

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
MANON LAPOINTE
BACHELIÈRE EN ADAPTATION SCOLAIRE (B.A.S.)

**La formation préparatoire aux séjours et aux échanges interculturels
des étudiants futurs maîtres et les conditions de succès
de ces séjours et échanges**

NOVEMBRE 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est essentiellement de préciser quels sont les éléments de formation incontournables à dispenser dans le cadre de la préparation d'étudiants futurs maîtres qui se destinent à vivre des séjours d'échanges ou de stage en milieu culturellement différent. Aussi, par la même occasion, de préciser quelles sont les conditions de succès des séjours d'échanges.

La recherche prend la forme d'une recherche-action et donc essentiellement d'analyses poursuivies dans l'accompagnement que l'auteure a pu faire de 33 étudiants futurs maîtres de l'Université du Québec à Chicoutimi engagés dans des activités d'échanges interculturels internationaux.

Les analyses qui sont présentées résultent d'entrevues menées dans les milieux mêmes d'échanges, soit donc en Belgique et en France, résultent parfois encore de l'examen de rapports d'objectivation préparés par les étudiants eux-mêmes.

L'intérêt de la recherche tient peut-être pour une bonne part à ce que l'auteure a mené ces analyses au plus près des entrevues ou de la remise des rapports écrits des étudiants. C'est donc à un accompagnement dans le temps que convie le rapport de recherche : le lecteur voit d'une certaine façon se dérouler sous ses yeux et accompagne les étudiants dans leurs échanges. Les analyses se transforment progressivement en hypothèses initiales, en hypothèses révisées et finalement en huit conclusions succinctes résumant l'essentiel des convictions auxquelles s'arrête l'auteure au terme de sa démarche d'accompagnement et d'analyse.

Le rapport offre de plus tout un ensemble d'annexes présentant des documents utiles à l'organisation et à la conduite d'activités d'échanges.

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier sincèrement mon directeur de recherche, le professeur Raymond Claude Roy du Département des sciences de l'éducation et de psychologie. Homme de lettres, cultivé et savant, il a fait naître en moi le goût de toujours apprendre davantage. Sa disponibilité de chaque instant, son enthousiasme communicatif et son goût de l'effort m'ont sans cesse poussée au dépassement.

Également, je tiens à remercier chaleureusement pour sa précieuse collaboration madame Johanne Beaumont. Elle a su me guider avec doigté à travers les méandres de la concrétisation de ce projet. Le professionnalisme dont elle fait preuve a grandement facilité l'élaboration de la structure de ce mémoire. Son accueil de l'autre et sa jovialité ont en tout temps agrémenté nos rapports.

Aussi, je tiens à remercier ma supérieure immédiate, madame Josée Gaudreault qui a su à plusieurs moments faciliter la réalisation de projets liés à la rédaction de ce mémoire. Je tiens à saluer ici son ouverture d'esprit et sa grandeur d'âme.

Sans la complicité de ces personnes la réalisation de ce mémoire aurait été beaucoup plus ardue, voire impossible. Je leur en suis profondément reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Introduction	1
Chapitre I : Le problème et la recension des écrits initiale	5
1.1 Le problème	7
1.2 Le cours d'Éducation comparée	10
1.3 La recension des écrits initiale	16
Chapitre II : La première étape du suivi	26
2.1 Les règles générales de l'analyse	27
2.2 Les analyses de l'étape 1	33
2.3 Les hypothèses conclusives	59
Chapitre III : La deuxième étape du suivi	70
3.1 Un prolongement de recension des écrits	71
3.2 Les analyses de la deuxième étape	77
3.3 Les hypothèses révisées	88
Chapitre IV : Une expérience d'accueil	97
4.1 Première partie: Portée des hypothèses et des prescriptions sur l'organisa- tion de l'accueil en terme de description	98
4.2 Deuxième partie: Un projet de programme	101
4.2.1 Le cadre général de l'accueil	101
4.2.2 Le détail des activités	105

4.3	Troisième partie: La description du déroulement des activités de l'accueil .	111
4.4	Quatrième partie: L'entrevue collective	117
4.5	Cinquième partie: Les activités de présentation de l'automne 2001	118
	Chapitre V : La réflexion finale	124
	Conclusion	159
	Références bibliographiques	165
	Annexe A : Tableau synthèse de l'évolution de l'Éducation comparée de 1817 à aujourd'hui	167
	Annexe B : Références bibliographiques se rapportant au thème de l'Éducation comparée	174
	Annexe C : Principales revues traitant d'Éducation comparée	176
	Annexe D : Questionnaire d'entrevue individuelle	179
	Annexe E : Rapport d'accompagnateur Échanges UQAC et IUFM, d'Auvergne, France	181
	Annexe F : Rapport d'accompagnateur Échanges UQAC et Institut de Fré, Belgique	193
	Annexe G : Document Power Point Accueil automne 2001	198
	Annexe H : Questionnaire, Accueil automne 2001	208
	Annexe I : Présentation des correspondants par les correspondants	211
	Annexe J : Programme des activités	213
	Annexe K : Histoire suisse	215
	Annexe L : Schéma du processus de communication	217
	Annexe M : Compilation des réponses au problème retenu (annexe H)	219
	Annexe N : Témoignages	222
	Annexe O : Bilan du séjour d'Accueil de l'automne 2001	224
	Annexe P : Les hypothèses révisées	226
	Annexe Q : Les hypothèses complémentaires	229

INTRODUCTION

Les échanges internationaux se présentent en ce début de 21^e siècle plus que comme un avantage pour les étudiants futurs maîtres, ils sont partie intégrante d'une formation de qualité. Les échanges interculturels sont en effet devenus pour tout éducateur, comme toute personne d'ailleurs, une réalité à laquelle il est confronté. Les différents milieux d'éducation doivent donc être préoccupés de bien préparer les étudiants à bénéficier et à s'enrichir de toute relation qu'ils établiront avec d'autres personnes ou groupes qui appartiennent à des cultures différentes, chacune d'entre elle étant porteuse de représentations, de valeurs, de modes de penser, de styles de vie, de codes d'éthique, de stéréotypes et de préjugés qui lui sont propres. Cette conviction a guidé l'ensemble des travaux de ce mémoire et c'est autour de cette question que l'auteure a défini le problème de sa recherche.

La première partie de cette introduction permettra un rapide survol du problème de recherche en plus d'en préciser les particularités et les originalités. Ensuite, le cadre méthodologique de référence sera présenté. Enfin l'auteure tentera de dégager les bénéfices à attendre de ces travaux et proposera le plan de l'ensemble de la recherche.

L'auteure de ce mémoire a été sensibilisée à cette question d'abord par la réalisation d'un stage à l'étranger, stage s'inscrivant dans le cadre d'une démarche de formation continue. À la suite d'une analyse du vécu de ce stage, il est apparu qu'un manque de préparation et un manque d'outils permettant l'objectivation avaient entravé et peut-être même compromis – du moins à un certain degré – la véritable rencontre de l'Autre. L'auteure a encore été motivée par sa collaboration à titre d'assistante d'enseignement au cours d'Éducation comparée offert à l'UQAC à l'hiver 2001 et donc par son implication dans la définition et même la dispensation des contenus de formation préparatoires des étudiants qui se destinaient à vivre des séjours d'échange international. Dans le cadre de cette collaboration, l'auteure a contribué à l'analyse des différentes facettes des activités pédagogiques à offrir. En complément, l'auteure s'est impliquée dans l'accompagnement de groupes d'étudiants qui avaient bénéficié de la formation préparatoire du cours d'éducation comparée et qui se retrouvaient en séjours interculturels de visite ou d'accueil. Toutes ces activités rendaient possible la réalisation de multiples entretiens sur le terrain et l'analyse des nombreux rapports d'objectivation produits par les étudiants. L'analyse des entretiens et des rapports permettaient d'identifier avec précision les éléments incontournables, les écueils et les manquements autant dans la préparation que dans l'encadrement de pareilles activités d'échanges.

À la lumière donc, de l'analyse des vécus personnels de l'auteure, des différents témoignages recueillis et des lectures effectuées, le mémoire tentera de répondre à la question qui préoccupe l'auteure qui est de déterminer quels sont les éléments de formation préparatoire qui permettent d'outiller les étudiants participant aux différents séjours interculturels et qui facilitent la rencontre de l'Autre. Et de répondre à cette autre question qui est de préciser de plus les conditions de succès de ces rencontres.

Les particularités de cette recherche sont plus précisément de trois ordres. La première particularité réside dans le fait que l'ensemble des travaux a été effectué dans un souci constant d'être très près de la réalité des sujets, c'est-à-dire des étudiants engagés dans des rencontres interculturelles internationales. L'auteure s'est investie dans un suivi très assidu incluant les premiers moments de formation, incluant par rencontres dans les différents milieux de séjours, incluant l'encadrement de certains séjours de visite et d'accueil, incluant la participation à certaines rencontres post-séjour, incluant enfin l'analyse des rapports d'objectivation. En bref, l'auteure a entretenu une réelle préoccupation de faire de la rédaction de son mémoire un instrument d'accompagnement ponctuel et de répondre ainsi de très près aux exigences d'une recherche-action.

La seconde particularité réside dans la souplesse et l'adaptation que l'auteure a données à son cadre méthodologique en lui faisant épouser étroitement le cheminement d'analyse poursuivi. Plusieurs adaptations ont été dictées par les besoins ou par la réalité du suivi et ont mené à des choix méthodologiques originaux.

La troisième particularité est sans nul doute la place importante qui a été laissée aux sujets et donc le caractère très humain du mémoire qui utilise et parfois rapporte et cite de nombreux témoignages et récits. Sans perdre de vue le caractère théorique que doit comporter un travail de recherche, l'auteure a eu le souci de donner énormément de place aux témoignages des différents acteurs afin de rejoindre au mieux le vécu des activités d'échanges.

Il se dégage de l'ensemble des travaux réalisés, en plus de se concrétiser par la rédaction du mémoire, plusieurs bénéfices immédiats. Les différents travaux de recher-

che ont notamment permis l'accompagnement soutenu des différents groupes d'étudiants et ce, du début à la fin de leur cheminement et de leur expérience interculturelle d'échanges. En plus, les différentes analyses et propos tenus, bien qu'influencés par l'important dépouillement de la littérature portant sur le sujet, s'attachent à relever dans la simplicité. Les côtés pratiques et très concrets des échanges, de façon à permettre à toute personne, même non initiée, de bien saisir les données retenues. Et finalement, ce mémoire se veut un dépouillement de départ sur le thème de l'échange interculturel, dépouillement de nature à permettre à qui le veut de poursuivre d'éventuels travaux de recherche, de suivre l'une ou l'autre des pistes lancées dans le cadre du dernier chapitre de ce mémoire.

Le mémoire se divise donc en cinq parties correspondant à cinq chapitres. Le chapitre un précisera le problème, décrira sommairement l'ensemble de la formation préparatoire dispensée aux étudiants, en plus de présenter une première recension des écrits. Le chapitre deux présentera la méthodologie, la cueillette et l'analyse des premières données et les premières hypothèses. Le lecteur retrouvera au troisième chapitre une seconde recension des écrits, l'analyse des données de suivi et les hypothèses révisées. Le chapitre quatre, quant à lui, décrira l'accueil de l'automne 2001, en plus de présenter des analyses de suivi. Et enfin, le cinquième et dernier chapitre analysera huit thèmes majeurs de la préparation et de l'encadrement d'un séjour interculturel et proposera les conclusions de l'auteure sur chacun de ces thèmes.

CHAPITRE I

Le problème et la recension des écrits initiale

Juin 2000

La grande aventure commence avec la décision de mener une recherche-action sur le thème des échanges interculturels. L'auteure se lance donc avec enthousiasme dans les premières lectures portant sur le sujet, l'été y sera consacré. Par la suite, la dispensation du cours d'Éducation comparée à laquelle l'auteure collabore, guide ses réflexions sur le thème spécifique de la formation préparatoire et c'est avec grand intérêt qu'elle assiste en mars au départ de toutes ces étudiantes vers leur milieu de séjour respectif.

Ce rapport de recherche présente les résultats d'une recherche-action visant à analyser les différentes facettes des activités pédagogiques de préparation et d'encadrement de séjours d'échanges internationaux de futurs maîtres du primaire. Les groupes de participants autour desquels se sont faits ces travaux de recherche étaient composés d'étudiants en formation initiale du module de l'enseignement préscolaire et primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Fort curieusement toutefois, les intérêts initiaux de l'auteure de ce rapport émanaient d'une source légèrement différente, celle de sa participation à un séjour professionnel de deux semaines au printemps 2000 dans les milieux d'éducation et de forma-

tion de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne (IUFM) et des écoles du secteur. La spécificité de ce séjour était celle d'un cadre de formation continue s'intéressant au thème de l'encadrement de stagiaires et des avancées françaises dans ce secteur par la présence entre autres d'un statut de maître-formateur et de maîtres engagés dans les tâches rattachées à ce statut. En plus de vivre évidemment ce séjour en France, l'auteure de ces lignes avait développé à ce moment-là un grand intérêt à l'égard des réactions diverses des participants à l'échange, à l'égard du choix et de la conduite des activités proposées, un grand intérêt finalement pour le contenu du *Rapport initial d'un séjour d'échanges auprès des maîtres formateurs d'Auvergne* (2000), rapport produit sur la base d'une collaboration individuelle par l'ensemble des participants. Il se posait, à l'auteure de ces lignes, un grand nombre de questions la plupart sans réponse ou sans réponse approfondie. À la recherche d'un certain nombre de réponses à ces thèmes, il apparaissait valable et possiblement fort utile de mener une recherche-action afin de dégager quelques points majeurs et quelques explications pouvant permettre idéalement la conduite d'un séjour plus efficace, plus profitable, permettant également de minimiser certaines des réactions négatives des participants à des séjours d'échanges d'enseignants et de futurs enseignants.

Le projet de recherche pouvait par ailleurs prendre toute sa mesure de recherche-action dans l'engagement qui était offert à l'auteure de participer à l'organisation, pour l'année académique 2000-2001, d'une visite en retour de maîtres-formateurs français rattachés à l'IUFM d'Auvergne et surtout à la préparation et à l'accompagnement de trois groupes d'étudiants de l'UQAC engagés dans la préparation, les premiers d'un séjour d'étude de six mois (en France), les seconds d'un séjour de stage de deux mois (en

Belgique et en France), les troisièmes d'un séjour de deux semaines soit en Belgique, soit en France.

C'est donc dans ce cadre du vécu d'un séjour de formation continue, des observations et des questionnements qu'il avait suscités, et dans l'engagement à collaborer à la préparation d'étudiants futurs-maîtres en formation initiale que le thème de cette recherche-action a été arrêté.

1.1 LE PROBLÈME

Afin de bien faire voir le cadre de définition du problème auquel s'arrête cette recherche-action et d'en assurer une définition plus nette, trois volets de ce cadre doivent être, en rapide examen, explorés. Le premier volet est celui du vécu de formation continue de l'auteure ayant au premier chef mené à ces travaux de recherche, le second volet est celui de son engagement dans les activités d'échanges d'une clientèle en formation initiale et le troisième volet est celui d'une présentation des données d'une première recension des écrits.

Une expérience de visite en formation continue

Le premier volet des données touchant à la définition du problème ramène aux motivations initiales de cette recherche. L'auteure venait de terminer un séjour professionnel de formation continue en France, plus précisément à l'IUFM d'Auvergne et dans les écoles primaires du département du Puy-De-Dôme, en compagnie de onze collègues maîtres en exercice et d'un accompagnateur-organisateur, le professeur Raymond Clau-

de Roy du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce séjour s'inscrivait dans le cadre d'études de deuxième cycle en éducation et se déroulait sur le thème majeur de l'encadrement des stagiaires futurs-maîtres par leurs maîtres d'accueil. Il était sur ce point prévu d'approfondir, entre autres, l'existence en France d'un statut de maître-formateur et la portée d'une pareille structure sur la qualité des stages de formation des étudiants futurs-maîtres.

Or, le plus grand étonnement résultant de ce séjour fut à n'en pas douter celui d'une grande diversité de comportements et de réactions des maîtres participants. Fort curieusement il apparut rapidement chez ces maîtres expérimentés et d'une qualité que confirmait leur engagement dans des études de deuxième cycle une capacité fort inégale et à vivre, pour ne pas dire affronter, l'environnement culturel étranger, et à se donner les moyens d'arriver aux approfondissements professionnels que permettaient des activités d'immersion autant dans le milieu de formation des futurs-maîtres que dans les écoles primaires du secteur. Il était évident, même à l'observateur le moins aguerri, que pour plusieurs participants la qualité du séjour était pratiquement, sinon compromise, du moins fortement réduite en raison des réactions de fermeture, de jugements négatifs, de renfermement même et ce, malgré des enthousiasmes heureux. Même au plan professionnel, il apparaissait un certain manque de moyens, de stratégies d'objectivation, par exemple, dont les effets n'ont pas été sans réduire la qualité des observations et des apprentissages.

L'auteure de ces lignes, au sortir de ce séjour, choisissant de s'engager dans le cadre de ses études de deuxième cycle dans un travail de recherche en venait naturellement à choisir de s'interroger dans le cadre d'une démarche scientifique sur la psycholo-

gie interne des personnes et des activités composant l'horlogerie de ce type de séjour professionnel. Le questionnement immédiat portait sur les moyens, préparation et encadrement, susceptibles d'assurer le succès d'un tel séjour professionnel, autant au plan professionnel même, qu'au plan personnel. L'intérêt était d'ailleurs décuplé par le contenu des textes produits (*Rapport initial d'un séjour d'échanges auprès des maîtres formateurs d'Auvergne*, 2000) par les participants dans les semaines suivant immédiatement le retour, ces textes faisant surgir de nombreuses interrogations sur les niveaux d'approfondissement réels et souhaitables des participants.

Une expérience d'accueil en formation continue

Les questionnements soulevés par le séjour en France devaient trouver d'importants renforcements dans la visite en retour, à l'automne suivant, des maîtres-formateurs français. De toute évidence, les partenaires français n'avaient pas bénéficié eux non plus d'une préparation leur permettant de tirer un profit maximal de leur séjour. Il se retrouvait donc dans les comportements des visiteurs français des attitudes de fermeture, des commentaires critiques et des jugements de valeur hâtifs ressemblant étrangement à ceux des maîtres québécois séjournant en France.

Une facette du manque de préparation des correspondants français touchait le fait qu'ils n'étaient pas suffisamment sensibilisés aux stratégies d'approfondissement des expériences vécues, ni outillés en ce sens : ces manques ont eu pour effet d'entraver dans une certaine mesure la véritable communication entre les correspondants français et québécois.

L'ensemble des insuffisances que l'auteure de cette recherche pouvaient observer chez les correspondants français l'a grandement étonnée, d'autant plus que l'IUFM d'Auvergne mène depuis de nombreuses années de pareils échanges avec le Québec, comme d'ailleurs avec des partenaires de plusieurs autres pays. À la décharge des partenaires français, il faut convenir que les partenaires québécois n'étaient pas non plus beaucoup mieux outillés pour recevoir adéquatement. Un accueil québécois adéquat aurait impliqué une préparation à accueillir, supposant la maîtrise de stratégies d'accompagnement et une capacité à choisir et à proposer des activités suscitant des rencontres véritables.

Avec le recul, l'auteure de cette recherche revit non sans étonnement les moments de la visite des correspondants français et les questionnements que cette visite a soulevés chez elle, questionnements pour lesquels elle cherche depuis des réponses, comptant les produire dans le cadre de la recherche entreprise.

1.2 LE COURS D'ÉDUCATION COMPARÉE

Un second volet d'engagement devait orienter de façon plus nette, si nécessaire, le problème à traiter dans la recherche. Invitée par le professeur Raymond Claude Roy, l'auteure de cette recherche a accepté de participer à l'organisation et à l'encadrement d'un ensemble de séjours en France et en Belgique d'étudiants futurs-maîtres. Elle acceptait aussi de s'engager dans une participation à un cours d'Éducation comparée à titre d'assistante d'enseignement.

Dans un premier temps, l'auteure s'est engagée dans l'organisation des séjours, faisant l'expérience des demandes de financement, prenant charge surtout d'un groupe de sept étudiantes se préparant à un séjour de deux semaines en échange réciproque avec des correspondants de l'Institut Pédagogique De Fré de la Haute École de Bruxelles. Ces premières activités ont mené l'auteure à conclure que les animateurs prenant charge de séjours à l'étranger doivent prendre sur eux de compenser, dans un premier temps du moins, à l'inexpérience, compréhensible, des étudiants comme d'ailleurs, à un autre niveau, à leur manque d'habiletés (qui n'est pas total, il faut en convenir) à se donner une dynamique de bon aloi. La question se posait pour l'auteure d'arriver à jouer ce rôle d'animatrice et à se donner pour le faire des outils adéquats. Sur le moment toutefois l'auteure, dans son rôle d'animatrice, s'est plus spécifiquement préoccupée d'établir des liens cordiaux avec l'ensemble et chacune des étudiantes du groupe, et de s'assurer qu'une dynamique de qualité s'installait et se maintenait dans le cours des activités de préparation et de financement du séjour.

Dans un second temps, l'auteure eut, comme assistante d'enseignement, à participer à la mise en place et à l'élaboration des contenus d'un nouveau cours d'Éducation comparée. Le cours en question devait pour celui qui en était responsable, le professeur Raymond Claude Roy de l'UQAC, fournir avant tout un cadre aux étudiantes engagées dans les activités de séjours et d'échanges. Le cours devait offrir dans les sept semaines du début du trimestre d'hiver 2000, une quinzaine d'heures de préparation aux séjours et aux échanges, prévoir et assurer l'encadrement des séjours et des échanges eux-mêmes, planifier et encadrer les activités d'après, c'est-à-dire les présentations à la communauté, exigées des participantes aux séjours et aux échanges.

