vous identifier vous ou votre établissement ne seront en aucun cas communiquées à qui que ce soit. Pour ce faire, nous utiliserons des pseudonymes dans le rapport final afin d'assurer l'anonymat, ceci dans le but que vous vous sentiez à l'aise de répondre librement. Vous pouvez en tout temps refuser de répondre à nos questions et vous désister du processus si vous en sentez le besoin. Tel qu'indiqué dans le formulaire de consentement, chaque personne prenant part à ce groupe devra s'engager à ne jamais divulguer à qui que ce soit le contenu des discussions tenues lors de cette rencontre.

Avez-vous des questions avant que nous amorçons la discussion?

## 1. Renseignements généraux

### Phase de réchauffement (20 minutes)

- 1.1 Courte présentation générale (formation, discipline(s) enseignée(s), année(s) d'enseignement).
- 1.2 Pouvez-vous nous parler de votre (vos) expérience(s) de mobilité enseignante internationale vécues dans les cinq dernières années? (*Où, quand, type de séjour, activités, organisation, etc.*)
- 1.3 Qu'est-ce qui vous a amené à réaliser ce ou ces séjourn(s) de mobilité internationale? (*raisons, motivations : personnelles, professionnelles, collègue*)

## 2. Retombées

### Phase principale (75 minutes)

*Sur une feuille de papier, tentez de réfléchir à quelques retombées (changements, apports, transformations) que votre ou vos projets ont provoquées (pour vous, votre métier, votre collège, vos collègues, votre département, etc.)*

- 2.1 Pouvez-vous nous parler des retombées du ou des séjours de mobilité internationale au(x)quel(s) vous avez participé dans les cinq dernières années?
- 2.2 Avez-vous pu observer des changements (retombées) dans votre pratique enseignante à la suite de ce ou de ces projet(s) à l'étranger? Expliquez votre réponse. (*Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 2.2*)
  - 2.2.1 Sur le contenu de vos cours (matière, exemples donnés en classe).
  - 2.2.2 Sur vos méthodes d'enseignement.
  - 2.2.3 Sur vos façons d'interagir avec vos étudiants.
  - 2.2.4 Sur votre implication au sein de votre département et de votre établissement.
- 2.3 Finalement, diriez-vous que ce ou ces projets ont fait de vous des enseignants différents et pourquoi?
- 2.4 Selon vous, le ou les projet(s) que vous avez réalisés à l'international ont-ils eu des répercussions pour votre établissement d'enseignement et pourquoi? (*Sous-questions posées seulement si les éléments ne sont pas abordés dans les réponses obtenues en 2.4*)
  - 2.4.1 Sur la visibilité de votre collège (ici et ailleurs).
  - 2.4.2 Sur la mobilité internationale (enseignants, étudiants, recrutement).
  - 2.4.3 Sur les partenariats internationaux établis avec votre collège.
  - 2.4.4 Sur votre département (programme, cours, collègues).

2.4.5 Sur la vie socioculturelle de votre collègue.

2.5 Qu'est-ce que ce projet ou ces projets vous ont apporté sur le plan personnel?

2.6 Avez-vous des éléments négatifs (points insatisfaisants, difficultés, choses à ne pas refaire, etc.) à nous mentionner par rapport à votre ou à vos projet(s) de mobilité?

### 3. Questions synthèses et générales

Phase de conclusion (25 minutes)

3.1 En regard des attentes que vous aviez au départ, êtes-vous satisfaits du ou des projets de mobilité enseignante internationale que vous avez réalisé(s) et pourquoi?

3.2 Au final, si on vous demandait de nous donner la retombée la plus significative à la suite de ce ou de ces projet(s), quelle serait-elle et pourquoi?

3.3 Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant votre ou vos expérience(s) à l'international?

Remerciements

## ANNEXE 4

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE ENSEIGNANTS ET PERSONNEL ADMINISTRATIF

#### **Titre de la recherche :**

**La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?**

#### **Chercheur(s) ou chercheuse(s) responsable(s) :**

##### **Alexandre Jobin-Lawler**

Enseignant en anthropologie et en sociologie  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
Saint-Augustin-de-Desmaures  
418 872-8242, poste 1264  
[jobinla@cndf.qc.ca](mailto:jobinla@cndf.qc.ca)

##### **Matthieu Boutet-Lanouette**

Enseignant en histoire  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
Saint-Augustin-de-Desmaures  
418 872-8242, poste 1122  
[boutetlm@cndf.qc.ca](mailto:boutetlm@cndf.qc.ca)

#### **Invitation à participer au projet :**

Nous vous invitons à participer au projet de recherche intitulé : « La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel? ».