La préparation proprement dite, donc telle que vue par le professeur Raymond Claude Roy, se traduisait en une quinzaine d'heures de formation plus stricte. La première tâche fut de définir les différents thèmes à présenter aux étudiantes à titre de préparation. Déjà en début décembre 2000, une séance de préparation plus ou moins formelle exploitant l'ensemble des thèmes avancés eut lieu au bénéfice des étudiantes partant en séjour d'études de six mois. Par la suite, le groupe des intervenants s'attacha à répartir ces thèmes en regard des sept rencontres prévues en janvier et février 2001 à l'intention des treize étudiantes préparant des séjours de stage de deux mois, des seize étudiantes préparant des séjours d'échanges de deux semaines, à l'intention enfin de douze étudiantes non engagées dans des séjours et des échanges, mais que des circonstances imprévues faisaient se joindre au groupe.

Il importe de définir, ne serait-ce que rapidement, le contenu de chacune des rencontres, lesdits contenus devenant une référence dans l'organisation méthodologique de la recherche, la recherche se donnant pour objectif de juger, pour une part au moins, de la pertinence de la préparation dispensée.

La première rencontre, soit celle du 8 janvier 2001, fut impartie à des problèmes immédiats d'organisation : plans de cours, répartition des tâches, problèmes de fonctionnement immédiats. Une douzaine d'étudiants inscrits au cours d'Éducation comparée ne faisait pas partie des différents groupes qui se préparaient à vivre des échanges. Il fut donc convenu que ces étudiants effectueraient, sous la supervision de l'auteure, quelques travaux de recherche bibliographique sur le sujet de l'Éducation comparée. Leurs découvertes devraient être présentées à l'ensemble du groupe et ainsi contribuer à mieux préparer ceux qui se destinaient à vivre des échanges.

La deuxième rencontre, celle du 15 janvier, fut tenue sur le thème de l'identité culturelle à « renforcer » et par le biais de la lecture de l'article de Martel et Cajolet-Laganière (1995), « Oui au français québécois standard ». Après des propos d'introduction sur la rencontre de l'Autre et quelques stéréotypes attachés à nos cousins français, un échange animé, très animé, s'engagea et se poursuivit entre les participants sur le thème majeur de la langue et des attitudes de communication respectives des Français et des Québécois.

Le recul permet d'affirmer que cette activité de préparation, bien que menée sans expérience antérieure, atteignit pour l'essentiel son but, et à tout le moins provoqua un intérêt réel chez les étudiants. Que même le climat en devint un déjà d'immersion véritable dans les échanges. Le succès atteint dans l'exploitation du thème proposé semblait indiquer que le thème du renforcement de l'identité culturelle s'imposait dans une préparation de participants à des séjours d'échanges.

La troisième rencontre, soit celle du 22 janvier, fut dévolue à l'instrumentation proprement dite, c'est-à-dire aux stratégies d'observation, d'objectivation et même de comportements à adopter pendant le séjour. En support à l'échange, il était proposé aux étudiants la lecture d'un article de Groux (1997). À titre d'assistante d'enseignement, l'auteure se livra à une présentation des techniques du portfolio, de ses usages et de sa portée, à quoi s'ajoutèrent des remarques, par les responsable et chargé de cours, sur les principales stratégies d'observation et d'objectivation à pratiquer pendant les échanges. Il fut aussi indiqué aux étudiants comment ils pouvaient dans leur séjour prévoir déjà le matériel des rapports d'objectivation à produire au retour et des présentations à faire à la communauté à l'automne. Là encore malgré les à-peu-près du propos, la rencontre parut

intéresser et satisfaire les étudiants, qui semblaient y trouver des suggestions utiles à la conduite des échanges.

La quatrième rencontre, celle du 25 janvier 2001, fut prise en charge pour l'essentiel par un étudiant et une étudiante de 4^e année de formation inscrits au cours mais en clientèle hors-séjour. Préoccupés qu'ils étaient de sensibiliser l'ensemble du groupe au thème du choc culturel, les deux étudiants se livrèrent à une prestation d'ailleurs théâtrale et caricaturale, incorporant une dégustation de fromage bleu d'Auvergne et de pâté d'oie, qui atteignit vraiment les objectifs proposés et suscita des échanges animés auxquels se joignirent les responsables du cours.

La rencontre encore une fois, par son succès, indiquait l'importance de traiter dans une formation des différents aspects des réactions au bain de l'étranger. D'ailleurs des commentaires faits et par les étudiants eux-mêmes et par les responsables du cours et référant à des expériences de chacun, soit vécues personnellement ou par vicariance, vinrent renforcer pareille conclusion.

La cinquième rencontre, celle du 5 février, fut confiée à un anthropologue de l'UQAC. Le professeur Jean-François Moreau présenta aux étudiants diverses données relatives à la notion de culture : origine de la culture, définition de la culture, rencontre interculturelle. Peut-être parce que trop théoriques et magistraux, les propos n'intéressèrent qu'une partie des étudiants. Les responsables du cours n'en jugèrent pas moins, à tort ou à raison, très utile sinon indispensable la présentation de ce thème. Tout en admettant qu'une certaine réorientation des propos devait être envisagée.

La sixième rencontre, celle du 12 février 2001, fut occupée par la présentation d'un ensemble de conseils pratiques mais aussi par le visionnement du document *L'Habitant* (Lacoursière, 1996), sur l'arrivée des colons français en Nouvelle-France et leur évolution culturelle. Il ne fait pas de doute que cette dernière activité visant à l'approfondissement de la culture québécoise manquait, au jugement même des responsables du cours, et d'à-propos et de qualité d'animation : la présentation venait trop tardivement et manquait d'une animation adéquate. Car même s'il peut-être difficile d'intéresser certains étudiants à se questionner sur leur propre niveau de culture, il est certainement possible d'y arriver par le biais d'activités éveillant chacun à ses acquis.

La septième et dernière rencontre passa forcément aux derniers détails de l'organisation, à quelques semaines du départ des treize étudiantes devant réaliser un stage de deux mois en Belgique ou en France. Cette rencontre fut aussi dévolue aux présentations des étudiantes hors-séjour. L'essentiel des présentations se retrouve sur un site web (<http://www.uqac.quebec.ca/dse/echange/educomp.html>) préparé spécialement par le chargé de cours Guillaume Couture : les présentations touchaient des recherches bibliographiques, identifiant quelques volumes intéressants, les périodiques les plus utiles et les sites web les plus pertinents. Le cours d'Éducation comparée aura couvert au bout du compte les thèmes suivants :

- 1- La nature, l'origine et les rencontres des cultures.
- 2- L'identité culturelle à renforcer.
- 3- L'étendue de sa culture québécoise, surtout artistique, historique et géographique.
- 4- Le choc culturel et ses stratégies d'abord et de contrôle.

- 5- L'instrumentation : les stratégies d'observation, d'objectivation et de comportement à cultiver dans les échanges.
- 6- Les conseils pratiques.

Au total il peut être affirmé qu'en regard du temps imparti et de l'état des connaissances et des expériences des responsables du cours, de même qu'en regard des questionnements des responsables sur la place et l'importance d'une préparation spécifique aux séjours et aux échanges, surtout en terme d'étendue et d'approfondissements, le cours d'Éducation comparée tel que dispensé constituait une première expérience de bonne tenue et de bonne portée. L'auteure de cette recherche pouvait en référence au cours dispensé poser encore plus nettement le problème auquel elle s'intéressait, celui de définir l'utilité d'une préparation à des séjours et à des échanges internationaux, celui de déterminer les contenus de cette préparation, de même que l'étendue et l'approfondissement à donner à ces activités de formation.

1.3 LA RECENSION DES ÉCRITS INITIALE

La réponse à donner aux questions qui précèdent sur la pertinence de la préparation aux séjours et aux échanges internationaux et sur les contenus de cette préparation doit d'abord être cherchée dans la littérature existante. Un premier effort de recension des écrits a été fait en ce sens.

Cette première recension des écrits a permis de recueillir l'essentiel de l'information sur le développement de la recherche en Éducation comparée depuis ses tout débuts dans les premières années du 19^e siècle. L'information recueillie constituera la première

partie de cette recension. La seconde partie consistera dans le dépouillement d'un volume particulièrement proche par ses contenus du problème posé pour cette recherche.

L'analyse des écrits d'Éducation comparée et sur l'Éducation comparée, pour nécessaire qu'elle soit à qui aborde pour la première fois le domaine, livre un ensemble de données et d'informations à la limite plutôt décevant. Surtout si, comme c'est le cas pour l'auteur de cette recherche, le problème touche non à des analyses d'ensemble des systèmes d'éducation mais plutôt à l'aspect immédiat et pratique, comme c'est le cas pour cette recherche, de la préparation à des séjours et des échanges. Au fur et à mesure du dépouillement des écrits en Éducation comparée, il est apparu de plus en plus nettement que l'information recueillie, si pertinente qu'elle soit dans un cadre général d'information, n'apportait que peu en terme de réponses aux questionnements faisant partie du problème. C'est pourquoi l'ensemble des données recueillies a été organisé en tableaux présentant et les principaux auteurs, et un bref aperçu (placé en annexe A) de leurs travaux et des orientations de ces travaux.

Afin de compléter l'information contenue dans les tableaux de l'annexe A, il est apparu utile de présenter en référence les titres des principales revues traitant d'Éducation comparée en relevant quelques articles pertinents : ce relevé est donné en Annexe C. Encore, afin de faciliter des recherches éventuelles, il a été dressé un relevé sommaire des principales publications dont il est fait état dans les tableaux : ce relevé est donné en Annexe B.

Malgré l'ambition pratique de Jullien de Paris, les nombreux travaux en Éducation comparée atteindront à une extrême complexité. Cette abondante littérature théori-

que et méthodologique sur la comparaison en éducation n'est pas sans créer chez le lecteur une impression d'un certain chaos ou du moins le sentiment d'un débat inachevé.

Quelques ouvrages toutefois se démarquent et analysent de plus près les conditions des échanges interculturels, c'est le cas pour l'ouvrage de Groux et Porcher (2000), *Les échanges éducatifs*, dans lequel l'auteure de cette recherche pouvait apercevoir quelques réponses à ses questionnements. Ces aperçus sont livrés dans les pages qui suivent.

La justification des échanges

Groux et Porcher (2000), les auteurs de *Les Échanges Éducatifs*, justifient les échanges éducatifs par la nécessité qu'il y a à entrer dans le courant de l'internationalisation : c'est leur premier argument. La fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle place l'individu dans un contexte de circulation des personnes et de circulation des idées d'une ampleur historiquement inconnue, à quoi il convient – c'est la mondialisation – d'ajouter la circulation des biens.

Deux aspects de cette internationalisation méritent une attention particulière. Le premier est celui de l'apparition d'une autoroute de l'information, permise par les développements techniques des moyens de communication et particulièrement de l'informatique. Curieusement les échanges éducatifs ont fort à faire avec ces développements, qui peuvent servir et la préparation, et la réalisation, et le suivi. Ce corollaire n'est toutefois pas souligné par Groux et Porcher.

Le second aspect est celui de la conséquence de la circulation des personnes, qui fait se rencontrer dans le quotidien des personnes d'origines très différentes, d'origines différenciées par la race et, sous la race, par l'ethnie même. Groux et Porcher mentionnent à plusieurs reprises qu'à certaines conditions, les échanges éducatifs gagnent à faire se rencontrer des individus fortement différents.

Les échanges éducatifs sont donc devenus une nécessité dans la formation de la jeunesse : ils doivent préparer cette jeunesse au futur qui les attend, un futur qui devra se vivre à l'échelle planétaire. Il y a là déjà la seconde justification aux échanges éducatifs, la formation de l'individu.

Les échanges éducatifs ont en effet pour principal mérite et objectif de profiter d'abord et avant tout à l'individu, auquel on ne peut que revenir. Le cadre des échanges éducatifs peut avoir pour effet, a le plus souvent pour effet, de secouer profondément l'individu, d'ébranler ses convictions, de le placer devant des réalités et des façons de faire pour lui étonnantes, à la limite incompréhensibles, inacceptables même. Ces situations sont de nature à forcer les individus soit à se rebuter — ce qui serait regrettable —, soit à interpréter et à comprendre, pour leur plus grand bien. Groux et Porcher indiquent bien que les échanges éducatifs doivent assurer les effets les plus heureux et contrer les effets plus malheureux.

Les échanges éducatifs, troisième argument, font partie de la mission même de l'école. En effet, nombre des objectifs de formation de l'école sont admirablement assurés dans le cadre d'échanges éducatifs. Groux et Porcher insistent entre autres sur le fait

que l'apprentissage de la différence, un objectif essentiel à la formation de la personne et du citoyen, est admirablement servi par la rencontre de l'Autre.

Groux et Porcher vont jusqu'à affirmer qu'il faut institutionnaliser les échanges, qu'ils doivent devenir une obligation, une partie obligée du curriculum. Pour Groux et Porcher donc, les échanges éducatifs sont plus qu'amplement justifiés, devenus qu'ils sont une nécessité de toute formation scolaire qui se respecte. Le programme est évidemment si ambitieux qu'il en paraît farfelu. Et il est évident qu'il est impensable de voir des écoles et des institutions réussir à engager tous leurs élèves obligatoirement dans des échanges. Pourtant si impossible à relever que paraisse le défi les auteurs se permettent, à plusieurs reprises, de réaffirmer l'ambitieux objectif d'offrir à tous les élèves ces expériences, comme une composante essentielle d'une préparation aux responsabilités actuelles et futures.

La nécessité d'une préparation

Pour Groux et Porcher, la préparation à vivre un séjour à l'étranger s'impose comme étant d'une nécessité absolue. Cette nécessité d'une formation préparatoire tient essentiellement à ceci que certaines embûches doivent être évitées – sans quoi l'échange risque d'avoir des effets négatifs regrettables –, à ceci encore et surtout que le succès du séjour ou de l'échange doit être assuré, et préférablement maximisé, dans ses résultats.

Un séjour ou un échange peuvent acheminer, et gravement, à deux écueils majeurs, à une réaction de repli sur soi-même, ou encore au refuge dans des réactions simplistes. Le repli sur soi n'est pas sans constituer une forme de paralysie du participant,

qui, le privant de ses moyens, compromet absolument son expérience. Pour Groux et Porcher, une préparation adéquate peut avoir cet effet immédiat de donner au participant les moyens de réagir, de contrer la réaction primaire de repli sur soi.

Une bonne préparation doit contrer tout autant – le repli sur soi évité, dépassé – cet autre refuge qu'est celui des réactions simplistes. Pour Groux et Porcher, ces réactions simplistes sont d'abord celles de « l'exotisme », qui se traduirait par le jugement hautain porté sur l'autre et qui revient à une forme de protection de soi. (Cette analyse de Groux et Porcher est peut-être attachée spécifiquement à la culture française de la rencontre toutefois : ce serait à analyser.) Une autre forme de réaction simpliste serait celle du refuge dans la « folklorisation ». Le correspondant, dans ce cas, se réfugie dans des interprétations hâtives et outrées de certains faits hautement caractéristiques du comportement de l'autre, interprétations cristallisées en jugements finals.

Les écueils précédents évités, la préparation doit encore porter d'autres fruits, essentiellement ceux d'un séjour ou d'un échange réussi et profitable, et si possible d'un séjour et d'un échange atteignant un succès indépassable. Pour Groux et Porcher, il doit être offert aux participants une préparation concrète orientant les comportements, les observations et les jugements dans des avenues favorisant les acquis personnels. Cette instrumentation devra idéalement mener aux acquis interculturels. Ces acquis indépassables mènent à la pleine rencontre de l'Autre, et derrière cette rencontre à une pleine rencontre de soi.

Tels sont les fruits pour Groux et Porcher d'une bonne instrumentation, d'où la nécessité d'assurer aux participants une préparation de qualité.

Les contenus d'une préparation

Groux et Porcher ne traitent qu'incidemment de l'instrumentation, leur propos étant surtout celui de la mise en place des échanges éducatifs. C'est donc à travers le thème de l'organisation des échanges que les auteurs insistent sur la nécessité de l'instrumentation et sur ses contenus. Le résultat en est que Groux et Porcher relèvent l'ensemble des facettes de préparation à assurer aux participants, même si des propos de présentation de ces facettes sont distribués un peu partout dans leur texte.

Si, dans ce cadre, les auteurs ne s'arrêtent pas aux détails de l'organisation, ils n'en laissent pas moins apercevoir l'étendue de leur expérience dans le domaine des échanges éducatifs et ils suggèrent à titre de référence un nombre imposant de travaux dont d'éventuels formateurs pourront s'inspirer. C'est ainsi que sont relevés et examinés rapidement l'essentiel des contenus à présenter dans le cadre d'une préparation à des échanges.

Les principaux contenus d'une formation aux échanges relevés par Groux et Porcher sont :

- √ la rencontre du choc culturel,
- √ les stratégies de vécu de l'échange,
- √ l'initiation à l'interculturel,
- √ la présentation des systèmes scolaires du pays d'accueil,

étant entendu que ces différents contenus s'interpénètrent.

De toute évidence, selon Groux et Porcher, le thème du choc culturel doit être absolument traité dans le cadre de la préparation des participants aux échanges. Selon eux, c'est là que réside le plus grand risque d'écueil au succès d'un tel séjour (p.118). Référant à un document de l'université américaine du Caire, Groux et Porcher en relèvent les cinq stades : un premier de frustration, un second d'hostilité et d'agressivité à l'égard des hôtes, un troisième de décentration, un quatrième d'acceptation et enfin un cinquième d'adaptation réussie. En complémentarité, le participant doit connaître et se pénétrer d'un certain nombre de stratégies lui permettant de contrer les effets néfastes du choc culturel pour en retourner les effets en sa faveur et lui permettre d'atteindre à une adaptation réussie.

Les stratégies relatives au choc culturel doivent se compléter de stratégies relatives au vécu des échanges, des stratégies qui visent non seulement à une adaptation réussie, mais encore à un enrichissement et à un succès de grande portée. Ces stratégies devront permettre aux participants de travailler adéquatement à leur formation préparatoire aux échanges; elles devront lui permettre de tirer le meilleur profit possible de la période de vécu des échanges; elles devront enfin lui permettre d'ajouter, au retour, une période d'exploitation des acquis, permettant de faire fructifier au maximum les échanges. Groux et Porcher mentionnent aussi l'intérêt des suites à donner à plus long terme aux échanges, ce que sont la correspondance scolaire et la poursuite d'échanges épistolaires. Ces stratégies d'avant, de pendant d'après, et de suivi doivent être acceptées et adoptées par le participant qui souhaite mener des échanges de bonne qualité.

Certaines des stratégies qui viennent d'être présentées sont de nature très spécifique : ce sont celles qui visent à l'atteinte des échanges interculturels réussis, à l'interculturalité (p.46). Les auteurs affirment :

L'interculturel ne constitue donc pas une donnée de départ sur laquelle on pourrait s'appuyer, mais une construction qu'il s'agit d'élaborer progressivement, une relation entre des egos et des égaux.

Les stratégies en question touchent au refus de « l'exotisme » et de la « folklorisation », à la décentration, à l'acceptation de l'Autre dans ses différences et au renforcement résultatif de sa propre identité.

Groux et Porcher incluent dans leur préparation une présentation du système scolaire du pays d'accueil. Ils insistent sur le fait que cette présentation (p.57) ne nuit en rien à l'expérience de nouveauté qui sera vécue. Bien au contraire, affirment-ils, les informations accumulées permettront par le biais de comparaisons, l'atteinte d'observations plus poussées et d'interprétations plus fines. Où Groux et Porcher manquent, — s'il y a là un manque — c'est dans l'absence des limites à respecter aux informations à présenter. Les formateurs ne doivent pas substituer leur jugement à celui des participants, il va sans dire : ils doivent fournir l'éventail d'informations qui permettra aux participants de fonctionner économiquement et dans une plus grande profondeur de vue. L'écueil pour les formateurs à substituer à l'information objective est l'installation de stéréotypes, un écueil qu'un minimum de perspicacité permettra d'éviter.

La lecture de Groux et Porcher laisse voir qu'il s'est fait de nombreuses recherches appliquées sur l'instrumentation dans la formation des participants aux échanges

éducatifs : les nombreuses références qui s'ajoutent à leurs propos le montrent bien. Il n'est pas sûr toutefois que les visions européennes conviennent dans leur intégralité à la préparation de participants nord-américains; c'est pourquoi il peut convenir d'examiner à la fois la justesse des propos et des suggestions de Groux et Porcher et la convenance des mêmes suggestions au contexte nord américain. Pour l'essentiel, la recherche-action, dont cet écrit constitue le rapport de recherche, a à établir le degré de justesse et de convenance d'un ensemble non restrictif de contenu de formation en instrumentation de participants à un échange éducatif. Ces travaux feront l'objet des chapitres suivants.

CHAPITRE II

La première étape du suivi

Mars-avril-mai 2001

Les mois de mars, avril et mai seront ceux du travail sur le terrain. L'auteure fera un effort soutenu pour mettre par écrit au fur et à mesure des accompagnements dans les stages, les observations et les premières conclusions.

Le premier chapitre a posé le problème, qui est d'établir, en regard d'une formation dispensée en préparation à des séjours à l'étranger à des étudiants futurs maîtres de l'UQAC à l'hiver 2001, d'établir donc d'abord s'il est justifié de présenter une formation en préparation à des échanges internationaux, d'établir ensuite et surtout quels sont les contenus à dispenser, d'établir enfin les conditions d'efficacité et de succès de tels séjours, qu'ils soient de six mois, pour études et stage pratique d'enseignement, qu'ils soient de deux mois, pour stage seulement ou qu'ils soient de type échanges, pour deux semaines.

Le chapitre deux doit, avant que la réflexion largement menée dans le premier chapitre ne se continue, établir nettement la méthodologie d'analyse à adopter dans la

démarche de réflexion, doit également identifier les différentes phases de l'analyse et déjà prévoir la forme à donner aux conclusions.

2.1 LES RÈGLES GÉNÉRALES DE L'ANALYSE

La méthodologie d'analyse adoptée d'emblée, dictée qu'elle est par la nature du problème abordé, est celle de l'analyse qualitative avec tout l'intérêt, les difficultés et les pièges que présente cette approche d'analyse. Il sera pris comme il se doit toutes les précautions possibles pour éviter les pièges les plus grossiers de subjectivité et pour donner aux différents moments d'analyse des préoccupations constantes d'objectivité.

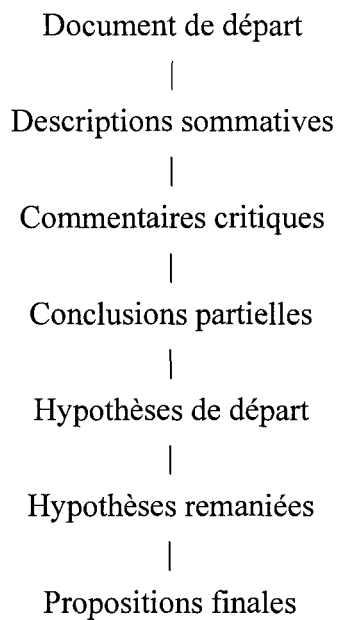
Le premier choix visant à l'objectivité est celui d'astreindre la recherche à sa nature de recherche-action. C'est donc en regard d'une expérience pratique de formation dispensé à l'hiver 2001, de séjours d'études de stages et d'échanges de l'hiver et du printemps 2001 et d'activités à mener à l'automne 2001 que seront faites les analyses et les réflexions qui les portent. Il est espéré que ce cadre pratique permettra d'éviter le piège des ratiocinations.

Ce premier choix de recherche-action signifie également un accompagnement réel sur le terrain. L'auteure qui a accompagné les étudiantes dans leur formation, les rencontrera également dans leur milieu d'études, de stages ou d'échanges en Belgique et en France au printemps 2001 et compte suivre assidûment les activités de l'automne 2001. Ce sont alors les propos oraux et écrits et les observations recueillies sur le terrain qui constitueront les objets d'analyse. Il est permis de penser que ce cadre d'analyse en

suivi devrait présenter les conditions premières d'un cadre satisfaisant de préoccupation d'objectivité.

Le second choix destiné à assurer l'objectivité de la démarche est celui d'exposer par écrit tout le cheminement d'observation et de réflexion. Les écrits qui en résulteront ne manqueront pas de paraître longuets à qui s'astreindra à en faire la lecture; mais il apparaît à l'auteure qu'il y a dans ce recours à l'écriture à la fois une façon de contrer l'invention et une assurance d'approfondir autant que se peut la réflexion.

Un troisième choix d'objectivité touche les outils de transport des jugements critiques. C'est ainsi qu'il sera fait d'abord des descriptions du matériel à considérer, que ce matériel soit constitué d'échanges oraux, de rapports écrits ou d'observations de terrain. Ces descriptions seront ensuite elles-mêmes analysées et commentées, par écrit toujours. De ces ensembles, il sera tiré des conclusions partielles. Et enfin, il sera tiré des conclusions partielles des hypothèses destinées à servir de véhicules au transport des jugements critiques. Les hypothèses établies à partir des premiers documents seront l'objet d'un constant réexamen dans le suivi des analyses et de retouches idoines. Enfin, les analyses de suivi terminées, les hypothèses prendront la forme de propositions finales engageant à des propos plus larges autorisant questionnements et suggestions. L'appareil est donc globalement le suivant :



L'auteure espère en satisfaisant à ces exigences méthodologiques de démarche d'analyse et de réflexion se donner quelques chances d'arriver à des conclusions présentant un niveau satisfaisant de fiabilité.

Les analyses se feront en quatre étapes, étapes dictées par le déroulement obligé des activités :

- Étape 1 : Les premières données d'observations écrites et orales.
- Étape 2 : Les rapports écrits d'objectivation.
- Étape 3 : Une expérience d'accueil.
- Étape 4 : Les rencontres et les présentations finales.

Étape 1

En première étape, l'auteure, accompagnée du responsable des séjours à l'étranger, rencontrera chacune des étudiantes engagées dans des séjours ou des échanges, dans les lieux mêmes de ces séjours et de ces échanges, d'abord en un groupe déterminé par les circonstances, ensuite individuellement. Pour les rencontres de groupe, aucun questionnaire strict n'est utilisé. L'auteure proposera quelques thèmes ou fils conducteurs autour desquels s'organisera l'entretien. Le questionnement semi-ouvert tente de faire ressortir les impressions les plus fortes et de mesurer les réactions individuelles aux propos émanant du groupe. Les entrevues individuelles par contre se feront à l'aide d'un questionnaire plus strict, lequel peut être consulté en annexe D. Seront ainsi rencontrées :

- Groupe A : Les trois étudiantes en séjour de six mois à Moulins (France).
- Groupe B : Les quatre étudiantes en séjour de stage de deux mois à Moulins (France).
- Groupe C : Les cinq étudiantes en séjour de stages d'enseignement pratique de deux mois à Clermont-Ferrand (France).
- Groupe D : Les quatre étudiantes en séjour de stages d'enseignement pratique de deux mois à Bruxelles (Belgique).
- Groupe E : Les neuf étudiantes en situation d'accueil de deux semaines de dix étudiants et étudiantes français. Le matériel prenait toutefois pour ce groupe une allure différente : chacune des étudiantes avaient l'obligation de remettre un rapport d'accueil écrit. Ce sont ces rapports qui ont été retenus pour l'analyse.

Groupe F : Les sept étudiantes en visite de deux semaines à Bruxelles en formule d'échanges réciproques. Ces étudiantes seront rencontrées et en groupe et individuellement.

Comme prévu en méthodologie de départ, les différentes rencontres donneront lieu à des descriptions, à des commentaires critiques et à des conclusions partielles, le tout écrit. L'ensemble de ces analyses et de ces réflexions se conclura par la production d'un ensemble d'hypothèses de départ.

Étape 2

Les analyses de l'étape deux seront menées presque uniquement à partir de documents écrits. Presque uniquement, puisqu'il faut bien prévoir que de nombreuses rencontres auront lieu pour le simple plaisir de se revoir et celui d'assurer une suite aux rencontres ayant pris place en Belgique ou en France. Même s'il n'est pas prévu de tenir un compte immédiat de ces rencontres souvent impromptus, il faut reconnaître qu'elles pourront apporter des éclairages précieux au dépouillement des rapports d'objectivation à analyser. À la limite, les commentaires critiques signaleront les influences de cette nature.

Pour l'essentiel toutefois, les documents à analyser seront les rapports d'objectivation des 33 étudiantes qui auront complété des séjours d'études, de stages ou d'échanges en Belgique ou en France. À ces 33 rapports s'ajouteront les deux rapports des accompagnateurs ayant encadré les étudiantes en Belgique ou en France dans les échanges de deux semaines.

Les descriptions produites, les commentaires critiques et les conclusions partielles qui les compléteront mèneront à un complet réexamen du premier ensemble d'hypothèses produit, à leur réécriture, ainsi qu'à des commentaires explicatifs pour chacune des hypothèses.

Étape 3

L'étape trois prendra en compte les activités de rencontres de groupe de l'automne 2001 et les présentations demandées de tous les participants aux séjours à l'étranger dans le cadre du cours d'Éducation comparée.

Le cadre d'observation et de dialogue sera alors plus large et plus flou. L'auteure aura alors à se tenir à l'affût pour saisir les remarques et les affirmations de nature à infirmer, à confirmer ou à étoffer les hypothèses de deuxième volée.

Étape 4

Il y aura là une étape décisive alors que se tiendra une rencontre d'échanges tripartite. Des étudiants et des étudiantes belges et français seront reçus par des étudiantes québécoises. L'auteure assurera le programme des activités de ces échanges, sous la conduite du responsable. Elle aura l'occasion par le choix des activités et leur animation de vérifier concrètement la justesse des hypothèses posées. Plus, l'occasion lui sera donnée de proposer un déroulement, des activités et une animation venant compléter, et à la limite corriger, la formation reçue en préparation aux séjours d'échanges. Il y aura là l'occasion de revenir et d'assurer les stratégies d'observation, d'objectivation et de com-

portement assurant des séjours le plus efficaces et le plus utiles possible. Si cette expérience peut être menée à terme, elle permettra certainement de mener aussi loin que l'auteure en est capable la réflexion et le choix d'abord concrets dans la conduite de séjours et d'échanges internationaux.

Telles sont les prévisions méthodologiques qui sont posées pour la conduite de cette recherche-action. Il reste à y ajouter l'accompagnement des lectures. Les lectures initiales ont été présentées à la fin du chapitre un. Il est prévu de compléter cette première recension, par une seconde recension, plus approfondie nécessairement, en début de chapitre trois, une fois les premières hypothèses élaborées et avant que ne soient entreprises les analyses de l'étape deux. Les lectures qui se continueront forcément sans répit au cours des deux années qu'occupera cette recherche seront ainsi présentées au plus près du moment où elles auront eu lieu et permettront de mieux saisir le cheminement de l'auteure dans sa recherche-action, à laquelle il a été dévolu, de départ, un cadre strict de deux ans. Quant aux dernières lectures, elles enrichiront l'expérience d'accueil et les propositions finales; il y sera fait référence de façon nette.

2.2 LES ANALYSES DE L'ÉTAPE 1

Trois étudiantes sont en Europe, à Moulins, depuis le début janvier. Quatre étudiantes quitteront au début mars 2001 pour la Belgique mener un stage d'enseignement pratique de deux mois. Neuf autres étudiantes quitteront au même moment pour la France, quatre pour Moulins, cinq pour Clermont-Ferrand, pour, toutes, mener un stage d'enseignement pratique de deux mois. L'auteure les rencontrera sur place, accompa-

gnant le professeur responsable du cours d'Éducation comparée et conseiller officiel de stage pour l'UQAC des treize dernières étudiantes.

Ultérieurement, à la mi-mai, l'auteure accompagnera en Belgique les étudiantes engagées dans des échanges de formule réciproque, tandis qu'un collègue accompagnera en France un groupe de neuf étudiantes. Lesquelles étudiantes auront reçu en fin mars un groupe d'étudiants et d'étudiantes français, rencontre qui aura fait l'objet de rapports individuels de la part des étudiantes québécoises.

Alea jacta est. Il faut suivre le courant et voir où il portera cette recherche-action. Les dix premiers mois, de juin 2000 à mars 2001, ont été un perpétuel remous d'activités de préparation. Le moment est arrivé d'entrer dans le suivi des activités de séjours et d'échanges et la poursuite acharnée et méthodique des analyses et des réflexions critiques de l'étape un. Ce sera le contenu de la seconde partie de ce chapitre.

GROUPE A : Moulins, mi-mars

Trois étudiantes en séjour d'étude et de stage de 6 mois

A1- DESCRIPTION DES PERSONNES

A1-1	Nombre d'étudiantes :	3 étudiantes		
A1-2	Diplôme postulé :	Baccalauréat préscolaire-primaire 120 crédits 4 ans		
A1-3	Institution d'inscription :	Université du Québec à Chicoutimi		
A1-4	Étudiantes :	Aa	Ab	Ac
	Niveau de formation atteint :	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
	Niveau de stage :	2 ^e stage	3 ^e stage	4 ^e stage
	Crédits de formation accumulés :	45 crédits	75 crédits	105 crédits
A1-5	Âge :	22 ans	23 ans	27 ans
A1-6	Autres études :			
A1-7	Formation pertinente :	Professeur de ballet		Monitrice de langue française au Yukon

A2- DESCRIPTION DU SÉJOUR

A2-1 Nature du séjour :	Séjour d'études de 15 crédits et de stage de 6 crédits pendant les deux trimestres d'hiver et d'été. Pour une des étudiantes, 18 crédits de cours et 6 crédits de stage.		
A2-2 Objectif :	Séjour de six mois allant du 5 janvier au 29 juin 2001.		
A2-3 Lieu de réalisation :	Ville de Moulins, en France.		
A2-4 Institut de parrainage :	Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Auvergne.		
A2-5 Encadrement :	La supervision pédagogique est assurée par l'Antenne de Moulins de l'IUFM d'Auvergne sous la conduite de son directeur monsieur Alain Denizot, lequel se charge du jury final et de son rapport à transmettre au Module préscolaire-primaire de l'UQAC.		
A2-6 Modalité d'encadrement et d'évaluation :	Évaluation spécifique sous la conduite d'un maître-formateur avec au moins une visite complémentaire d'un responsable de l'IUFM et un rapport final transmis au Module préscolaire-primaire.		
A2-7 Étudiantes : Écoles d'accueil :	Aa F.Truffaut Moulins	Ab F.Truffaut Moulins	Ac Les Cladets Albert Londres Yseure
A2-8 Spécificités de l'école d'accueil :			
A2-9 Classes d'accueil des stagiaires québécoises	CP	CM1	Maternelle

A3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

Les étudiantes sont arrivées le dimanche par train à la gare de Moulins où le directeur de l'IUFM, monsieur Alain Denizot, les a accueillies pour les conduire à la Résidence étudiante de L'Étoile. Dès le lundi elles se retrouvent en stage dans une école primaire ou une maternelle. Leurs quatre premières semaines de stage complétées, elles commencent, début février, la session de cours avec les autres étudiants français de l'IUFM de Moulins.

A4- LES ENTREVUES

DESCRIPTION	COMMENTAIRES
A4-1 Entrevue collective	
Les étudiantes du groupe A sont rencontrées à Moulins alors qu'elles ont complété neuf semaines de séjour, dont un stage de quatre semaines. La première rencontre se fait en commun avec les étudiantes du groupe B, elle est plutôt informelle. Les filles sont bien adaptées et relatent spontanément tout ce qui caractérise la différence de façon plus apparente. Les trois étudiantes du groupe A ont mis par écrit quatre longues pages de notes témoignant de leurs différentes expériences.* Les remarques portent essentiellement sur certaines caractéristiques ou	(1) Il pourrait apparaître comme une erreur de ne pas avoir rencontré les groupes A et B séparément. Dans les faits, la dynamique qui s'était rapidement instaurée entre les deux groupes, le premier ayant accueilli le deuxième, obligeait à une rencontre commune d'autant plus qu'une des étudiantes du groupe A, en voyage ne participait pas à la rencontre. Il est d'ailleurs rapidement apparu que la dynamique partagée avait comme effet d'enrichir l'échange.

DESCRIPTION	COMMENTAIRES
<p>particularités de la gestion de classe, gestion des comportements, horaire, approches pédagogiques ... et montrent avec quel sérieux elles se sont obligées à des séances d'objectivation de leur séjour.</p>	<p>(2) Il faut se rappeler que les étudiantes du groupe A n'avaient participé qu'à une seule séance formelle de préparation.</p>
<p>A4-2 Entrevues individuelles</p>	<p>(3) Elles ont certainement influencé les filles du groupe B. Toutefois avec une grande sensibilité, elles laissent s'exprimer les étudiantes du groupe B en premier.</p>
<p>Par la suite, des interviews individuelles sont réalisées.</p>	<p>(4) L'étudiante se retrouve avec comme note d'appréciation un très bien, la meilleure note possible dans le système français.</p>
<p>À la première question (voir plus haut) les trois étudiantes font des remarques très positives concernant principalement leur cheminement personnel. Seulement deux faits plus difficiles ont été rapportés concernant une soirée d'arrivée d'ennui plus vif et une situation d'évaluation plutôt éprouvante : cette situation résultait d'une confrontation à des habitudes culturelles, les évaluateurs français adoptant le plus souvent des attitudes de confrontation se justifiant dans la culture du système scolaire français.</p>	
<p>La seconde question prête moins à commentaires étant donné qu'une seule rencontre préparatoire avait eu lieu avant leur départ.</p>	<p>(5) Une des étudiantes va même jusqu'à prôner le caractère inutile d'une préparation, justifiant ainsi sa forte personnalité et la succès de son adaptation.</p>
<p>À la troisième question, les étudiantes répondent qu'il est préférable de vivre l'expérience et de s'y adapter progressivement sans une trop longue préparation.</p>	
<p>Et enfin, à la quatrième question, une seule étudiante a des expériences de voyage et a déjà habité à l'extérieur du Québec. Les deux autres souhaitent vivre ce séjour à l'étranger, ce séjour constituant leur premier départ de la maison familiale.</p>	

GROUPE A : Propos de conclusion partielle

Ce groupe de trois étudiantes n'a profité que d'une rencontre de préparation formelle, même si la dizaine de rencontres de fonctionnement et d'organisation a pu apporter à ces trois étudiantes quelques éléments de préparation utiles. À quoi il faut ajouter qu'une seule des trois étudiantes avait à son actif des expériences de vie dans un milieu différent, le Yukon.

La qualité de l'adaptation peut avoir plusieurs causes. La première pourrait être la personnalité forte de chacune de ces trois étudiantes, une qualité de personnalité pouvant résulter de l'effet de sélection originant du choix de faire six mois à l'étranger, ce qui n'est pas sans demander au départ une bonne dose de courage et d'esprit d'aventure.

Une deuxième cause pourrait tenir à la dynamique du groupe et surtout au rôle évident de leadership d'une des étudiantes.

Une troisième cause, externe celle-là, pourrait être la qualité de l'accueil et de l'encadrement accordés aux étudiantes par le directeur de l'Antenne et par les maîtres d'accueil (avec lesquels elles ont eu à travailler dès le début de leur séjour).

Enfin une quatrième cause pourrait tenir à un effet rattaché autant à la qualité de la préparation qu'à la qualité même des étudiantes. En effet, les étudiantes ont retenu et appliqué le principe métacognitif affirmant l'intérêt d'une stratégie de rencontres régulières d'objectivation.

La question se pose, et devra être posée aux étudiantes de savoir si les animateurs peuvent revendiquer le mérite d'avoir réussi à convaincre les étudiantes de cette stratégie, ou si ces étudiantes ont puisé en elle-même et dans leur formation de futur maître la conviction et les habiletés d'un tel fonctionnement stratégique.

Au total, si informelle qu'elle ait pu être, il semble juste de conclure qu'il y a eu préparation et une préparation efficace, tenant autant aux soucis apportés à la préparation du séjour qu'à la qualité des rapports entre les étudiantes et les animateurs. Le malheur

est qu'il n'est pas possible de revendiquer les mérites d'une préparation formelle et dans ces conditions, de se voir interdire pour l'essentiel la possibilité d'évaluer la portée des éléments d'instrumentation qui ont pu être fournis.

GROUPE B : Moulins, mi-mars					
Quatre étudiantes en stage de 2 mois					
B1- DESCRIPTION DES PERSONNES					
B1-1	Nombre d'étudiantes :	4 étudiantes			
B1-2	Diplôme postulé :	Baccalauréat préscolaire-primaire 120 crédits 4 ans			
B1-3	Institution d'inscription :	Université du Québec à Chicoutimi			
B1-4	Étudiantes :	Ba	Bb	Bc	Bd
	Niveau de formation atteint :	3 ^e année	3 ^e année	3 ^e année	3 ^e année
	Niveau de stage :	3 ^e stage	3 ^e stage	3 ^e stage	3 ^e stage
	Crédits de formation accumulés :	75 crédits	75 crédits	75 crédits	75 crédits
B1-5	Âge :	20 ans	22 ans	22 ans	23 ans
B1-6	Autres études :				
B1-7	Formation pertinente :	1 an aux É-U			
B2- DESCRIPTION DU SÉJOUR					
B2-1	Nature du séjour :	Exercice d'Éducation comparée en immersion dans une classe d'une durée de six semaines.			
B2-2	Objectif :	Séjour de six semaines à l'intérieur d'une période de huit semaines allant du 5 mars au 5 mai 2001.			
B2-3	Lieu de réalisation :	Ville de Moulins, en France.			
B2-4	Institut de parrainage :	Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Auvergne.			
B2-5	Encadrement :	La supervision pédagogique est assurée par le professeur monsieur Raymond Claude Roy lequel effectue au moins une visite officielle de la stagiaire dans son milieu de stage. Le complément d'encadrement et d'évaluation est assuré par le maître d'accueil, le plus souvent maître formateur de statut lequel devra remettre en fin de stage un rapport d'évaluation. Au moins un autre rapport d'évaluation sera produit par un maître formateur délégué par l'IUFM.			

B2-6 Modalité d'encadrement et d'évaluation	Évaluation spécifique sous la conduite d'un maître-formateur avec au moins une visite complémentaire d'un responsable de l'IUFM et un rapport final transmis au Module au préscolaire-primaire.		
B2-7 Étudiantes : Écoles d'accueil :	Ba Jeu de Paume 5 rue Des Grèves Moulins	Bb-Bc Les Cladets Albert Londres Yseure	Bd Françoise Dolto 17 Des Grèves Moulins
B2-8 Spécificités de l'école d'accueil :			
B2-9 Classes d'accueil des stagiaires québécoises	Cours Pratique (CP)	Maternelles grande section	Maternelle grande section

B3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

Les étudiantes sont arrivées le lundi 5 mars à la gare de train de la ville Moulins où une étudiante québécoise qui poursuit depuis le 5 janvier une session d'étude à l'IUFM, les attendait. Cette dernière en plus d'accueillir les jeunes filles les accompagne à leur lieu d'hébergement qui est en fait l'endroit où sont déjà logées les trois étudiantes québécoises. Elles commencent rapidement leur stage et c'est après une semaine que nous les rencontrons.

B4- LES ENTREVUES

DESCRIPTION

B4-1 Entrevue collective

La première entrevue en groupe aura lieu le dimanche 10 mars dans la matinée.

Étonnamment tous les propos sont d'ordre pédagogique. Peu de propos touchent aux difficultés matérielles du séjour. La raison de cette orientation des propos pourrait tenir à la participation de deux étudiantes du groupe A, sur place déjà depuis deux mois. Toutefois, pour les observateurs les propos des quatre étudiantes du groupe B sont empreints de spontanéité et semblent résulter d'observations et de réactions personnelles. Les remarques qui sont faites identifient de façon compréhensible plutôt les différences et les particularités qui les ont touchées. Ces remarques sont du genre :

- Les interventions à caractère physique par les maîtres.
- L'absence de renforcement pour les travaux bien faits qui rencontrent la norme attendue.
- Les reproches qui sont faits aux enfants dont les travaux ne correspondent pas à cette norme.

Certains détails touchant l'organisation des stages et créant des malaises sont soulevés par les étudiantes. Il se perçoit une certaine nervosité chez les stagiaires devant l'obligation de prise en charge du groupe classe faite par l'IUFM de façon précipitée à l'occasion du passage de monsieur Roy, alors que le séjour est à peine entamé et qu'aucune prise en charge réelle n'avait encore été réalisée.