Cette recherche est menée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec.

#### **Objectifs du projet :**

L'objectif général de notre étude consiste à explorer et à décrire les retombées des expériences de mobilité internationale que vivent les enseignants du réseau collégial québécois dans le cadre de leur pratique professionnelle.

Cet objectif général est guidé par les deux objectifs spécifiques suivants :

- 1) Identifier et décrire les retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants du réseau collégial dans leur pratique d'enseignement.
- 2) Identifier et décrire les retombées des expériences de mobilité internationale des enseignants du réseau collégial pour leur établissement d'enseignement.

#### **Déroulement du projet :**

1. Dans le cadre de cette étude, nous réaliserons des entrevues individuelles ainsi que des groupes de discussion avec des enseignants et du personnel administratif porteur de dossiers liés à la mobilité enseignante, et ce, dans huit collèges du Québec. Cette collecte de données se fera à la session d'hiver 2014 et sera enregistrée sur support audio avec le consentement des participants.
2. Notre objectif dans chacun des collèges sélectionnés est de faire jusqu'à cinq entrevues individuelles d'une durée d'environ une heure trente minutes avec des enseignants ayant vécu une expérience de mobilité internationale. Nous souhaitons, lorsque possible et avec le consentement de tous les enseignants participants, regrouper ces personnes à l'intérieur d'un groupe de discussion pour une durée approximative de deux heures. Dans le cas où nous pourrions organiser ce groupe de discussion dans votre collège, les

entrevues individuelles ne seront plus nécessaires. Ces entretiens se dérouleront dans un local situé dans votre collège.

3. Nous réaliserons également une ou deux entrevue(s) individuelle(s) avec des membres de l'administration de votre établissement d'enseignement responsables de la mobilité enseignante internationale.
4. Les données recueillies lors de cette recherche seront de type qualitatif. Nous analyserons également les documents officiels des cégeps (mission, projet éducatif, politique d'internationalisation, etc.) ainsi que tout autre document écrit concernant l'internationalisation des études et la mobilité enseignante à l'étranger que les participants nous auront partagé à leur initiative.
5. Les données recueillies serviront à produire un rapport sur le sujet que nous étudions. Elles serviront également à préparer des communications orales et écrites à la suite du dépôt du rapport final.

#### **Mesures prises pour assurer l'anonymat des participants et la confidentialité des données :**

1. Grâce à un système de codification des entretiens, il sera impossible de lier un commentaire à un répondant en particulier ou à son établissement d'enseignement.
2. Aucune information nominale ou aucun renseignement permettant d'identifier un participant ou une institution particulière ne sera divulgué et transmis à qui que ce soit, sauf à l'agente de bureau qui retranscrira nos entretiens. Cette dernière, tout comme l'équipe de chercheurs, sera tenue de signer un formulaire de confidentialité afin d'interdire la divulgation des renseignements provenant des entretiens.
3. Pour préserver l'anonymat, nous n'utiliserons dans le rapport de recherche que des noms fictifs pour chacun des intervenants. Aussi, aucun nom d'établissement ne sera mentionné dans le rapport final.
4. Dans le cas d'une participation à un groupe de discussion, chaque personne y prenant part devra s'engager à ne jamais divulguer à qui que ce soit le contenu des discussions tenues lors de cette rencontre.
5. Les données obtenues seront entreposées avec soin, et ce, à toutes les étapes du traitement des données (stockage des informations, transcription et analyse des données). Tout au long de la recherche et de manière régulière, nos documents seront transférés sur une clé de mémoire qui sera rangée sous clé dans le bureau d'un des chercheurs, pour être ensuite détruite. Nous garderons ces données pendant deux ans à la suite de la rédaction du rapport final, puis nous les détruirons.
6. Chaque participant peut nous écrire si, pour une raison ou une autre, il désire vérifier le verbatim de l'entretien auquel il a participé afin de retrancher certains passages avant que celui-ci soit utilisé dans la recherche. Cette demande devra être faite au plus tard deux mois après la passation de l'entretien. De plus, s'il le désire, il pourra communiquer avec les chercheurs afin de pouvoir récupérer l'enregistrement et le verbatim de son entrevue. Il est à noter que les chercheurs ne pourront lui faire parvenir ces documents avant le dépôt du rapport final.