Également, les étudiantes sont quelque peu frustrées des obligations de présence qui leur sont faites

COMMENTAIRES

- (1) La réaction négative n'est pas sans résulter d'un jugement éthique touchant au refus de pareilles interventions.

DESCRIPTION	COMMENTAIRES
<p>pour les samedis et pour quelques jours de vacances officielles.</p> <p>Pour la première difficulté, monsieur Roy précise dans quel cadre se feront les rencontres qui ne sont que l'occasion pour lui de prendre connaissance du milieu physique dans lequel se déroulera le stage, de voir la stagiaire dans son nouvel environnement et d'échanger quelque peu avec le maître d'accueil.</p> <p>Pour la seconde difficulté, il sera demandé par monsieur Roy d'exempter les stagiaires de ces quelques temps de présence, leur permettant ainsi de pouvoir profiter de ces temps libres pour découvrir les environs, reconnaissant ainsi l'apport exceptionnel que représente la découverte du milieu culturel dans un exercice d'Éducation comparée.</p> <p>Une fois ces précisions apportées, les stagiaires sont soulagées et se disent satisfaites des conditions de stage.</p>	
<p>B4-2 Entrevues individuelles</p>	
<p>Dans l'après-midi du dimanche, nous rencontrerons une à une les quatre stagiaires.</p>	
<p>À la question 1, les étudiantes seront unanimes à reconnaître qu'elles ne s'attendaient pas à autant de différences et ce, à plusieurs niveaux : nourriture, architecture, contact entre les gens, approches pédagogiques ... Également, elles parleront de la première semaine comme en étant une très stressante entre autres en raison du fait qu'elles devaient s'ajuster à toute la nouveauté en plus d'avoir à prendre la classe en charge.</p>	<p>(2) Il est indéniable que les quatre étudiantes ont vécu difficilement leur première semaine de stage et d'intégration.</p>
<p>À la seconde question, deux étudiantes parleront du thème du choc culturel comme étant utile et aborderont le fait d'avoir été accueillies par des étudiantes québécoises et d'être en groupe comme étant bénéfiques à l'adaptation. Les deux autres diront avoir été apeurées par certaines mises en garde prodiguées au sujet du choc culturel.</p>	<p>(3) Faut-il conclure que ces deux étudiantes avaient particulièrement besoin d'être sensibilisées à la possibilité d'un choc culturel?</p>
<p>À la troisième question, les étudiantes souhaiteraient en savoir d'avantage sur le système scolaire du pays d'accueil.</p>	<p>(4) Il conviendrait au moins de donner certaines informations de base sinon plus, c'est à évaluer.</p>
<p>À la question 4a, deux étudiantes avaient l'expérience des échanges et du voyage. Une d'entre elles dit avoir vécu plusieurs déménagements.</p>	<p>(5) Malgré tout, il semble que pour ces étudiantes le facteur personnalité ait plus d'influence que le facteur expérience.</p>
<p>À la question 4b, Internet est l'outil de préparation le plus utilisé, ainsi que différents guides de voyage (Michelin, Routard, Voir).</p>	<p>(6) Il faut faire confiance aux étudiants pour se communiquer des informations pratiques relatives à leur séjour.</p>

GROUPE B : Propos de conclusion partielle

Le fait que ces étudiantes tiennent dans la rencontre de groupe des propos de nature professionnelle plutôt que personnelle semble témoigner d'une excellente adaptation. Il se profile toutefois derrière cette affirmation, l'idée que la qualité d'adaptation puisse résulter d'un entraînement à attribuer aux trois étudiantes québécoises qui les ont accueillies et les ont hissées immédiatement jusqu'à leur propre niveau d'adaptation. Cette première remarque est à rattacher à l'entrevue de groupe. Il faut donc probablement voir là le premier facteur d'une adaptation réussie.

Se pose alors la question de la portée des remarques faites par les étudiantes en entrevue individuelle sur une préparation insistant inutilement et exagérément sur le choc culturel possible. Il semble permis d'affirmer à ce propos que la sensibilité des étudiantes à cette question pourrait être le signe d'une certaine vulnérabilité aux « agressions » des différences culturelles, vulnérabilité à l'égard de laquelle elles ont été protégées par l'accueil et l'encadrement dont elles ont profité.

Il est à retenir que les étudiantes mentionnent que la préparation devrait comporter plus d'informations sur le système scolaire du pays d'accueil.

Au total ces étudiantes, qui ont pu profiter du cours d'Éducation comparée, ne seraient probablement pas adaptées aussi bien qu'elles l'ont fait sans les acquis tirés du cours, et ce malgré le facteur très important dans ce cas, de l'accueil originant des autres étudiantes québécoises. Ce jugement de valeur gagnerait à être confirmé ou infirmé lors de la prochaine entrevue.

GROUPE C : Clermont-Ferrand, mi-mars
Cinq étudiantes en stage de 2 mois.

C1- DESCRIPTION DES PERSONNES

C1-1	Nombre d'étudiantes :	5 étudiantes				
C1-2	Diplôme postulé :	Baccalauréat préscolaire-primaire 120 crédits 4 ans				
C1-3	Institution d'inscription :	Université du Québec à Chicoutimi				
C1-4	Étudiantes :	Ca	Cb	Cc	CD	CE
	Niveau de formation atteint :	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e
	Niveau de stage :	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e
	Crédits de formation accumulés :	75	75	75	75	75
C1-5	Âge :	20 ans	22 ans	23 ans	25 ans	24 ans
C1-6	Autres études :			Technique en travail social	2 ans de psycho- logie	Technique en travail social
C1-7	Formation pertinente :		Voyages	Stage en Afrique		Stage en Afrique

C2- DESCRIPTION DU SÉJOUR

C2-1	Nature du séjour :	Exercice d'Éducation comparée en immersion dans une classe d'une durée de six semaines.				
C2-2	Objectif :	Séjour de 6 semaines à l'intérieur d'une période de 8 semaines allant du 5 mars au 5 mai 2001.				
C2-3	Lieu de réalisation :	Ville de Clermont-Ferrand, en France.				
C2-4	Institut de parrainage :	Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Auvergne.				
C2-5	Encadrement :	La supervision pédagogique est assurée par le professeur monsieur Raymond Claude Roy lequel effectue au moins une visite officielle de la stagiaire dans son milieu de stage. Le complément d'encadrement et d'évaluation est assuré par le maître d'accueil, le plus souvent maître formateur de statut lequel devra remettre en fin de stage un rapport d'évaluation. Au moins un autre rapport d'évaluation sera produit par un maître formateur délégué par l'IUFM.				
C2-6	Modalité d'encadrement et d'évaluation	Évaluation spécifique sous la conduite d'un maître-formateur avec au moins une visite complémentaire d'un responsable de l'IUFM et un rapport final transmis au Module préscolaire-primaire.				
C2-7	Étudiantes : Écoles d'accueil :	Ca Nestor Perret	Cb-Cc-Cd-Ce Aristide Briand			
C2-8	Spécificités de l'école d'accueil :	Écoles d'application				

C2-9 Classes d'accueil des stagiaires CP CE1 CM1 CP CM1

C3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

Les cinq étudiantes sont arrivées à Clermont-Ferrand par le train vers les 17 heures, dimanche le 3 mars 2001. De là, par leurs propres moyens, elles se sont rendues à la résidence de l'IUFM où cinq chambres avaient été réservées à leur intention. Légère difficulté, elles doivent attendre 30 minutes sous la pluie jusqu'à ce que leur contact se présente pour leur remettre les clefs leur permettant de pénétrer dans l'enceinte de l'institution. Elles y trouvent des chambres à leur jugement acceptables, mais sans plus, des installations sanitaires communes peu agréables, à leur jugement toujours, et des espaces de cuisine encore moins attirants qu'elles mettront une bonne semaine à investir après des achats minimaux de vaisselle et de casseroles. Par contre, elles apprécieront la cafétéria et ses menus du midi à 15 francs dont la nourriture leur plaira le plus souvent.

Une certaine désorganisation marquera l'installation dans les classes d'accueil. Certains maîtres d'accueil étaient absents, certaines des étudiantes se retrouveront soit avec des maîtres de décharge, soit à deux dans la classe d'une collègue stagiaire. Même la présence d'autres stagiaires retardera dans certains cas le véritable départ de stage au lundi de la deuxième semaine.

Les maîtres d'accueil n'ayant pas reçu les documents précisant les conditions d'encadrement et d'évaluation préparés par le superviseur québécois une certaine confusion habitera les premiers moments de stage.

Ce ne sera que le mercredi matin de la deuxième semaine de stage que le superviseur québécois, lors de son passage, pourra remettre aux maîtres d'accueil les documents d'encadrement et apporter les précisions utiles à la conduite des stages. Essentiellement, que le stage ne doit pas être perçu ni comme un stage PE1 ou PE2, ni comme un ersatz de stage québécois, que de fait le stage doit porter une forte connotation d'Éducation comparée et donc d'échanges interculturels, personnels et professionnels.

C4- LES ENTREVUES

DESCRIPTION

COMMENTAIRES

C4-1 Entrevue collective

La première entrevue de groupe aura lieu le mercredi 13 mars en après-midi. Elle fera suite à un dîner collectif et se déroulera dans un local de classe de l'IUFM.

Dès les premiers instants de la rencontre, il émanera de ce groupe d'étudiantes un fort esprit d'équipe. D'ailleurs leurs propos révéleront qu'elles se rencontrent tous les jours en fin d'après-midi pour faire le point sur le vécu de chaque stagiaire, pour échanger et pour confronter leurs points de vue sur différents aspects de la culture et surtout sur la façon dont elles les perçoivent.

Après seulement une semaine à vivre ensemble, elles se disent maintenant prêtes à s'ouvrir sur plusieurs autres richesses que leur proposent leurs hôtes.

Elles reconnaîtront d'un commun accord le haut niveau de culture générale observé chez les élèves français. Également, elles se disent frappées par le niveau d'exigence de rendement très élevé des maîtres français à l'endroit de leurs élèves.

- (1) Ce souci de rencontres régulières d'objectivation trahit bien la qualité professionnelle et intellectuelle de ces étudiantes capable d'initiatives métacognitives.
- (2) Cette ouverture vers l'autre après quelques jours plus frileux de partage avec les copines est révélatrice d'une évolution de qualité dans l'échange.
- (3) Ces observations de premier ordre sont faites de façon constante dans tous les groupes.
- (4) Elles font allusion aux stéréotypes entretenus par les élèves français qui voient le Québec peuplé surtout d'Indiens et de coureurs des bois.

DESCRIPTION	COMMENTAIRES
<p>Elles reconnaissent aussi la chance exceptionnelle qui leur est donnée de vivre une expérience leur permettant de s'ouvrir à une autre culture et ainsi éventuellement, lorsqu'elles seront de retour dans les classes du Québec, de pouvoir mieux informer les élèves québécois de la vie en France.</p>	
<p>C4-2 Entrevues individuelles</p>	
<p>En suivi à la rencontre de groupe, nous rencontrons individuellement chacune des cinq étudiantes.</p>	
<p>À la première question, les étudiantes se sont facilement acclimatées aux différences propres au milieu français bien que certains accrocs à leurs canons de propreté les aient frappées, entre autres la place occupée par les chiens. De sorte que, malgré le léger choc de la différence, les étudiantes ont bien vécu leur départ de séjour jusqu'à pour certaines en tirer un très grand agrément. Les autres remarques touchent les aspects pédagogiques, les étudiantes remarquent le niveau élevé des connaissances des enfants, leur curiosité très étendue, l'approche de gestion plutôt distante des maîtres français, et elles ont également remarqué le niveau d'exigence des maîtres, très élevé, par rapport au rendement scolaire des élèves. Les stagiaires font remarquer la chaleur avec laquelle elles ont été accueillies par les maîtres et avec qui elles ont pu engager d'intéressants dialogues.</p>	
<p>À la question numéro 2, les étudiantes disent avoir globalement apprécié l'ensemble des contenus dispensés dans le cadre du cours d'Éducation comparée en particulier celui portant sur la langue et les présentations faites en rapport avec les notions de choc culturel. Une étudiante dit avoir apprécié le travail de recherche bibliographique fait dans le cours et une autre s'est intéressée au concept d'interculturalité et de décentration. Deux étudiantes mettent en doute l'intérêt de la présentation sur la culture.</p>	<p>(1) Il importe de remarquer la capacité d'adaptation des étudiantes de ce groupe. Les chocs résultant du logement et surtout des classes de stage ne semblent pas les avoir ébranlées outre mesure. Elles affichent une belle sérénité et un grand enthousiasme dans l'expérience qu'elles vivent.</p>
<p>À la troisième question, peu de commentaires sont faits concernant la question 3. Les étudiantes n'identifient pas d'informations manquantes, bien qu'une étudiante souligne qu'une présentation du système scolaire français ait pu être utile.</p>	<p>(2) La chaleur que les étudiantes ressentent résulte très vraisemblablement des rapprochements antérieurs avec les maîtres d'accueil qui en sont à leur quatrième contact avec des étudiants québécois.</p>
<p>À la question 4a, il appert que trois étudiantes ont des expériences importantes de voyages à l'étranger, tandis que deux n'en ont pas.</p>	
<p>En réponse à la question 4b, toutes les étudiantes ont investi de façon importante dans la préparation soit par la lecture de guides, soit par la rencontre de personnes ayant voyagé, soit par la consultation</p>	<p>(3) Les remarques de ces groupes d'étudiantes sont révélatrices d'un haut niveau de curiosité et d'intérêt, tout à leur honneur. Leurs différentes formations pourraient aussi être un facteur de</p>

DESCRIPTION	COMMENTAIRES
d'Internet. Elles insistent de plus presque toutes sur l'intérêt des rencontres qu'elles ont tenues le mercredi midi des mois de janvier et février, en préparation à leur séjour et qui leur ont apporté une multitude d'informations de toutes sortes.	<p>(3) leur capacité d'approfondissement, plusieurs ayant à leur actif des diplômes relatifs à des champs autres que l'éducation.</p> <p>(4) Cette remarque avait déjà été faite par une étudiante de groupe B.</p> <p>(5) La facilité d'adaptation de ce groupe n'est peut-être pas étrangère aux expériences de voyages antérieurs.</p> <p>(6) Il y a là un sérieux très évident.</p>

GROUPE C : Propos de conclusion partielle

À en juger par la qualité de leur adaptation, ces étudiantes semblent avoir pu profiter d'une préparation impeccable à leur séjour. Est-ce qualité du cours d'Éducation comparée, qualité personnelle de ces étudiantes, qualité d'un milieu d'accueil éprouvé ? Il est difficile de le dire. Il est à noter qu'aucune n'a de suggestions à faire concernant des éléments à ajouter dans le cours d'Éducation comparée, ce qui peut être indicatif du caractère exhaustif de la préparation donnée dans le cours.

Il s'impose parmi les facteurs d'une adaptation réussie qu'il faille considérer le fort esprit d'équipe du groupe et la qualité des personnalités, à quoi il faut ajouter la stratégie métacognitive d'objectivation dont elles ont fait une application rigoureuse, suivie et quotidienne.

Le retour dans ce groupe d'une conduite métacognitive pourrait indiquer que l'initiative remonte à la formation qui a été donnée.

L'une d'entre elle réclame plus d'informations sur le système scolaire du pays d'accueil, une demande présentée dans un autre groupe.

Au total, on se retrouve devant un cas d'échange parfaitement réussi, et ce notwithstanding les difficultés quotidiennes rencontrées par les étudiantes. Malgré donc les obstacles et les difficultés, l'échange atteint un niveau de qualité tenant à la rencontre des différents facteurs à réunir pour obtenir des échanges réussis : personnalité des participantes, qualité de l'accueil et de l'encadrement, préparation, connivence existante entre les organisateurs ...

GROUPE D : Bruxelles, mi-mars				
Quatre étudiantes en stage de 2 mois				
D1- DESCRIPTION DES PERSONNES				
D1-1	Nombre d'étudiantes :	4 étudiantes		
D1-2	Diplôme postulé :	Baccalauréat préscolaire-primaire 120 crédits 4 ans		
D1-3	Institution d'inscription :	Université du Québec à Chicoutimi		
D1-4	Étudiantes :	Da	Db	Dc
	Niveau de formation atteint :	3 ^e année	3 ^e année	3 ^e année
	Niveau de stage :	3 ^e stage	3 ^e stage	3 ^e stage
	Crédits de formation accumulés :	75 crédits	75 crédits	75 crédits
D1-5	Âge :	20 ans	21 ans	27 ans
D1-6	Autres études :			1 an en droit 2 ans de littérature
D1-7	Formation pertinente :			
D2- DESCRIPTION DU SÉJOUR				
D2-1	Nature du séjour :	Exercice d'Éducation comparée en immersion dans une classe d'une durée de six semaines.		
D2-2	Objectif :	Séjour de 6 semaines à l'intérieur d'une période de 8 semaines allant du 5 mars au 5 mai 2001.		
D2-3	Lieu de réalisation :	Ville de Bruxelles en Belgique.		

D2-4 Institut de parrainage :	Institut Pédagogique De Fré. Rattaché à la Haute École de Bruxelles 62, Avenue De Fré, 1180 Bruxelles (Uccle) tél. : 02\374.00.99 fax.02\373.71.00 e-mail defre@restode.cfwb.be Direction : Monsieur Luc Barbay			
D2-5 Encadrement :	La supervision pédagogique est assurée par le professeur monsieur Raymond Claude Roy lequel effectue au moins une visite officielle de la stagiaire dans son milieu de stage. Le complément de supervision se fait sous la responsabilité d'un responsable délégué par l'Institut Pédagogique De Fré la personne exerçant dans son milieu la fonction de psychopédagogue et à ce titre exerçant sur une base régulière la supervision pédagogique de l'Institut De Fré. Pour le reste l'encadrement et l'évaluation sont assurés par le maître d'accueil de chacune des classes.			
D2-6 Modalité d'encadrement et d'évaluation :				
D2-7 Écoles d'accueil :	École Nouvelle Amélie-Hamaide 31 rue Hamoire			
D2-8 Spécificités de l'école d'accueil :	Pédagogie Decroly Le personnel est composé de maîtres d'expérience. Le nombre d'élèves par classe est comparable à celui de classes québécoises. Le niveau social des familles des élèves que l'école accueille est élevé.			
D2-9 Classes d'accueil des stagiaires québécoises	Da 2 ^e année	Db 3 ^e année	Dc Maternelle moyenne section	Dd Maternelle grande section

D3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

À partir des confidences et témoignages obtenus des participantes et des observateurs occasionnels, la première partie du séjour a pris globalement la forme suivante. Descendues à l'aéroport de Bruxelles, les participantes doivent déjà affronter une première difficulté puisqu'elles ne peuvent récupérer leurs bagages égarés par la compagnie aérienne. Également, monsieur Roy qui devait les y rejoindre n'y est pas. Après deux heures et demi de composition avec la situation, elles rejoignent par téléphone monsieur Roy et reçoivent la consigne de se rendre au lieu d'hébergement déjà convenu, le Centre sportif de la Forêt de Soignes. Nouvelle déception, l'endroit leur apparaît inacceptable. Elles rejoignent à nouveau monsieur Roy par téléphone qui leur donne rendez-vous à son hôtel. Placées devant l'alternative de passer les deux nuitées suivantes à Soignes ou de déboursier quelques sous supplémentaires pour deux chambres d'hôtel à prix modique, les étudiantes retiennent malgré les frais à encourir la deuxième proposition. À travers les péripéties des huit dernières heures, les étudiantes ont su garder leur calme au regard des observateurs et puiser à même leurs ressources personnelles. Un maître de l'Institut De Fré vient admirablement à l'aide des étudiantes pour les guider dans le système des transports publics et leur permettre de s'inscrire à leur l'hôtel et de récupérer les valises retrouvées de deux étudiantes.

Autour d'une bonne table, les étudiantes montrent aux maîtres québécois et belges participants, malgré une fatigue compréhensible, une attitude rassérénée.

La deuxième journée, un dimanche, le groupe se retrouve vers 10h00 pour une visite guidée de trois places de marché de la ville. En fin de matinée, deux étudiantes annoncent spontanément qu'elles nous quittent. Elles doivent récupérer leurs bagages et retourner à leur hôtel en utilisant le

transport en commun, dont elles ont de toute évidence déjà maîtrisé le fonctionnement. Ce que leur périple de l'après-midi prouvera nettement.

Dernière alerte vers 16h00, deux étudiantes se présentent à monsieur Roy, à son hôtel, elles viennent de découvrir qu'on ne mange pas à n'importe quelle heure en Belgique.

Les étudiantes ne donneront plus de leurs nouvelles; pas de nouvelles, bonnes nouvelles! Le lendemain le directeur de l'institut prend les choses en main; il a trouvé un logement à leur internat, offrant le cadre des conditions d'hébergement nécessaires à un rendement professionnel.

D4- LES ENTREVUES

DESCRIPTION

COMMENTAIRES

D4-1 Entrevue collective

L'entrevue collective est menée de façon informelle autour d'une bonne table, le jeudi soir suivant, soit donc le sixième jour de leur séjour.

Il n'est pas sans régner une certaine fatigue dans le groupe autant chez les accompagnateurs que chez les étudiants. Cette fatigue ouvrira la porte à des confidences personnelles. Deux des étudiantes donnent l'impression d'une adaptation relativement aisée. Les deux autres d'une adaptation plus difficile. Le tout semble conforme aux réactions à attendre après six jours au moment où se dissipe les fortes expériences initiales et où se fait sentir l'accumulation d'une fatigue qui exige que l'on prenne le temps de s'arrêter.

Du point de vue professionnel, les étudiantes sont manifestement très satisfaites et très heureuses de ce qu'elles vivent dans leur classe d'accueil.

Le caractère particulier de la rencontre ne favorise pas les échanges professionnels d'autant que deux des étudiantes ont été rencontrées en entrevue individuelle le matin et que les deux autres le seront le lendemain.

D4-2 Entrevues individuelles

À la fin de la première semaine une première entrevue a été menée auprès de chacune des étudiantes, d'une durée inférieure à 30 minutes. Les étudiantes avaient à répondre aux quatre questions prévues à la méthodologie.

À la première question, malgré les difficultés de départ rencontrées et le court laps de temps qui s'est écoulé depuis le début du séjour, les commentaires recueillis débordent d'enthousiasme, de jugements positifs et réfléchis.

À la deuxième question, la majorité des étudiantes (3/4) apprécient avoir été prévenues des manifestations du choc culturel et des stratégies pour le contrer. L'une d'elle dit ne pas en avoir vécu. Les conseils pratiques sont de façon unanime reconnus pour leurs caractères indispensables.

(1) L'adaptation de toute évidence s'est bien faite en dépit de conditions difficiles.

(2) Il est manifeste qu'à ce moment là cette étudiante vit un choc assez profond. Il est aussi manifeste pour les autres étudiantes que les conseils en regard du choc culturel leur ont été d'un grand secours.

Description	Commentaires
<p>À la troisième question, toutes sont unanimes à demander plus d'information sur le pays d'accueil et le système scolaire.</p> <p>À la question 4a, une seule étudiante a peu d'acquis personnels la prédisposant à pareille expérience. Deux des étudiantes ont à leur acquis des expériences importantes de vécu ailleurs au Canada et même à l'étranger.</p> <p>À la question 4b, Internet s'impose comme étant l'outil de préparation utilisé par l'ensemble des étudiantes.</p>	<p>(3) Comme tous les autres, ce groupe sent le besoin d'avoir certaines informations sur le système scolaire du pays d'accueil. Les informations d'ordre général sur le pays d'accueil proviendront davantage de démarches personnelles.</p>

GROUPE D : Propos de conclusion partielle

Tout dans les expériences de ce groupe semble être limite : l'accompagnateur qui n'est pas à l'arrivée, les valises égarées, un lieu d'hébergement inacceptable. Ces ennuis que certains pourraient voir mineurs ont tout de même une ampleur permettant de déstabiliser n'importe qui. Même s'il faut placer dans cet inventaire la présence et le soutien constant des organisateurs.

Il n'en reste pas moins que les étudiantes ont réagi avec une belle aisance aux contrariétés rencontrées. Ce qui pourrait témoigner de la qualité de la préparation.

C'est au plan du choc culturel que la préparation semble se confirmer comme ayant été indispensable. Les remarques d'au moins deux étudiantes permettent de penser que la préparation sur ce plan a eu des effets heureux.

Au total, on se retrouve ici devant un cas de cumul de difficultés et de résultats étonnamment heureux. Si les organisateurs de ces échanges ont besoin d'être rassurés sur la qualité de la préparation qu'ils ont assurée aux étudiantes, ils peuvent trouver dans cette expérience de séjour professionnel toute l'assurance à laquelle ils peuvent aspirer.

**GROUPE E : Chicoutimi, fin mars
Neuf étudiantes québécoises en séjour d'accueil de deux semaines de neuf étudiants et étudiantes français**

E1- DESCRIPTION DES PERSONNES

E1-1	Nombre d'étudiantes :	9 étudiants
E1-2	Diplôme postulé :	Baccalauréat préscolaire-primaire 120 crédits 4 ans
E1-3	Institution d'inscription :	Université du Québec à Chicoutimi
E1-4	Étudiantes :	
	Niveau de formation atteint :	3 ^e année (Une étudiante est de 2 ^e année
	Crédits de formation accumulés :	90 crédits (60 crédits)
E1-5	Âge :	Entre 20 et 23 ans
E1-6	Autres études :	
E1-7	Formation pertinente :	

E2- DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE

E2-1	Nature de l'échange:	Échange réciproque de 2 semaines entre étudiants québécois et français.
E2-2	Description :	Séjour comportant 2 semaines d'accueil au Québec du 22 mars au 1 ^{er} avril et 2 semaines de visite en France du 13 au 27 mai 2001.
E2-3	Lieu de réalisation :	Ville de Chicoutimi, Québec.
E2-4	Institut de parrainage :	Université du Québec à Chicoutimi.
E2-5	Encadrement :	Les étudiantes seront accompagnées par un chargé de cours de l'UQAC, responsable du groupe québécois. En France, elles seront accueillies par un professeur de l'IUFM d'Auvergne, responsable du groupe, et maître-formateur de l'Académie de Clermont-Ferrand, coresponsable.

E3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

Les étudiants québécois ont reçu du 22 mars au 1^{er} avril 2001 les neuf étudiants français, deux hommes et sept demoiselles, accompagnés par un professeur de l'IUFM d'Auvergne et un maître-formateur de l'Académie de Clermont-Ferrand.

Le programme d'accueil comportait principalement les activités suivantes :

- présence et observation dans la classe de stage du correspondant québécois pendant deux jours;
- soirée québécoise au Lac Pouce;
- visionnement du documentaire historique *L'Habitant*;
- visite du jardin zoologique de St-Félicien;
- brunch à la cabane à sucre et attelage de chiens;
- visite d'une école primaire avec présentation de projets par les stagiaires.

DESCRIPTION

E4-1 Entrevue collective

Les neuf étudiantes québécoises qui ont reçu les deux étudiants et les sept étudiantes avaient à rédiger un rapport d'accueil de quelques pages. Ce rapport laissé à la discrétion de chacun pour ce qui est du contenu avait quand même pour objectif de présenter les premières impressions des Québécois sur les deux semaines de séjour des correspondants français.

Malgré que le rapport n'eût pas à traiter de thèmes spécifiques, il était prévisible que les remarques faites par leurs auteurs présentent des éléments qui laissent entrevoir la portée du cours d'Éducation comparée, et que plus généralement, les remarques se rapportant aux différents thèmes couverts par le questionnaire de l'entrevue semi-dirigée. C'est pourquoi l'analyse qui suit aura comme plan l'examen des thèmes couverts par les questions de l'entrevue semi-dirigée, à quoi il conviendra d'ajouter des observations sur des aspects originaux de l'un ou l'autre des rapports.

E4-2 Entrevues individuelles

Dans le cadre qui vient d'être établi, la **première question** de l'entrevue pourrait être : Qu'est-ce qui, dans l'accueil de votre correspondant français, vous a plu ou déplu? qu'est-ce qui vous a surpris?

Il apparaît dans l'ensemble des rapports des propos sur une certaine nervosité concernant l'arrivée des correspondants français, prenant dans certaines cas la forme d'une inquiétude vis-à-vis l'engagement pris, devenant pour plusieurs un stress des derniers jours et des moments précédant immédiatement la rencontre initiale. (1)

L'ensemble des rapports atteste par contre de la grande facilité des premiers contacts. Les étudiantes québécoises se seraient trouvées très rapidement à l'aise avec leur correspondant et auraient trouvé facilement de nombreux sujets de discussions et de dialogue. Quelques-unes insistent même sur le fait que leur venait à l'esprit un grand nombre de questions ne pouvant toutes faire immédiatement objet de discussion.(2)

COMMENTAIRES

(1) Ces réactions sont tout à fait normales et n'ont pas à être considérées comme étant bizarres ou inacceptables. Prévisibles, elles sont le témoignage d'un déroulement normal du séjour.

(2) Aucun des rapports n'aborde d'élément déplaisant ou négatif

Interprétée pour les fins de cette analyse, la **deuxième question** pourrait être : Quels aspects traités dans le cadre du cours d'Éducation comparée reviennent dans les rapports?

Un premier thème revenant dans plusieurs rapport est celui de la langue : il fait peu de doute que la partie du cours traitant par le biais de la langue de sa propre identité culturelle avait suscité chez plusieurs étudiantes une certaine préoccupation à l'égard de la langue québécoise, préoccupation qui les rendait sensibles autant aux différences qu'elles percevaient dans la langue de leur correspondant français, que sensibles à l'intérêt manifesté par les correspondants français pour la langue québécoise même. (3)

Un deuxième thème sera abordé à plusieurs reprises, le choc culturel. Les rapports font allusion ou directement, ou par la description de certaines de ses manifestations. Les rapports laissent entrevoir que les étonnements suscités par la confrontation aux différences ont généralement provoqué des réactions positives, agréables, enthousiastes même.

Deux rapports présentent des observations intéressantes sur les attitudes pédagogiques québécoises. Ces observations portent sur le système de récompense et les exigences touchant à la performance scolaire. Dans un cas, la réaction du correspondant français a été positive, et dans l'autre plutôt critique.

La **troisième question** portant sur les volets à ajouter au cours ou à explorer davantage trouve des échos, dans les rapports, à propos des systèmes scolaires et des animations à assurer pendant le déroulement du séjour. Plusieurs des rapports montraient qu'un thème majeur des premiers échanges est celui des comparaisons des systèmes scolaires respectifs, de leurs aspects les plus variés, allant jusqu'à examiner les conditions salariales des deux pays. (4)

Quelques rapports soulignent des insatisfactions quant à la conduite des activités de séjour. Selon certaines étudiantes, il y aurait un avantage à assurer un meilleur contrôle des différentes activités, pour éviter un trop grand fractionnement en sous-groupe. Quelques rapports signalent des insatisfactions du côté français, l'encadrement et l'animation n'assurant pas de leur côté non plus des rencontres de mise en commun d'objectivation. (5)

Dans le cadre d'un accueil, la **quatrième question** se résume à la préparation à l'échange, mais de fait à la préparation de l'accueil d'une part, à la préparation de la visite d'autre part. Pour ce qui est de la préparation à l'accueil, en plus de toute la planification du séjour de la correspondante, plusieurs étudiantes signalent avoir échangé en clavardage avec leur correspondant ou correspondante et s'être trouvées de ce fait mieux préparées aux premières rencontres.

(3) Il est assez net que les étudiantes sont habitées par un certain nombre de préoccupations qui leur viennent du cours d'Éducation comparée. Ceci se traduit soit au mieux par les thèmes qui sont le sujet de leurs observations, soit par des remarques quelque peu vides, à fonction de remplissage.

(4) De toute évidence, la présence d'un correspondant facilite la cueillette d'informations sur l'aspect des systèmes scolaires respectifs. Ceci n'infirmait pas l'intérêt qu'il peut y avoir à présenter dans le cours une initiation au système scolaire du pays d'accueil.

(5) Faute d'avoir inclus à l'horaire des activités de rencontres d'objectivation et de mise en commun, le groupe de Québécois semble n'être pas revenu de façon structurée sur les activités vécues.

Il n'est pas impossible toutefois que des activités d'accueil n'exigent pas le même souci de séance d'objectivation que les séjours de visite. De même chez les correspondants français, il y aurait eu un manque stratégique dans la prévision de conduite de rencontres d'approfondisse-

Il y a par ailleurs dans les activités d'accueil une préparation naturelle du séjour de visite à venir, surtout par des échanges sur ce qui peut être attendu du séjour en Auvergne. (6)

ment des observations et des expériences accumulées.

- (6) Le groupe qui commence à accueillir avant de faire la visite est peut-être privilégié. Commencer par accueillir permet de se familiariser avec son correspondant et son groupe, permet d'accumuler des informations utiles qui permettront d'approfondir le séjour de visite et permettront également sur la base de certains problèmes reliés à l'horaire de réajuster de façon fructueuse.

GROUPE E : Propos de conclusion partielle

L'analyse de rapports écrits livre peut-être des données moins sûres que celles qui peuvent être tirées d'entrevues surtout si elles sont semi-dirigées. D'autant que l'auteure y est laissée à elle-même et à son inspiration, comme d'ailleurs, à des conditions de disponibilité personnelle. Il n'en reste pas moins que les rapports de qualité informent bien, et même livrent des commentaires et des confidences d'un grand intérêt, des confidences même que ce genre littéraire serait seul à faire surgir en raison du caractère de réflexion qui l'habite.

La lecture des rapports d'un accueil ayant précédé la visite laisse bien voir que les correspondants chargés de l'accueil sont moins sollicités que lors des activités de visite; corollairement, l'accueil semble vraiment agir comme un excellent exercice de préparation à la visite subséquente. Ce qui mène à percevoir qu'un accueil suivant une visite peut présenter ses propres avantages, comme de permettre des vérifications, des réajustements, des complémentarités. Ce qu'au total laisse voir les rapports, ce sont des activités d'accueil constituant une bonne préparation à la visite à concrétiser.

Un manque que laissent voir les rapports touche à l'animation du séjour : des activités de mise en commun et d'objectivation auraient probablement livré des réflexions de plus grande portée sur les perceptions communes et les expériences du milieu et de l'autre.

GRUPE F : Bruxelles, mi-mai

Sept étudiantes québécoises en séjour de visite de deux semaines à Bruxelles

F1- DESCRIPTION DES PERSONNES

- F1-1** Nombre d'étudiantes : 7 étudiantes
- F1-2** Diplôme postulé : Baccalauréat préscolaire-primaire
120 crédits
4 ans
- F1-3** Institution d'inscription : Université du Québec à Chicoutimi
- F1-4** Étudiantes :
Niveau de formation atteint : 2^e année
Crédits de formation accumulés : 60 crédits
- F1-5** Âge : entre 20 et 23 ans
- F1-6** Autres études :
- F1-7** Formation pertinente :

F2- DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE

- F2-1** Nature de l'échange: Échange réciproque de 2 semaines entre étudiants québécois et belges.
- F2-2** Objectif : Séjour comportant 2 semaines de visite du 13 au 27 mai 2001.
- F2-3** Lieu de réalisation : Ville de Bruxelles, en Belgique.
- F2-4** Institut de parrainage : Institut Pédagogique De Fré.
- F2-5** Encadrement : Les étudiantes seront accompagnées par un responsable du groupe québécois. En Belgique, elles seront accueillies par un professeur de l'Institut De Fré, responsable du groupe belge.

F3- DESCRIPTION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉCHANGE

Les sept étudiantes québécoises sont arrivées à l'aéroport de Bruxelles et ont été accueillies chaleureusement par leurs correspondants et la responsable du groupe belge. Après les présentations d'usage, chaque étudiante repart passer la nuit chez sa ou son correspondant. Dès le lendemain, les étudiantes se verront proposer une longue série d'activités à caractère professionnel, culturel ou récréatif.

F4- LES ENTREVUES**DESCRIPTION****F4-1 Entrevue collective**

L'entrevue se déroule dans une salle de l'Institut De Fré, avec les sept étudiantes. L'atmosphère est détendue : les étudiantes vivent de toute évidence un début de séjour qui les comble. Leurs propos portent à croire que l'instrumentation fait son office et contribue à faciliter l'adaptation de chacune.

L'une des étudiantes – ce sera la seule – témoignera une expérience de choc culturel et des stratégies qu'elle a utilisées pour le contrer, stratégies qu'elle n'affirme pas avoir acquises au cours, même si c'est le cas à l'évidence (1). Le choc en question provoquait des difficultés respiratoires, des sueurs et des angoisses très nettes, sur deux jours. L'étudiante reste marquée par l'expérience, qui a été une étape à franchir, mais n'en garde qu'un souvenir ne paralysant pas la poursuite du séjour.

Pour l'essentiel et la plupart des étudiantes toutefois, l'adaptation s'est bien faite. Un premier facteur en est l'accueil (2). De façon générale, les étudiantes louent l'accueil reçu à la descente même de l'avion, à l'aérogare de la part des correspondants et des correspondantes – de leur famille dans au moins un cas – et de l'accompagnatrice.

Mais cet accueil est attaché essentiellement à la réciprocité des échanges, au jumelage de deux correspondants. C'est ce facteur correspondant qui est appelé à dominer ce type d'échange pour lui donner des dimensions difficilement présentes dans un simple séjour à l'étranger.

Ce type de jumelage met le visiteur en situation, sinon en obligation, d'ouverture à l'autre : les observations faites, les expériences vécues le seront en commun ou, faites seules, seront plus tard décrites à son correspondant avec qui elles seront examinées, analysées, critiquées, mais toujours dans le cadre d'une rencontre à dimension culturelle. L'échange entre compatriotes uniquement ne peut atteindre à de pareils fruits.

Le facteur correspondant mène à une autre réalité, celle de la diversité des milieux d'accueil. En effet, certains correspondants seront accueillis par des familles, belges; d'autres le seront uniquement par le correspondant et forcément dans un cadre d'hébergement habituellement plus simple. Il y a dans le premier cas confrontation à de multiples acteurs de tout statut : père, mère, frère, sœurs, grands-parents même. Dans le second, le nombre d'acteurs pourra être plus réduit, très réduit même, ou encore être celui des nombreux amis du participant. Considérant qu'il s'ajoute encore le sous-facteur de la per-

COMMENTAIRES

- (1) Les réactions vécues par l'étudiante, réactions liées au choc de la rencontre, s'apparentent au plus haut point à la théorie rencontrée dans l'ensemble de la littérature.
- (2) Il importe ici de souligner la nature très chaleureuse et sympathique des hôtes belges.

sonnalité du correspondant : disponible ou pas; souriant ou pas; volubile ou taciturne; casanier ou coureur, l'expérience de séjour pourra prendre tous les tours imaginables. Dans ces conditions, chaque correspondant visiteur se verra vivre un type de séjour différent de celui des autres correspondants du groupe.

Mais cette diversité, malgré ses richesses propres, reste accessoire, en ce sens que, malgré ces diversités d'hébergement, les observations et les expériences professionnelles des correspondants visiteurs restent entre eux partagés.

Le groupe des sept étudiantes rapporte lors de la rencontre quelques observations pour elles majeures. Par exemple, elles sont frappées par le haut niveau de culture entretenu par les maîtres dans les classes et craignent pour elles-mêmes des obstacles résultant de leur prétendu manque de culture (3).

Elles se disent également fort impressionnées par la qualité de la langue parlée des élèves et ne manquent pas d'établir des comparaisons entre le français des Belges et celui des Québécois.

Les étudiantes relèvent des différences importantes dans la formation des maîtres belges : la formation, selon les informations recueillies, apparaît beaucoup plus centrée sur les contenus qu'elle ne l'est au Québec.

Les étudiants se disent étonnés par les exigences reliées à la préparation de multiples leçons fort élaborées antérieurement au stage et en général par la conduite et le climat même des stages.

Une réalité rattachée à la profession enseignante ne manque pas d'étonner les étudiantes : c'est celle de la non-valorisation de la profession enseignante, du caractère peu attrayant de ce métier, mal payé qu'il est et – peut-être, certains témoignages le laissant croire – dévalorisé par nombre de parents. Il résulte de cette situation une pénurie d'enseignants (4).

Après seulement quelques jours, les étudiantes du groupe offrent un visage des plus rassurant. Elles sont dégagées, elles prennent des initiatives, elles font des observations valables, elles se montrent curieuses de tout, elles se sont appropriées les us des lieux et des transports publics. Elles se montrent aussi à l'aise qu'elles le seraient au Québec. Enfin, la dynamique du groupe (5) ne semble souffrir d'aucune anicroche; chacune s'accommode des autres et toutes recherchent les moments de partage en commun.

F4-2 Entrevues individuelles

Les entrevues individuelles sont réalisées dans la journée du lundi 21 mai alors que le groupe est en

(3) Ce manque de culture est un sentiment présent chez à peu près toutes les stagiaires québécoises rencontrées.

(4) Cette réalité n'affecte en rien la passion et le professionnalisme qui animent les enseignants rencontrés.

(5) Les étudiantes québécoises font preuve d'une grande maturité et d'une capacité d'écoute de l'Autre hors du commun.

visite à l'École Nouvelle Amélie Hamaide. Les étudiantes en sont à leur huitième journée de séjour.

En réponse à la **première question**, les étudiantes insistent sur la qualité de l'accueil dont elles ont fait l'objet de la part de leur correspondant. Elles soulèvent de façon générale une première réaction d'admiration à l'égard de leur correspondant, dont elles louent la qualité de la langue et le niveau de culture. Elles avouent par contre avec le recul avoir eu à nuancer leurs premières impressions.

Toutes les correspondantes tiennent des propos relatifs à la formation que leur correspondants reçoivent à l'Institut De Fré. Elles s'étonnent de la quantité des examens, soit quinze examens de fin d'année; elles s'étonnent également du haut niveau d'exigence des professeurs, confirmé par un fort pourcentage d'échecs (40 étudiants sur 100 réussiront l'année). Elles ont perçu par ailleurs une certaine désorganisation de leurs correspondants dans leurs travaux scolaires.

Elles établissent des comparaisons (6) entre la formule des stages québécois et la formule belge : les étudiants belges doivent consacrer de un à deux mois à l'élaboration d'un recueil de leçons très détaillées en préparation avec leur stage pratique de deux semaines.

Les habitudes de vie différentes touchant à la politesse, à la courtoisie de la population belge n'ont pas manqué de surprendre les étudiantes. Elles disent avoir perçu à la suite de leur accompagnement en classe de mer des exigences disciplinaires fortes différentes, la discipline se relâchant là où elle serait plutôt encadrée au Québec et vice-et-versa.

Répondant à la **deuxième question**, les étudiants feront ressortir l'importance d'être sensibilisés aux manifestations du choc culturel et aux stratégies permettant de les contrer.

Les contenus de formation qui leur paraissent avoir été d'une certaine utilité sont ceux touchant à la langue québécoise (et à l'identité culturelle), aux conseils pratiques, à la notion de culture. Sur ce dernier point, une étudiante signale l'intérêt qu'il y aurait à élaborer sur les traits culturels québécois, belges et français.

À la **troisième question**, les étudiantes réclament de l'information de toutes natures au sujet du lieu d'accueil. Informations qui portent sur le système scolaire, sur les habitudes de vie, sur les bonnes manières belges (7).

La **question 4a**, à savoir quelles sont les expériences personnelles qui les préparaient à leur séjour, une bonne moitié des étudiantes rapportent des ex-

(6) Cette façon d'établir certaines comparaisons et d'en discuter pousse les étudiantes à poser un regard critique sur leur propre système de stage.

(7) Remarques très pertinentes.

périences de voyage, pour deux même en Europe; les autres font allusion à un grand intérêt, à de la curiosité, à leur esprit d'aventure.

Pour ce qui est de la question 4b, pour la préparation immédiate qu'elles se sont donnée, la plupart ont navigué sur Internet et consulté des guides de voyage.