#### **Risques, inconvénients et bénéfices pour les participants :**

1. Il existe très peu de risques quant à la participation à la présente recherche. Le seul danger auquel nous pensons est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens qui pourrait causer un préjudice pour l'informateur. Toutefois, nous croyons que les moyens proposés plus haut quant à l'anonymat et la confidentialité permettront d'assurer la protection de tous nos participants.
2. Les bénéfices sont, pour leur part, assez nombreux, et ce, surtout sur le plan des connaissances en lien avec la mobilité enseignante. Mentionnons par exemple le fait que les professeurs et le personnel du réseau des cégeps et des collèges du Québec pourront mieux comprendre les retombées de la mobilité internationale dans leur pratique professionnelle. Nous aurons aussi un meilleur aperçu des différentes expériences des enseignants qui font de la mobilité outre frontière.



**Droits des participants :**

1. Aucune compensation financière ou matérielle ne sera offerte aux participants.
2. La participation à ce projet est volontaire.
3. Le participant est libre de se retirer en tout temps, sans justification et sans subir de pénalité ni de préjudice.
4. Même si le participant accepte de collaborer au projet, il a le droit de refuser de répondre à certaines questions ou encore de refuser l'enregistrement de l'entretien.
5. Lors du traitement des données ou de la divulgation des résultats, nous nous assurons de l'anonymat et du respect de la vie privée des participants.
6. Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera mis à la disponibilité des participants dans chacun des établissements ayant collaboré à la recherche ainsi que sur le site Internet du Campus Notre-Dame-de-Foy. Le rapport sera également transmis électroniquement en version PDF à chacun de participants.

**Questions et plaintes :**

1. Toute question concernant cette recherche pourra être adressée aux chercheurs dont les coordonnées apparaissent sur la première page de ce document.
2. Toute plainte ou critique pourra être adressée à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy :

Direction des études  
Campus Notre-Dame-de-Foy  
5000, rue Clément-Lockquell  
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) G3A 1B3  
Téléphone : 1 800 463-8041, poste 3137  
Courriel : [picardg@cndf.qc.ca](mailto:picardg@cndf.qc.ca)

**Consentement :**

*J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation au projet de recherche intitulé : « **La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?** ». J'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer et je comprends que je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions ou encore que l'entretien auquel je participe soit enregistré. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence.*

*Je m'engage à respecter et préserver la confidentialité des renseignements dont je prendrai connaissance dans le cadre de cette étude. Enfin, je comprends qu'aucun bénéfice ni redevance ne me sera remis à la suite de ma participation.*

*\*Dans le cas de la participation à un groupe de discussion, je m'engage à ne jamais divulguer à qui que ce soit le contenu des discussions tenues lors de cette rencontre.*

**Nom du participant :** \_\_\_\_\_

**Signature du participant :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Signature du chercheur :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

## ANNEXE 5

### Formulaire de confidentialité (Équipe de recherche)

**Équipe de recherche :**

**Chercheurs : Matthieu Boutet-Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler**

**Transcription des entretiens : Denise Gamache**

**Titre de la recherche :**

**La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?**

Cette recherche est sous la direction de Matthieu Boutet-Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler, enseignants au Campus Notre-Dame-de-Foy.

- Pour réaliser cette étude, l'équipe de recherche mène différentes activités de collecte de données (entrevues individuelles, groupes de discussion, collecte de données secondaires) avec des enseignants et des membres du personnel administratif dans huit cégeps et collèges du Québec. Par la signature de ce formulaire, chacun des membres de l'équipe de recherche s'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.
- Dans l'exercice de nos fonctions, l'équipe de recherche aura accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, chacun des membres de l'équipe de recherche reconnaît avoir pris connaissance des principes ici présentés et s'engage à les respecter :
  - o assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne jamais divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant ou son établissement collégial;
  - o assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
  - o ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles au-delà de deux ans après la rédaction du rapport final.

Je soussigné \_\_\_\_\_, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

\_\_\_\_\_  
Nom

\_\_\_\_\_  
Date

Je soussigné \_\_\_\_\_, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

\_\_\_\_\_  
Nom

\_\_\_\_\_  
Date