GROUPE F : Propos de conclusion partielle

Un point majeur de l'analyse qui précède est sans aucun doute celui de l'effet correspondant. En effet, l'échange en réciprocité présente des avantages indéniables. Il facilite l'adaptation, sans toutefois mettre complètement à l'abri du choc culturel. Il permet un accès facile, un véritable raccourci dans la cueillette des informations. L'entrevue montre que les étudiantes québécoises ont recueilli chez leur correspondant énormément d'observations sur la formation donnée à l'Institut De Fré : nature des études, travaux scolaires, organisation des stages et le reste.

Bien que n'ayant fait l'expérience que d'une journée avec les enfants dans un cadre de classe de mer, elles ont déjà saisi des spécificités de la gestion disciplinaire et des habitudes d'encadrement et d'organisation des milieux scolaires belges.

Il faut retenir aussi la grande qualité de la dynamique de groupe de ces sept étudiantes qui réussissent à conserver une homogénéité de rapport et un esprit de collaboration dans l'organisation de leurs activités.

2.3 LES HYPOTHÈSES CONCLUSIVES

Les analyses qui précèdent, des premières données concernant les groupes A, B, C, D, E et F aux conclusions partielles qui s'y rattachent, doivent, à ce moment-ci de la réflexion et de la recherche mener à une fin d'étape, mais à une fin d'étape qui livre les données nécessaires à la poursuite de la réflexion et de la recherche. Ces données de fin d'étape doivent en effet obligatoirement répondre aux exigences méthodologiques antérieurement arrêtées. Au départ, la recherche s'est donné une orientation bien spécifique de recherche-action. D'ailleurs, chacune des pages qui précèdent a été écrite – ainsi qu'il avait été prévu dans la méthodologie – au cours d'accompagnement de chacun des groupes, dont les expériences ont été revues et analysées. Il faut conséquemment voir dans les analyses qui précèdent et dans les conclusions qui en présentent la synthèse, des réflexions du moment, élaborées dans le feu d'une observation continue de chacun des groupes ; il serait erroné de considérer les pages en question comme le fruit de réflexions tardivement rédigées et tenant compte de l'ensemble de la recherche. Celui ou celle qui lit ces lignes peut considérer qu'elles ont été écrites pour accompagner ce moment précis de la réflexion et alors que rien de ce qui suivra n'a été vécu, réfléchi ou écrit.

Les exigences méthodologiques à ce moment précis de la recherche sont de mettre à disposition des conclusions exploratoires, qu'il convient, pour mieux les nommer, de qualifier d'hypothèses. En effet, à ce moment-ci, la méthodologie exige des idées de référence qui soient nettes et qui prêtent à des vérifications ultérieures, susceptibles d'en confirmer ou d'en infirmer la qualité.

Lesdites hypothèses doivent être élaborées, ainsi qu'il a été posé dans les propos méthodologiques, à partir d'une hypothèse zéro, à savoir qu'aucune instrumentation

n'est nécessaire au succès de séjours et de stages, que la formation en instrumentation dispensée dans le cours d'Éducation comparée n'a été d'aucun effet et donc d'aucune utilité.

Le passage des analyses et des conclusions partielles, aux données suivantes et donc l'élaboration d'hypothèses aussi nettes que possible, n'est pas une opération mathématique : il ne pourra manquer de s'y glisser quelques traits de subjectivité, quelques interprétations fautives, de même que certains oublis, toutes difficultés forcément déjà présentes dans les analyses et les conclusions partielles. Ces défauts, ou plutôt ces faiblesses, seront idéalement corrigés dans la suite des travaux, alors que d'autres données de suivi, d'objectivation et d'intégration permettront ou d'infirmes, ou de confirmer, ou encore d'enrichir ces premières hypothèses.

L'auteure, pour arriver à élaborer les hypothèses souhaitées, s'est livrée à des rapprochements de l'ensemble des six analyses et des six textes de conclusion partielle. De tels rapprochements constituent déjà des confirmations ou à tout le moins des indications qu'il puisse être raisonnable de penser que les affirmations posées puissent, au fur et à mesure des témoignages et des analyses, se renforcer. Dans leur état, toutefois, les hypothèses qui suivent, présentent déjà un niveau de confirmation non négligeable.

Un premier constat auquel mène l'examen des analyses et des conclusions partielles des premières données est celui que certaines hypothèses touchent tous les types de séjour, tandis que d'autres sont spécifiques à chacun des types de séjour. Ce qui fera s'aligner ci-après des hypothèses de quatre types, soit des hypothèses d'ensemble, des hypothèses relatives à des sessions complètes d'études ou à des sessions de stage, des

hypothèses relatives à la partie accueil d'un séjour en échange réciproque et, enfin, des hypothèses relatives à la partie visite d'un séjour en échange réciproque.

Hypothèse 1

Il faut reconnaître un effet d'instrumentation aux activités de lancement et d'organisation matérielle d'un séjour d'échanges, en partie en raison du dynamisme habitant ces tâches, en partie au moins en raison des propos et des échanges informels qui ne pourront manquer d'être tenus et qui auront déjà valeur de formation.

Les entrevues indiquent que l'ensemble des activités de lancement et d'organisation matérielle ont par leur dynamique propre, laquelle ne peut qu'inclure quantité de confidences et de conseils de portée utilitaire, et l'enthousiasme qui les habite, des effets non négligeables sur l'attitude générale des participantes et la qualité de leur adaptation. Ceci se vérifie particulièrement dans le cas des étudiantes du groupe A qui n'ont profité que d'une seule rencontre de formation formelle et qui, pourtant, ont paru adéquatement instrumentées ou – pour le dire mieux – n'ont pas paru souffrir d'un manque de préparation à leur séjour.

Hypothèse 2

Une instrumentation sur le thème du choc culturel s'impose comme une nécessité.

Une évidence s'impose; personne n'évite de vivre un choc culturel dans la rencontre de milieux différents. C'est ce que les observations faites et les entrevues réalisées permettent de constater. Ce choc peut être ou dynamisant ou déchirant : les deux résultats ont été constatés chez les participantes. Dans le cas de choc culturel difficile, cer-

tains ont réussi à faire appel aux stratégies présentées et à surmonter des moments éprouvants; d'autres qui n'ont pas intégré ces stratégies sont allés jusqu'à se réfugier dans une négation appauvrissante et difficile à vivre, de tout vécu de choc culturel.

Hypothèse 3

Une instrumentation relative aux conseils pratiques s'impose parce que facilitante, et même indispensable pour éviter que certaines situations ne dégénèrent.

Les entrevues et les observations faites auprès des groupes et des individus, de même que certaines interventions ont fait amplement la preuve qu'il y a nécessité à prévenir les difficultés de séjour les plus usuelles en présentant aux participants les conseils et les trucs du voyageur averti : médicaments, fonctionnement bancaire, vêtements indispensables, communication téléphonique et informatique, entre autres.

Hypothèse 4

Le choix des thèmes de préparation et d'instrumentation doit dépasser les critères d'utilité immédiate pour intégrer une initiation aux stratégies porteuses d'une efficacité accrue des séjours.

Les participantes sont particulièrement sensibles à certains thèmes d'utilité immédiate, comme celui du choc culturel et celui des conseils pratiques. Toutefois, si ces thèmes doivent absolument être traités, il n'en reste pas moins que des thèmes d'utilité moins apparente peuvent avoir beaucoup d'importance à plus long terme. Ce qui déjà apparaît dans différents groupes qui ont montré quelque maîtrise des techniques de dynamique de groupe et des stratégies d'objectivation. Dans cet ordre d'idées, l'ensem-

ble des groupes aurait pu mettre à profit une plus grande sensibilisation aux concepts de culture et d'interculturalité.

Hypothèse 5

Une bonne préparation doit initier aux stratégies métacognitives d'objectivation permettant la bonification des séjours.

Plusieurs groupes de participantes se sont imposés des séances métacognitives d'objectivation, quotidiennes même. Si ces initiatives sont à rattacher à la formation donnée dans le cours d'Éducation comparée, il est à peu près sûr que ces stratégies sont également tirées de la formation professionnelle, didactique et de stage, acquise par ces étudiantes. Il semble toutefois que pour les courts séjours, il y ait une moindre préoccupation des approfondissements et conséquemment un plus grand besoin de sensibilisation aux techniques de mise en commun et d'objectivation.

Hypothèse 6

Comme la participation à deux ou trois, ou plus, à des échanges peut permettre à un participant de trouver dans la dynamique du groupe le soutien assurant son adaptation, une instrumentation adéquate sur ces techniques gagne à être présentée.

Il existe un besoin lorsqu'on se retrouve à l'étranger, exposé à une multitude de nouveautés, de se retrouver ou de se réfugier dans son groupe d'accompagnement. Les propos des participantes rencontrées en entrevue en témoigne largement : l'apport de soutien à l'adaptation que constitue la présence des partenaires est dans de pareils cas précieuse et même indispensable. C'est pourquoi les participantes doivent être sensibi-

lisées aux effets à attendre d'une bonne dynamique de groupe et au rôle important de certains leaderships.

Hypothèse 7

L'instrumentation devrait offrir une certaine représentation du milieu à aborder, et ce, d'autant plus que la rencontre est d'ordre professionnel ; la représentation proposée devient un objet de comparaison qui permet de plus rapides et de plus efficaces observations.

Cette hypothèse est à rattacher plus particulièrement à la demande répétée de formation, venant des participantes, en instrumentation sur le milieu scolaire où elles se trouvaient. Il semblerait qu'il faille interpréter cette demande dans le sens d'une préparation visant à faciliter les premiers contacts et à accélérer la compréhension du milieu d'accueil.

Hypothèse 8

Les ressources personnelles du participant constituent un facteur majeur d'adaptation, plus influent pour certains participants, que toute instrumentation.

Les entrevues ont démontré de façon évidente qu'il existe un étroit rapport entre la facilité d'adaptation des participantes et les ressources personnelles dont elles disposent. Les entrevues et les observations faites en cours de séjour semblent indiquer qu'une bonne moitié des participantes jouissent de ressources personnelles supérieures, qui leur permettraient d'affronter aisément des conditions de séjour même difficiles.

Par ailleurs le choix par un participant d'un séjour plus ou moins long renseigne en proportion (mais non dans tous les cas) sur les chances de réussite d'adaptation. mais non dans tous les cas. Le simple fait qu'une participante envisage de relever le défi que constitue la participation à un séjour long à l'étranger, avec toutes les démarches et les obstacles que cela comporte, permet que s'opère une sélection « naturelle » des candidats. La règle n'est toutefois pas absolue.

Hypothèse 9

Les expériences antérieures de déplacement et de déracinement des participants peuvent constituer un facteur aidant dans l'adaptation, au même titre qu'une instrumentation. Ces expériences n'ont toutefois pas la même portée pour chacun.

Après la rencontre de chacune des participantes, un constat s'impose : celles qui ont à leur actif certaines expériences de l'étranger ou, encore, de déracinement s'adaptent avec davantage d'aisance que celles qui quittent par exemple pour la première fois le milieu familial. La règle n'est toutefois pas généralisable de façon absolue : il se présente des cas constatables d'expériences antérieures sans effet marqué et à l'opposé des cas d'adaptation rapide de personnes sans expérience antérieure importante.

Hypothèse 10

En accueil initial, le correspondant qui reçoit doit pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer son rôle d'accompagnement et profiter pleinement du passage des correspondants.

Les rapports d'accueil révèlent qu'il aurait été possible de mieux accompagner les correspondants visiteurs et avec de plus grands bénéficiaires. Une bonne instrumentation

spécifique permettrait aux participants qui reçoivent de jouer pleinement le rôle d'accompagnement qui leur incombe. Le visiteur peut en effet provoquer des déstabilisations d'ordre mineur, des remises en question ou de simples questionnements. Le tout pouvant constituer la meilleure des préparations à la visite à faire ultérieurement.

Hypothèse 11

Des hypothèses et des propos qui précèdent, il peut être inféré qu'en accueil conclusif les correspondants qui accueillent doivent pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer leur rôle d'accompagnateurs et tirer le meilleur profit du passage des correspondants.

Même si la visite initiale constitue une bonne préparation à un accueil conclusif (le correspondant qui accueille saisissant mieux les enjeux de la visite), une instrumentation spécifique permettra aux participants qui reçoivent d'accompagner leurs correspondants de façon à ce qu'ils soient placés en situation de profiter au maximum de leur séjour, tout en tirant eux-mêmes les plus grands fruits de l'exercice.

Hypothèse 12

La qualité de l'accueil offert aux participants ajoutera toujours aux effets de l'instrumentation, et pourra même en compenser les faiblesses, facilitant ainsi l'adaptation.

L'arrivée dans un nouveau milieu nécessite pour l'étudiante une assimilation rapide de plusieurs éléments nouveaux qui souvent déstabilisent. Conjugués à cela il y a la fatigue du voyage, le stress du départ, le décalage horaire et d'autres facteurs du même ordre. Tous ces facteurs retardent forcément l'adaptation des participants, à moins, bien sûr, comme nous l'ont rapporté plusieurs étudiantes, que la qualité de l'accueil qui leur

est réservé ne vienne faciliter l'adaptation. La qualité de l'accueil a été généralement de niveau très satisfaisant : cette qualité résulte toutefois de contextes variés : prise en charge attentive par les autorités locales et leurs ressources, présence sur place de condisciples québécois assurant l'accueil, accueil chaleureux et immédiat par les correspondants. Dans deux cas, une prise en charge par les responsables québécois, d'une part, et la résilience d'un groupe d'une forte dynamique, d'autre part, ont pu compenser à certaines faiblesses de l'accueil des tout premiers moments.

Hypothèse 13

En regard des échanges en réciprocité, il devrait être fournie aux participants une instrumentation spécifique les préparant soit à accompagner le correspondant visiteur, soit à composer avec les conditions offertes par le correspondant accueillant.

Dans les séjours d'échanges en réciprocité, la rencontre des correspondants constitue un facteur majeur au succès des échanges; une dynamique spéciale résulte en effet de ce type d'échange où deux correspondants se voient dès le départ confiés l'un à l'autre, chacun se sentant investi d'une responsabilité à l'égard de son correspondant, responsabilité d'hôte accueillant ou responsabilité d'hôte visiteur.

Il devrait être prises toutes les précautions possibles pour assurer le succès du jumelage des correspondants. Le statut de correspondant invité en est un de plus grande fragilité que celui de correspondant accueillant : c'est dans ces conditions et sous cet éclairage que le jumelage laisse mieux apparaître son caractère essentiel, voire déterminant dans le succès des échanges. Il s'impose donc de mettre sur pied un appareil efficace de jumelage qui dispose non seulement des écueils: présence d'un animal, habitudes

de fumeur, habitudes alimentaires particulières, et le reste, mais qui tiennent également compte des traits de personnalité. Il est à se demander s'il ne faudrait pas même recourir à une aide professionnelle afin d'assurer la qualité de l'opération.

Hypothèse 14

L'accompagnateur joue un rôle majeur dans le succès d'un séjour d'échange : il doit être instrumenté pour pouvoir remplir ce rôle adéquatement.

Les données, les témoignages recueillis et les observations faites confirment le rôle majeur joué par l'accompagnateur : il est celui qui, saisissant les enjeux des échanges, et qui, connaissant les objectifs poursuivis, verra à mettre en place les moyens d'assurer un séjour de qualité.

Idéalement l'accompagnateur aura organisé ou participé étroitement à l'organisation des séjours d'accueil et de visite. Il en aura retenu ou approuvé les activités; il aura déterminé le rythme du séjour; il en aura prévu les temps de rencontres et d'échanges; il en aura assuré les conditions matérielles.

Plus immédiatement, dans la partie visite d'un séjour, l'accompagnateur a pour rôle de protéger physiquement et mentalement les participants, par exemple en intervenant dans le cas de conditions d'hébergement insatisfaisantes, en assistant une participante souffrant de malaises ou de problèmes de santé plus graves, en surveillant les comportements qui pourraient être excessifs, en s'assurant des conditions financières de chacun, en protégeant généralement. Il devra également offrir une oreille attentive lorsque nécessaire.

Dans la partie accueil d'un séjour, l'accompagnateur jouera un certain rôle de protection à l'égard des visiteurs; il s'assurera que ses étudiants jouent adéquatement leur rôle de correspondant qui accueille; il assurera finalement la logistique des activités, de concert avec les étudiants de son groupe.

Enfin, il revient à l'accompagnateur un rôle non équivoque très net d'animateur, tout autant dans les séjours d'accueil que dans les séjours de visite. Pour assurer le plus grand succès possible des séjours, l'accompagnateur devra prévoir et mener des activités d'animation permettant aux participants de tirer le maximum de profit ou de leur accueil ou de leur visite. Il y a là le plus difficile du rôle d'un accompagnateur, mais aussi ce plus qui peut permettre de décupler le succès d'un séjour. L'accompagnateur devra recueillir les propos susceptibles de faire avancer la réflexion sur les enjeux des échanges éducatifs.

Conclusion

L'ensemble des hypothèses qui précèdent paraissent satisfaire à ce moment-ci aux exigences méthodologiques de départ. Reste à en confirmer ou à en infirmer la validité, ce qui sera le lot des analyses à venir dans les étapes subséquentes de la recherche.

CHAPITRE III

La deuxième étape du suivi

Juin-juillet-août 2001

Les étudiantes reviennent de leur séjour en Europe, certaines prolongent leur séjour. Les rapports de séjour sont remis peu à peu : l'été en permettra l'analyse. Mais l'été permettra aussi la poursuite des lectures, surtout que les lectures antérieures ont révélé un nouveau thème très prometteur.

Le chapitre premier définissait le problème, décrivait la formation dispensée aux étudiantes préparant des séjours en Europe et présentait une première recension des écrits sur le thème de l'Éducation comparée. Le deuxième chapitre proposait les principes méthodologiques à respecter dans l'analyse et la réflexion, énumérait les étapes de l'analyse et présentait les analyses de la première étape et leurs conclusions sous forme d'hypothèses. Le chapitre trois sera celui de la deuxième étape des analyses : il décortiquera les rapports de séjour remis par les étudiantes à leur retour. La période d'été, en offrant plus de temps pour la lecture, permettra d'accélérer le dépouillement des textes, volumes et articles, traitant de questions se rapportant à la formation préparatoire aux

échanges, de même qu'aux conditions de leur succès. Un prolongement de recension des écrits s'impose donc en départ de chapitre trois.

3.1 UN PROLONGEMENT DE RECENSION DES ÉCRITS

Il peut paraître à tout le moins étonnant de voir les travaux de recension des écrits se prolonger pour être présentés ainsi, distribués sur plusieurs moments et plusieurs chapitres. La principale raison de cette façon de faire tient évidemment à la nature même de la recherche entreprise, recherche qui se définit comme une recherche-action, tient également au choix de l'auteure de présenter un rapport de recherche qui épouse au plus près le déroulement de ses activités de recherche et d'analyse, lesquelles épousent elles-mêmes le déroulement des activités d'échanges en France et en Belgique.

Ce choix de l'auteure a été fait dans le but de mieux laisser voir les articulations de la recherche-action. Un rapport de recherche composé en fin de démarche ne laisserait pas voir aussi bien – c'est du moins ce que pense l'auteure – les moments de réflexion et leurs sources. À vrai dire, l'auteure n'est pas loin de penser que celui ou celle qui lira ce mémoire pourra en tirer des conclusions autres, d'où l'intérêt qu'il y a à présenter les lectures, la réflexion et les activités de recherche aussi près que possible du moment de leur survenance.

Les lectures s'étant poursuivies aussi régulièrement que possible depuis la première recension des écrits, il importe d'en indiquer à ce moment-ci les orientations et d'indiquer l'usage qui en sera méthodologiquement fait.

Le projet initial de Jullien de Paris (1817) visait à faire reconnaître l'Éducation comparée comme étant une science :

L'Éducation comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on le fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive [...] (p.193).

Jullien de Paris entrevoyait l'intérêt d'une pédagogie interculturelle pour répondre aux besoins de la société future. Depuis cette époque et ce, malgré le grand nombre et la qualité des travaux réalisés dans le champ de l'Éducation comparée, il n'existe toujours pas de définition nette qui soit reconnue et acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique. Pourtant le dynamisme et l'essor que connaît cette science ne peuvent être niés : chercheurs en grand nombre, écrits multiples, associations nombreuses, publications officielles abondantes.

L'Éducation comparée se veut donc une science qui étudie et compare tous les aspects et caractéristiques des divers systèmes d'éducation, en relation avec le contexte social, politique, culturel. Le but étant de bien comprendre chaque système et d'en découvrir le « génie », de sorte qu'il soit possible d'en dégager certaines généralités qui permettront de parfaire chaque système d'éducation et d'en entrevoir l'évolution. Les obstacles rencontrés par les nombreux comparatistes sont majeurs, voire insurmontables, le principal étant sans doute le danger d'isoler certains aspects étudiés de leurs contextes social et culturel pour les besoins dictés par la comparaison et ainsi compromettre les résultats obtenus.

Par ailleurs, même si la première recension des écrits, celle du chapitre un, fait voir les développements dans les travaux d'Éducation comparée, il n'en reste pas moins que mis à part les propos généraux de certains écrits, tels ceux de Groux et Porcher et de quelques autres rares auteurs, peu de travaux pratiques de cette orientation d'Éducation comparée ont traité spécifiquement des problèmes de formation préparatoire aux séjours et aux échanges interculturels et à leurs conditions de succès. Toutefois une nouvelle piste s'est progressivement dessinée, par des rencontres successives du terme et du concept d'Interculturalité dans les écrits.

Le concept d'Interculturalité a été développé sur le « terrain » à partir du milieu des années 70. Son apparition a été provoquée par l'éclosion des problèmes soulevés en Europe par l'arrivée des immigrants. Les problèmes étaient principalement de deux ordres : ceux liés à l'intégration des immigrants dans la société et ceux relatifs à leur intégration dans le milieu scolaire. En effet l'intégration des immigrants dans la société se dessinera sous deux aspects dépendamment de l'endroit où elle se vivra. Certains intégreront les nouveaux arrivants à la société d'accueil (assimilation), d'autres reconnaîtront l'apport de chaque groupe ethnique et encourageront le respect de la diversité (création d'une culture nouvelle). Quant à l'intégration dans les écoles, la formation des enseignants futurs-maîtres devait nécessairement comprendre une certaine formation à l'interculturel, puisque les enseignants ont dû gérer la diversité.

Il sera entendu ici par Interculturalité toute relation qui s'établit entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes, chacune d'entre elle étant porteuse de représentations, de valeurs, de mode de penser, de styles de vie, de codes d'éthique, de stéréotypes et préjugés qui leur sont propres. Les écrits sur l'interculturel sont de fait

tournés majoritairement vers la mécanique des échanges et la formation des participants à ces échanges. C'est ainsi que les écrits suggéreront des rencontres quotidiennes de discussion des participants, une orientation de métacommunication faisant porter les discussions sur la communication elle-même, ainsi que des thèmes de travail bien identifiés. Ces écrits traitent encore de la qualité de la découverte suscitée par l'expérience et la discussion, du rôle indispensable des animateurs et de leurs orientations, des réactions d'ouverture et de fermeture des participants, des mécanismes de défense identitaire, des résistances naturelles, ou encore de l'importance pour les participants de se donner une claire conscience de ces mécanismes. Ces quelques thèmes tirées d'un court article de Lipiansky apparaissant dans le collectif *Guide de l'interculturel en formation* (1999) donnent une idée des orientations et des préoccupations des études sur l'Interculturalité. La richesse même de ces études en interdit, pour le moment du moins, un trop rapide survol.

Plutôt donc que de s'attaquer à une synthèse qu'elle n'est pas prête à faire, l'auteure préfère simplement laisser voir – comme elle vient de le faire – vers quels concepts et idées se tournent à ce moment-ci ses réflexions, consciente qu'elle est que les analyses qu'elle s'apprête à mener dans la deuxième partie de ce chapitre ne manqueront pas d'être influencées par les lectures qu'elle fait et les idées avec lesquelles elle jongle. D'ailleurs, à l'occasion des analyses, l'auteure se propose lorsque l'occasion s'en présentera de citer quelques auteurs et de référer à leurs propos.

Pour le moment toutefois, plutôt qu'une synthèse, une liste des ouvrages identifiés comme les plus intéressants sur ce thème de l'Interculturalité et que fréquente dans

le moment l'auteure est servie au lecteur, toujours dans l'esprit que le lecteur qui a le courage de parcourir ce rapport de recherche s'intéressera peut-être aussi à ces auteurs.

Les ouvrages apparaissant à l'auteure les plus utiles à ce moment-ci de ses réflexions sont les suivants :

1. Abdallah-Preteille, Martine, *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Publications de la Sorbonne, INRP, Paris, 1986.
L'auteure entreprend une démarche très poussée qui mène à des constats d'une grande clairvoyance. C'est en se connaissant mieux soi-même que l'on peut comprendre les autres, voilà une prémisse pleine de sens mais aussi lourde de conséquences lorsqu'on constate à la lecture de cet ouvrage remarquable que les véritables pivots de la visée interculturelle sont les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme.
2. Abdallah-Preteille, Martine, *L'Éducation Interculturelle, Que sais-je?* PUF, Paris, 1999.
Le pluralisme s'impose aux diverses sociétés autant au niveau culturel, religieux, social que linguistique. Il faut donc redéfinir les normes et donner un cadre aux enseignants. Il importe donc d'analyser l'Éducation interculturelle afin d'en dégager un sens.
3. Abdallah-Preteille, Martine et Louis Porcher, *Diagonales de la Communication Interculturelle*, Anthropos, Paris 1999.
À la fin du Moyen Âge les échanges interculturels sont fréquents entre les intellectuels. Plus tard, ce seront les couches populaires de la société qui les vivront à leur tour. À compter de ce moment, avec les facilités de voyage que permettent les moyens de transport, la roue de l'interculturel fera partie de l'engrenage de nos sociétés jusqu'à en devenir un élément essentiel. Cet ouvrage fait ressortir l'importance d'une communication véritable, consciente des différents codes d'éthique, si l'on veut parvenir à la rencontre de l'Autre.
4. Camilleri, C., J. Datersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez, *Stratégies Identitaires*, PUF, 1990.
Qu'est-ce que l'identité? Comment se forge-t-elle? Par quelles expériences est-elle influencée? Comment peut-elle demeurer stable malgré les expériences nouvelles? Les auteurs de cet ouvrage donneront l'occasion au lecteur de saisir les mécanismes d'élaboration de l'identité et d'en comprendre les fonctions.
5. Demorgon, Jacques, *Complexité des Cultures et de l'Interculturel*, Anthropos, Paris, 2000.

L'auteur nous amène dans un sentier plutôt sinueux où le lecteur risque de se perdre en conjonctures. La lecture de ce livre est recommandée aux initiés seulement, néophytes s'abstenir.

6. Demorgon, Jacques et Edmond Marc Lipiansky (sous la dir.), *Guide de l'Interculturel en formation*, éd. Retz, Paris, 1999.
Le guide de l'Interculturel en formation constitue le document de référence par excellence dans ce domaine. Cet ouvrage collige quantité d'informations pertinentes à ce sujet. Il permettra aux formateurs enseignants, animateurs et autres de se familiariser avec la théorie proposée par les principaux auteurs influents s'étant intéressés au sujet. Voilà donc un livre indispensable pour toutes personnes qui s'intéressent au domaine de l'Interculturel.
7. Groux Dominique et Nicole Tutiaux-Guillon (sous la dir.), *Les Échanges Internationaux et la Comparaison en Éducation*, L'Harmattan, 2000.
Ce livre se veut un rapport où sont colligés différents textes présentés lors du Colloque de l'Association pour le développement des échanges et de la comparaison en Éducation. Le livre constitue plus un survol des grandes questions qu'un véritable guide pouvant conduire le lecteur vers une réflexion profonde. Les textes colligés sont nombreux et bien qu'ils fournissent des renseignements intéressants, le livre dans son ensemble ne constitue pas une étude assez fouillée pour combler les attentes du lecteur en ce domaine.
8. Gaudet, Édith et Louise Lafortune, *Pour une Pédagogie Interculturelle, Des stratégies d'enseignement*, ERPI, Québec, 1997.
Cet ouvrage très élaboré constitue un précieux guide autant pour permettre aux enseignants une efficacité en cette matière que pour développer une approche cognitive stimulante pour les élèves.
9. Hall, E.T. *La Dimension Cachée*, Édition du Seuil, 1971.
Cet ouvrage propose une étude très exhaustive et très poussée du langage corporel et de l'importance de la gestuelle dans les relations interculturelles. Le questionnement est de première importance dans toute démarche et est beaucoup plus digne d'intérêt que le contenu ou l'objectif poursuivi.
10. Hess, Rémi, *Pédagogue Sans Frontière*, Anthropos, Paris, 1998.
L'auteur nous révèle les vertus du journal comme outil indispensable de recherche dans le but d'écrire « l'intégrité ».
11. Ladmiral, Jean-René et Edmond Marc Lipiansky, *La Communication Interculturelle*, Armand Colin éditeur, Paris, 1989.
De nos jours, l'information circule librement grâce aux différents médias. Cependant permet-elle d'ouvrir les uns à la culture des autres, peut-on parler de véritable communication? C'est sur cette question fondamentale que le lecteur est invité à se pencher en compagnie des auteurs de cette étude très élaborée.
12. Müller, Burkhard et Florence Giust-Desprairies, *Se former dans un Contexte de rencontres Interculturelles*, Anthropos, Paris, 1997.
La décentration constitue la pierre angulaire de la capacité d'apprentissage en interculturel. Voilà ce à quoi le lecteur est convié par les auteurs de cette

recherche réalisée à l'aide d'un groupe témoin et qui permettra d'analyser le « vivre ensemble et le faire ensemble » des pratiques spécialisées considérées par plusieurs organisateurs comme étant le moyen, l'outil privilégié en interculturel.

13. Ouellet, Fernand, *L'Éducation Interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, 1991.
Cet ouvrage très intéressant explique avec beaucoup de rigueur le rôle fondamental de l'éducation dans le développement de l'individu. Il souligne également l'importance inestimable de l'apport des différentes cultures dans la capacité de l'individu de devenir libre sans préjugé.
14. Picard, Dominique, *Politesse, Savoir-Vivre et Relations Sociales, Que sais-je?* PUF, Paris, 1998.
Cet ouvrage tend à démontrer toute l'importance de l'éthique dans les rapports entre individus et les difficultés que l'on peut rencontrer lorsque l'éthique est différente d'une culture à l'autre.
15. Verbunt, Gilles, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNPD, 1994.
Comment les formateurs peuvent-ils intervenir auprès des groupes culturellement différents d'eux? Comment atteindre l'objectif de formation de publics en situation de précarité? Voilà un guide qui se veut un outil pratique dans ce domaine.

Ce rapide inventaire d'écrits, avec l'avertissement méthodologique qu'il comprend qu'il puisse être fait référence dans les propos présentés à des idées liées au thème et aux techniques de l'interculturel, constituait la première partie de ce chapitre.

3.2 LES ANALYSES DE DEUXIÈME ÉTAPE

La seconde partie du chapitre est constituée des analyses des rapports de séjour remis par les 33 étudiantes ayant participé à des séjours en Belgique ou en France à l'hiver et au printemps 2001. Il sera tenté dans l'analyse des rapports de séjour des différentes expériences interculturelles vécues par les étudiants futurs maîtres, de répondre au problème initialement posé, soit celui de la formation préparatoire aux séjours et échanges interculturels, ainsi qu'à celui de leurs conditions de succès, et ce, à la lumière de la littérature présentée et présentement fréquentée, pour ce rapport, par l'auteure.

Analyse des rapports

GROUPE B : Juin
Rapports écrits des quatre étudiantes en stage de deux mois à Moulins en France.

B1. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

(Voir chapitre 2)

B2. DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE

(Voir chapitre 2)

B3. ANALYSE DES RAPPORTS DE SÉJOUR

B3.1 Description des documents

Commentaires

Chacune des étudiantes avait à remettre un rapport d'objectivation, exigé dans le cadre des stages d'enseignement pratique. Passé l'exigence d'une objectivation sur le stage, le contenu n'est défini que par le vécu spécifique de chacun des stages. Ces rapports d'objectivation plus étendus que les rapports de séjour de deux semaines comptent en général une dizaine de pages

Ces rapports sont donc d'une certaine façon orientés vers le vécu professionnel forcément. Une autre différence à souligner est celle que ces étudiantes n'ont pas de correspondants étudiants pour les recevoir, leur contact étant essentiellement celui avec le maître d'accueil et avec les autres stagiaires québécoises.

B3.2 Analyse des rapports

L'ensemble des commentaires et remarques rapportée par les stagiaires sont d'ordre professionnel. La nature même du type de séjour dictait ce caractère.

Les stagiaires s'émerveillent devant le haut niveau de culture des jeunes élèves, qu'elles qualifient de vifs intellectuellement et de très curieux et intéressés.

Elles rapportent avoir été très étonnées par la qualité de la langue orale. Également, au sujet de la langue, les stagiaires se retrouveront dans diverses situations (parfois cocasses) où le sens des mots diffèrera et sera source d'incompréhension de part et d'autre.

La relation qu'elles qualifieront d'autoritaire et parfois même d'irrespectueuse de la part des maîtres envers les élèves ne manquera pas de choquer trois des quatre stagiaires

B3.2 Analyse des rapports (suite)	Commentaires (suite)
<p>Les styles d'enseignement à forte tendance magistrale, ainsi que les types de gestion de classe, surprendront les stagiaires québécoises et les invitera à certaines remises en question.</p>	
<p>Les classes de maternelle de petite et de grande sections susciteront un grand intérêt chez les stagiaires qui s'expliqueront difficilement (sauf pour une stagiaire) l'absence de jeux symboliques et autres types de jeux avec des enfants en bas âges.</p>	
<p>Quelques idées nouvelles, c'est-à-dire qui diffèrent de l'ensemble des remarques et commentaires répertoriés dans l'ensemble des rapports d'objectivation, sont à relever.</p>	
<p>Une des stagiaire parlera de l'exigence très élevée des maîtres envers eux-mêmes et les autres.(1)</p>	
<p>Une deuxième idée est celle du fait que les maîtres français seraient réfractaires aux changements et n'aimeraient pas être dérangés.(1)</p>	<p>(1) Il se dégage après la lecture de l'ensemble des rapports une impression générale à l'effet que les étudiantes auraient vécues des difficultés d'adaptation.</p>
<p>Une des stagiaires suggèrera, afin de faciliter la compréhension mutuelle, d'inviter les maîtres-associés à venir visiter les écoles du Québec.(1)</p>	

Propos de conclusion partielle

Ce que laissent entrevoir les rapports d'objectivation de ces stages, c'est avant tout certaines difficultés à leur assurer un cadre facilitant. Cette difficulté est, à la limite, d'un ordre différent de celui des échanges avec correspondant. Toutefois, si l'on s'arrête à bien considérer les choses, il peut apparaître que ce n'est pas forcément le cas. Il y a en effet à assurer à ces stages de deux mois un cadre d'échange aussi bien défini que celui des échanges de deux semaines. C'est ainsi que la préoccupation d'assurer un bon jumelage, préoccupation qui n'a pas été assumée faute d'expérience, pour des stages se tenant à Moulins, a privé ces quatre stagiaires de relations humaines interpersonnelles non seulement riches, mais indispensables au vécu quotidien. À cela peut s'ajouter pour les organisateurs de ces stages la préoccupation de faire partager le vécu de la communauté

étudiante universitaire, comme d'assurer dans la mesure du besoin un certain nombre d'activités culturelles.

Une seconde précaution à prendre touche au choix et à la préparation des maîtres d'accueil de stage d'enseignement pratique à l'étranger, choix et préparation qui rencontrent rapidement des limites et des difficultés peu habituelles qu'il importe hautement de palier, par exemple par une définition claire et nette des objectifs du stage, description qui tienne compte au premier chef des différences culturelles et de leurs portées autant sur le vécu quotidien que sur le fonctionnement professionnel. Le conseiller de stage québécois avait d'ailleurs en tête ces objectifs et a tâché dans les rencontres auxquelles assistait l'auteure de cette recherche, de les communiquer, en suggérant par exemple qu'il soit tenu compte des différences culturelles et professionnelles, en proposant également une approche de synergie et en expliquant cette dernière. De toute évidence un filtre culturel plus important que prévu s'est interposé. La principale séquelle a été d'amener les maîtres d'accueil à réduire presque à rien les occasions d'interventions professionnelles, surtout en enseignement : les étudiantes regrettent de n'avoir pu présenter des leçons aussi souvent qu'elles auraient souhaité.

Il va de soi que les responsables de ces stages autant québécois que français devront passer la barrière culturelle pour mieux interpréter ce que doivent être les stages à proposer, posant de départ que le stage d'un étudiant québécois en France ne peut être entièrement le stage proposé à un étudiant français et que le stage d'un étudiant français au Québec ne peut être ni le stage qu'il aurait fait en France, ni exactement le stage mené par un stagiaire québécois.

GROUPE C : Juin
Rapports écrits de cinq étudiantes en stage de deux mois dans la ville de Clermont-Ferrand, en France

C1. DESCRIPTION DE PARTICIPANTS

(voir chapitre 2)

C2. DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE

(voir chapitre 2)

C3. ANALYSE DES RAPPORTS DE SÉJOUR

C3.1 Description des documents

Les documents sont essentiellement du même type que ceux remis par le groupe B, c'est-à-dire de la forme d'un rapport d'objectivation rattaché à un stage d'enseignement pratique.

Les caractéristiques générales de ces rapports sont les mêmes que celles du rapport remis par le groupe B (voir B3.1).

C3.2 Analyse des rapports

Le contenu des rapports des étudiantes qui ont réalisé leur stage à Clermont-Ferrand contiennent des observations dans leur ensemble semblables à celles contenues dans les rapports du stagiaire du groupe B.

Les différences tiendront d'abord à ce que ces stagiaires ont poursuivi des stages de quatre semaines dans une classe du primaire et par la suite des stages de deux semaines en classe maternelle. Les étudiantes font porter beaucoup leurs remarques sur les classes maternelles, peut-être parce que ce fut là leur second stage et qu'elles en sortent, mais surtout parce que de toute évidence elles ont été très impressionnées par le climat pédagogique de la maternelle française et par les techniques qui y sont utilisées, entre autres le rituel quotidien.

Une autre différence tient à ce que les maîtres d'accueil de ce groupe de stagiaires ont eu l'occasion d'entretenir des relations avec des maîtres du Québec et qu'ils ont même en réciprocité mené une visite professionnelle auprès des maîtres québécois qu'ils avaient reçus.

C3.2 Analyse des documents (suite)

Dans l'un ou l'autre des rapports il se retrouve quelques remarques originales et quelques développements bien faits, entre autres, dans le second cas, sur les attitudes des maîtres envers les élèves français et sur le système scolaire français et, dans le premier cas, sur le potentiel des élèves du primaire et sur la place occupée par la grammaire française.

Commentaires

Propos de conclusion partielle

Les remarques de conclusion à faire sont de l'ordre de celles qui ont été faites pour le groupe B. Le cadre d'échanges est donc à soigner et à être enrichi d'un jumelage et de relation avec le milieu de formation. De même la préparation de maîtres d'accueil devra être l'objet de plus de soins, de façon à vaincre les limites apportées par le filtre culturel.

De fait la formation aux échanges interculturels des maîtres d'accueil de Clermont-Ferrand loin de faciliter la conduite des stages l'a rendue plus malaisée, les maîtres d'accueil interprétant en regard de leur expérience interculturelle l'orientation à donner aux stages réduisant de façon trop marquée les interventions et les occasions d'initiative des stagiaires québécoises.

GROUPE D : Juin 2001
Rapports écrits de quatre étudiantes en stage de deux mois à Bruxelles

D1 : DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

(voir chapitre 2)

D2 : DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE

(voir chapitre 2)

D3 : DESCRIPTION DES DOCUMENTS

D3.1 Description des documents

Les documents à analyser sont essentiellement des rapports d'objectivation de stage, du type de ceux remis par les groupes B et C. L'ensemble des rapports compte chacun une vingtaine de pages et sont donc plus copieux que les rapports des groupes B et C. Ils sont aussi différents des rapports des groupes B et C par leur contenu. Cette différence peut tenir au fait que le stage se déroule à Bruxelles, dans un milieu de culture différente donc, et dans une école à forte orientation decrolyenne.

Pour ces raisons sans doute, chacune a remis un rapport riche en observations personnelles et témoi-

Commentaires

D3.1 Description des documents (suite)

gnant également d'un encadrement suivi et chaleureux par les maîtres d'accueil : les rapports en sont marqués.

D3.2 Analyse des rapports

Les rapports témoignent avant tout d'une expérience professionnelle positive. Les propos des étudiantes sont révélateurs d'apprentissage qui les habitent dans leur carrière : les liens que font ainsi les étudiantes avec leur formation montrent bien que les apprentissages sont signifiants et réels pour elle. Pour le reste, les propos des rapports sont largement inspirés par l'approche decrolyenne et le cadre de synergie de l'encadrement.

L'école Hamaïde où se trouvaient les stagiaires pratique de très près l'approche Decroly. Nombre des observations, et même la plupart des observations des étudiantes, touchent à des aspects ou à des principes de cette approche pédagogique.

Reviennent surtout des observations, entre autres, sur le fait que l'enfant est au cœur des apprentissages, que l'enseignant soit être à l'écoute attentive des enfants et leur servir de guide dans leurs apprentissages, que les différents thèmes abordés dans le quotidien de la classe seront choisis à partir des préoccupations ou des suggestions des enfants eux-mêmes, que les enfants doivent atteindre à un comportement autonome, ce que le cadre offre en orientation decrolyenne soutient et encourage. De plus, les étudiantes ont été frappées par certaines techniques pédagogiques : par exemple, l'usage d'un cahier d'observation dans lequel l'élève concrétise par un dessin, accompagné chez les plus vieux, d'un court texte, ce qu'il retient ou a perçu d'une activité ou d'une présentation; des après-midis d'ateliers axés sur l'exploitation de certains matériaux et médiums utilisés pour la création artistique. Les étudiants stagiaires se sont intéressés à la participation des élèves à leur évaluation. Cette auto-évaluation a cet effet de responsabiliser l'enfant en regard de ses apprentissages.

Pour conclure, les étudiantes stagiaires s'arrêtent à de multiples reprises à faire des liens avec l'école québécoise et la réforme en cours.

Les étudiantes stagiaires ont pu profiter, selon ce que les rapports permettent d'entrevoir, de conditions d'encadrement particulièrement favorables, du type travail en synergie. Les étudiantes ont pu travailler avec leurs maîtres d'accueil dans un grand esprit de collaboration : il leur a été donné la possibilité de s'impliquer dans les interventions pédagogiques et dans nombre d'autres activités connexes.

Commentaires (suite)

D3.2 Analyse des rapports (suite)	Commentaires (suite)
<p>Au total, les rapports des étudiantes stagiaires en Belgique sont de bonne, sinon de très bonne qualité. Ce succès tient à l'école d'accueil et aux maîtres d'accueil, et pour une bonne part à l'excellence de l'orientation pédagogique du milieu scolaire.</p>	

Propos de conclusion partielle

Les rapports de stage témoignent d'un grand succès de formation professionnelle, et ce, malgré quelques correctifs à apporter. Le succès tient pour une part au milieu d'accueil presque idéal avec ses choix pédagogiques proprement decrolyens.

Par ailleurs, certains aspects pourraient profiter de réaménagements. Comme en France, les stagiaires n'ont pu enseigner autant qu'elles l'auraient souhaité. Elles auraient également gagné à se mêler au milieu étudiant de l'Institut pédagogique De Fré.

GROUPE E : Juin 2001	
Rapports écrits de neuf étudiantes en séjour de visite de deux semaines en France (Clermont-Ferrand)	
E1 DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	
(voir chapitre 2)	
E2 DESCRIPTION DU CADRE D'ÉCHANGE	
(voir chapitre 2)	
E3 DESCRIPTION DES DOCUMENTS	
E3.1 Description des documents	Commentaires
<p>Chacune des neuf étudiantes québécoises a remis au retour un rapport de séjour de quelques pages. Le contenu en était laissé à la discrétion de chacune. Dans le chapitre précédent apparaît l'analyse des rapports d'accueil de ce groupe. Les rapports de séjour qui feront maintenant l'objet d'analyse viennent d'une certaine façon compléter les rapports d'accueil.</p>	<p>(1) Trois des rapports remis par les étudiantes se démarquent; les cinq autres sont de bonne qualité. Il importe de souligner que l'exercice n'est pas en soi aisé.</p>
<p>L'analyse qui suit des rapports de séjour a pour objectif majeur de porter plus loin les analyses du cha-</p>	

E3.1 Description des documents (suite)

pitre précédent et donc de dépasser l'interprétation primaire pour tâcher d'apercevoir derrière les propos des rapports les éléments utiles à cette recherche. Sans négliger donc la recherche des observations et des jugements originaux, et en tenant compte des limites obligées des rapports, l'analyse cherchera à voir derrière les propos et le vécu qu'ils traduisent la qualité des échanges et les difficultés, et les sources de l'une et des autres.

Les rapports soumis par les étudiantes sont de bonne qualité(1) et rapportent en un ensemble de quelques pages à une dizaine de pages les observations et les impressions les plus nettes de leur séjour.(2)

E4.2 Analyse des rapports

La plupart des observations et des remarques se rapportent au fonctionnement des classes. Une observation de niveau primaire est celle de l'étonnement des Québécoises devant ce qu'elles nomment la « dureté » des maîtres français, plusieurs de ces maîtres n'hésitant pas à traiter d'imbécile ou d'idiot les élèves. Au delà de ces comportements quelques peu extrêmes il est vrai, l'ensemble des rapports fait remarquer la distanciation voulue par les maîtres et ce, de façon générale. Quelques étudiantes font remarquer par ailleurs l'indiscipline assez marquée dans nombre de classes. Certaines des étudiantes analysent l'approche élitiste du système scolaire français allant jusqu'à souligner une formation à la confrontation de l'autre comme valeur culturelle. Une autre observation porte sur la calligraphie des élèves qui étonne et fait l'admiration des Québécoises, sauf une qui trouve l'effort exagéré. Les étudiantes québécoises s'arrêtent encore à signaler la place qu'occupe dans l'enseignement du français la littérature dès le primaire, autant parce que la fréquentation des grands auteurs est encouragée que parce qu'une certaine attitude « cultivée » s'exerce dès cet âge à l'endroit de « l'album » (il faut entendre ici le volume ou l'œuvre complète).

Une observation corollaire porte sur le niveau de culture étonnant des enfants et sur leur curiosité intellectuelle, une curiosité entretenue par les maîtres et interprétée, non sans raisons, comme une approche de découverte.(3)

Plusieurs Québécoises s'arrêtent à la question de la langue, soit pour souligner le nombre d'anglicismes présents dans le quotidien français, soit pour relever certaines des différences entre le français québécois et le français de France.

Commentaires (suite)

(2) Chacune laisse d'ailleurs voir dans le type de rapport présenté certains aspects de sa personnalité : remarques brèves ou longuement élaborées, propos très personnels ou au contraire très détachés, remarques générales ou observations de détails.

(3) Il importe de constater un certain manque d'originalité des rapports ou pour le dire autrement un recouvrement très net dans le choix des thèmes qui sont traités. Cette caractéristique appelle à un questionnement majeur. En effet, se pourrait-il que le retour des échanges avec les mêmes personnes aient pu à la longue créer une cristallisation des idées et des observations, de même que des jugements, d'ailleurs. Le phénomène ne pourrait-il aller jusqu'à faire que les maîtres français se donnent la peine de se dé-

E4.2 Analyse des rapports	Commentaires (suite)
<p>Il est curieux par ailleurs d'avoir à observer qu'une seule des étudiantes traite des rapports avec sa correspondante.(4)</p>	<p>fendre d'avance de certains jugements des correspondants québécois, des jugements qu'ils connaissent pour les avoir entendus dans la bouche des maîtres québécois ou lors de leur passage dans les écoles du Québec. Il faut par ailleurs bien admettre que les animateurs québécois ne sont pas sans porter une certaine responsabilité, que l'on voudrait sans culpabilité : n'ont-ils pas eux-mêmes servi, à leur insu, dans la formation dispensée des convictions, et même des simplifications des stéréotypes?</p> <p>4. Ce vide pourrait à la limite traduire un certain malaise dans les rapports avec les correspondants, ou encore relever de ce que Lipiansky traite de résistance, soit le désir manifeste d'un certain tact ou d'une certaine discrétion (voir <i>Le Guide de L'Interculturel en Formation</i>, 1999 p.345). D'ailleurs un témoignage de l'accompagnateur souligne des difficultés d'interrelation entre plusieurs correspondants québécois et français.</p>

Propos de conclusion partielle

L'idée la plus prégnante des analyses et des commentaires qui précèdent est certainement celle qui réfère à la lente formation d'un corpus d'idées et de jugements provoquée par une certaine cristallisation des cadres d'échanges : mêmes personnes ressources, mêmes lieux, mêmes activités.

De l'ensemble des rapports se dégagent, quand même, la conviction, autant du point de vue des auteurs de ces rapports que de celui de l'auteure de ce rapport de recherche que ces séjours à l'étranger deviennent dans la formation professionnelle et personnelle des étudiantes porteurs d'une dimension irremplaçable de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes, entre autres de recul et de réflexion, de nouveaux choix éthiques aussi.

Il importe hautement, toutefois, de s'interroger sur la façon, comme il est fait depuis le début de cette recherche de rendre ces échanges, si possible, encore plus profitables. Les deux clefs, que sont les objectifs de cette recherche, soit celle de la formation préparatoire et celle de la conduite des activités, sont à réexaminer minutieusement : la grande question en l'occurrence est rattachée à la formation d'un corpus d'idées et de jugements, à laquelle il vient d'être fait allusion. Encore une fois pour assurer aux échanges des effets de qualité, il est essentiel d'évaluer minutieusement les activités d'échanges pour leurs préoccupations et leurs techniques, comme cette préoccupation de la métacommunication, présente et prônée par la plupart des auteurs traitant d'Interculturalité.

Un des questionnements provoqué par les rapports des étudiantes est sans nul doute celui de la nature et de la quantité des informations à fournir sur le système scolaire qu'il sera donné d'observer. Les idées présentées lors de la formation peuvent-elles l'être sans tomber dans le stéréotype? Peuvent-elles éviter de devenir partie d'un corpus d'idées et de jugements? Ou peuvent-elles dans le meilleur des cas, ce qui est souhaitable, devenir la base et la fondation d'observations plus poussées, d'observations nouvelles et le départ de fines nuances jusque là non perçues.

Le piège et le danger se trouveraient dans la façon de présenter ces informations, par exemple en caricaturant jusqu'aux stéréotypes sans mettre en garde les étudiants, en l'occurrence, du danger des généralisations hâtives et excessives (Groux et Porcher, 2000, p.100).

Un second questionnement suscité par les rapports est celui du choix préalable aux échanges d'un objectif susceptible d'orienter les expériences et les observations lors

des échanges. Par ce biais il serait peut-être possible d'enrichir sur au moins un aspect les retombés des échanges.

3.3 LES HYPOTHÈSES RÉVISÉES

Les analyses de cette deuxième étape ne sont pas sans remettre en cause les hypothèses élaborées à la suite des analyses de la première étape. Soit au pire pour les infirmer, mais tout probablement et heureusement pour les nuancer et les développer. Suivent donc dans leur formulation révisée les hypothèses à considérer pour la suite des réflexions et des chapitres.

Première hypothèse révisée

Il faut reconnaître un effet d'instrumentation aux activités de lancement et d'organisation matérielle d'un séjour d'échanges, en partie en raison du dynamisme habitant ces tâches, en partie au moins en raison des propos et des échanges informels qui ne pourront manquer d'être tenus.

Sur le plan simplement pratique, il n'est que normal que les étudiants québécois en accueil conclusif qui sont donc allés en Belgique au mois de mai 2001 participent à la planification et à la réalisation du séjour d'accueil de leur correspondant belge. Il fait peu de doute que cet investissement servira de prolongement heureux à la première partie de l'échange qu'elles ont vécu en Belgique. Il fait aussi peu de doute que le profit à tirer équivaldra à la somme des investissements qui seront faits. Déjà lors des premières rencontres d'organisation les étudiantes québécoises ont manifesté un engagement non équivoque, entier, à s'investir et même à prendre en charge les activités d'accueil. D'ail-

leurs les animateurs doivent à chaque fois que cela est possible laisser la plus grande place aux étudiants.

Pour ce qui est du groupe des six stagiaires québécois et des six stagiaires français la situation d'accueil initial et de visite initiale, comme les conditions de simple accompagnement colorent d'une façon certaine les investissements à attendre des stagiaires québécois. Pour elles toutefois, comme pour le premier groupe, il ne fait pas de doute que la participation à l'organisation du séjour peut avoir des effets de formation initiale. Ces étudiantes québécoises sont d'une certaine façon privilégiées puisqu'il leur est donné de vivre un certain accueil initial et la possibilité de développer des liens avec des étudiants qui à leur tour pourront leur offrir un certain accompagnement lors de leur séjour en France. Même si le séjour des étudiants français n'est pas de notre ressort on ne peut que constater que l'occasion qui leur est offerte de s'intégrer à un groupe d'accueil, ce qui ne leur serait pas normalement possible, leur facilitera certainement l'adaptation et l'entrée dans le nouveau milieu.

Donc :

- 1-a faire en sorte que l'accueil conclusif constitue une suite et un enrichissement pour les étudiants québécois;
- 1-b confier le plus de responsabilités possibles à ces étudiantes;
- 1-c faire de même pour les futures stagiaires;
- 1-d rendre le plus profitable possible le séjour d'échanges des étudiants belges et français.

Deuxième hypothèse révisée

Une instrumentation sur le thème du choc culturel s'impose comme une nécessité.

Le terme de choc culturel fausse quelque peu la représentation à se faire des réactions provoquées par la rencontre interculturelle. L'étudiant qui se retrouve dans un environnement culturel différent du sien, vit une déstabilisation. Les mécanismes identitaires de défense qui alors se mettent en place pour contrer cette déstabilisation sont : l'explication simpliste de situations observées ou vécues en référence à certains préjugés ou stéréotypes, le repliement sur soi, l'ethnocentrisme, la généralisation, la folklorisation ou encore l'exotisme. Conséquemment il importe au plus haut degré dès le début du stage de prévoir certaines activités de sensibilisation à ces réactions probables, cette sensibilisation permettra, au mieux, aux participants d'accéder à une capacité de décentration. Il faut également dans des activités subséquentes d'animation, prévoir des échanges qui permettent l'expression de ces vécus.

Donc :

- 2-a prendre en compte les réactions diverses des participants;
- 2-b préparer le groupe des Québécois qui accueillent;
- 2-c assurer à l'ensemble des participants des animations de départ et de suivi pour leur permettre de tirer un meilleur profit des échanges.

Troisième hypothèse révisée

Une instrumentation relative aux conseils pratiques s'impose parce que facilitante, et même indispensable pour éviter que certaines situations ne dégènerent.

Dans le but de faciliter le déroulement du séjour et contrer certains désagréments, il importe de présenter aux participants visiteurs un recueil de conseils pratiques et de règles de politesse locale. De même il importe de présenter aux Québécois un certain nombre de conseils touchant l'accueil. Pareille présentation devra toutefois se faire dans le cadre de la formation préparatoire à l'accueil.

Donc :

- 3-a inclure dans les activités du séjour la présentation de quelques conseils pratiques s'adressant aux visiteurs;
- 3-b inclure dans la préparation à l'échange des Québécois les conseils pratiques utiles.

Quatrième, cinquième et sixième hypothèses révisées

Le choix des thèmes de préparation et d'instrumentation doit dépasser les critères d'utilité immédiate pour intégrer une initiation aux stratégies porteuses d'une efficacité accrue des séjours.

Une bonne préparation doit initier aux stratégies métacognitives d'objectivation permettant la bonification des séjours.

Comme la participation à deux ou trois, ou plus, à des échanges peut permettre à un participant de trouver dans la dynamique du groupe le soutien assurant son adaptation, une instrumentation adéquate sur ces techniques gagne à être présentée.

Deux volets de stratégies gagnent à être cultivés de très près : ce sont celles identifiées dans les hypothèses du recour à certaines règles de dynamique de groupe et celle de la poursuite d'activités d'objectivation.

Dès le début des échanges ces stratégies doivent être mentionnées, accompagnées préférentiellement d'un appareil d'encadrement et d'animation prévoyant des rencontres des groupes d'appartenance et des rencontres interculturelles.

Donc :

- 4-5-6.a inclure dans les activités d'accueil une sensibilisation aux techniques de dynamique de groupe et à l'usage à en faire;
- 4-5-6.b inclure dans les activités une sensibilisation aux rencontres d'objectivation destinées à l'ensemble des groupes.

Septième hypothèse révisée

L'instrumentation devrait offrir une certaine représentation du milieu à aborder et ce, d'autant plus que la rencontre est d'ordre professionnel; la représen-

tation proposée devient un objet de comparaison qui permet de plus rapides et de plus efficaces observations.

Aux présentations antérieures au séjour, il convient d'ajouter des activités de présentations spécifiques, surtout de nature professionnelle. Dans le cadre d'un accueil, il faut minimalement présenter le système scolaire d'accueil. Il pourrait aussi s'offrir des présentations ou des visites considérées utiles au point de vue historique.

Donc :

- 7-a inclure dans les activités des échanges au moins une présentation du système scolaire québécois;
- 7-b offrir aux visiteurs un choix de présentations de nature culturelle.

Huitième et neuvième hypothèses révisées

Les ressources personnelles du participant constituent un facteur majeur d'adaptation, plus influent pour certains participants, que toute instrumentation.

Les expériences antérieures de déplacement et de déracinement des participants peuvent constituer un facteur aidant dans l'adaptation, au même titre qu'une instrumentation. Ces expériences n'ont toutefois pas la même portée pour chacun.

Les hypothèses huit et neuf réfèrent aux capacités propres à chacun des participants : personnalité, capacité d'adaptation, capacité d'analyses personnelle, tolérance et souplesse. Chacun des participants doit accepter de puiser à même ses ressources personnelles pour faire en sorte que l'échange lui soit personnellement profitable d'une part, que, d'autre part, l'échange soit fructueux pour tout le groupe.

Donc :

- 8-a faire appel aux ressources personnelles de chacun;
- 8-b inviter chacun à s'assumer et à se mettre en position de profiter de cet échange au maximum;
- 8-c prévenir les participants qu'ils ne sont pas à l'abri, ni eux ni leur correspondant d'éventuelles difficultés d'adaptation et ce, même pour les Québécois en accueil conclusif.

Dixième hypothèse révisée

En accueil initial le correspondant qui reçoit doit pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer son rôle d'accompagnement et profiter pleinement de la visite.

Pour une partie du groupe, les stagiaires québécois du printemps 2002, l'accueil est de nature initiale, même s'il n'est qu'un jumelage d'accompagnement. Il importe de prendre un certain soin de ces étudiantes et de les préparer à satisfaire aux exigences de ce rôle d'accompagnement.

Donc :

10-a assurer une formation préparatoire spécifique aux étudiants en accueil initial.

Onzième hypothèse révisée

Des hypothèses et des propos qui précèdent, il peut être inféré qu'en accueil conclusif les correspondants qui accueillent doivent pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer leur rôle d'accompagnateur et tirer le meilleur profit de la visite.

L'accueil conclusif ne doit pas manquer d'être vu comme la complétion de l'échange pour les étudiantes qui maintenant accueillent le correspondant qu'elles ont connu dans leur visite initiale. C'est donc tout un profit qu'il y a à tirer de l'activité de recevoir. La préparation à faire est peut-être forcément informelle : elle ne doit pas moins être assurée et se trouver plus nettement soulignée lors des activités d'organisation des échanges lorsque l'occasion ou un des commentaires des étudiantes prêtent à une intervention.

Donc :

- 11-a profiter des occasions qui se présentent pour assurer la préparation des étudiantes qui accueillent en leur faisant prendre conscience des comportements et des initiatives susceptibles d'enrichir l'accompagnement, autant des points de vue professionnel que culturel, social ou sportif.

Douzième hypothèse révisée

La qualité de l'accueil offert aux participants ajoutera toujours aux effets de l'instrumentation, et pourra même en compenser les faiblesses, facilitant ainsi l'adaptation.

Comme dans les cas de visite initiale, l'accueil reçu en France et en Belgique a été d'une grande portée en terme d'adaptation et de succès du séjour ; les Québécois qui accueillent doivent de même être conscients des effets possibles de l'accueil qu'elles assureront. Si ces effets affectent particulièrement les visiteurs, il existe aussi pour les Québécois en accueil un bénéfice à offrir un accueil de qualité.

Donc :

- 12-a sensibiliser les Québécois à la grande portée de l'accueil sur l'adaptation des correspondants qu'ils accueilleront.
12-b sensibiliser les Québécois au fait qu'une visite réussie n'assure pas un accueil réussi mais que par contre les aspects négatifs d'une visite initiale peuvent se corriger à l'occasion d'un accueil conclusif.

Treizième hypothèse révisée

En regard des échanges en réciprocité, il devrait être fournie aux participants une instrumentation spécifique les préparant soit à accompagner le correspondant visiteur soit à composer avec les conditions offertes par le correspondant accueillant.

Les jumelages ne peuvent qu'être inégalement réussis : ils seront de merveilleux à insatisfaisants. Il faut conséquemment prendre les moyens pour qu'ils soient réussis

d'une part, et assurer d'autre part un soutien dans les cas où se présentent des difficultés. Il importe de bien voir que l'essentiel des échanges interculturels se présentent dans l'interaction de deux individus ou d'un groupe réduit d'individus : ce n'est que dans ces interactions à caractère fortement personnel qu'existent les véritables échanges.

Donc :

- 13-a prendre les moyens d'assurer un jumelage heureux;
- 13-b assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants;
- 13-c sensibiliser les Québécois au fait qu'ils doivent laisser les correspondants retourner vers leur groupe d'origine, ne pas les accaparer, respecter une certaine liberté.

Quatorzième hypothèse révisée

L'accompagnateur joue un rôle majeur dans le succès d'un séjour d'échange : il doit être instrumenté pour pouvoir remplir ce rôle adéquatement.

L'accompagnateur est forcément déchiré entre l'obligation qu'il a d'être présent et celle de se retirer. L'animateur doit assurer des animations de bonne portée; plus, il doit rappeler à ses étudiantes les stratégies qui assureront un niveau de qualité aux échanges. Il doit savoir par ailleurs s'effacer, remettre aux participants le plus de responsabilités possible dans le choix et la conduite des activités de l'échange. Encore, les accompagnateurs de chacun des groupes doivent savoir faire équipe et par le biais de rencontres assidues assurer le suivi indispensable au succès des échanges et à l'avancement de la réflexion sur la communication interculturelle. Ils doivent savoir se concerter, faire les corrections de parcours qui s'imposent. Ils doivent enfin savoir mener en équipe certaines sinon toutes les activités d'animation, apparaissant dans ce rôle présent aux yeux des participants de leur groupe.

Donc :

- 14-a l'accompagnateur ne doit pas se conduire en simple visiteur;
- 14-b l'accompagnateur a un rôle d'animateur qu'il doit assurer et en choisissant les activités d'animation (en les construisant au besoin) qui s'imposent, en les présentant à l'équipe des animateurs et en assurant l'animation soit à son tour, soit en équipe;
- 14-c l'accompagnateur-animateur est investi d'une responsabilité vis-à-vis son propre groupe national;
- 14-d l'accompagnateur-animateur doit confier aux participants la responsabilité du plus grand nombre possible d'activités.

Ainsi qu'il a déjà été avancé, il fait peu de doute qu'il serait possible de tirer des documents examinés dans cette seconde étape des analyses des conclusions différentes de celles retenues par l'auteure; dans les faits chacun lit avec le bagage qui est le sien et interprète en conséquence. C'est ainsi que l'auteure de ce rapport est influencée dans ses interprétations par ses convictions et ses valeurs, qu'elle l'est surtout par ses expériences d'accompagnement, lesquelles ne sont pas directement rapportées. C'est pourquoi dans un certain souci d'objectivité, il convient de mentionner que les rapports de deux accompagnateurs des échanges de deux semaines (voir Annexes E et F) ont été rédigés, lus et relus et ont pu influencer les interprétations retenues dans les analyses.

Pour l'essentiel les analyses de deuxième étape portent sur des rapports de visite. Dans le chapitre quatre qui suit, les hypothèses retenues seront mises à l'épreuve dans l'organisation et la conduite d'un séjour d'accueil d'étudiants étrangers, avec cet objectif d'ajouter et de nuancer les hypothèses révisées.

CHAPITRE IV

Une expérience d'accueil

Automne 2001

Le trimestre d'automne amène à l'UQAC un groupe de dix étudiants-étudiantes futurs maîtres de Belgique pour un séjour de deux semaines et de six étudiants-étudiantes futurs-maîtres de France pour un séjour de deux semaines suivi de sept semaines de stage.

L'automne verra encore les présentations des 16 étudiantes en séjour à l'étranger au printemps 2001. La recherche-action navigue dans ces eaux.

Ce chapitre quatre présente essentiellement les activités finales des échanges constituant l'objet de cette recherche-action. Dans les faits, l'activité finale qui est essentiellement celle d'un accueil québécois de correspondants belges et français devait permettre de mesurer pratiquement l'à-propos et la justesse des analyses menées et concrétisées sous forme d'hypothèses et de prescriptions. Dans une première partie ces hypothèses et ces prescriptions sont rapidement présentées. Sur ces bases, une seconde partie du chapitre présentera un projet de programme d'activités pour l'accueil. Dans une troisième partie le déroulement de l'accueil sera narré, avec ses différentes péripéties. Dans

une quatrième partie, il sera procédé à l'analyse des propos tenus lors d'une rencontre collective d'objectivation. La cinquième et dernière partie de ce chapitre s'arrêtera à décrire les activités d'animation et les présentations préparées par les étudiantes ayant participé aux différents séjours d'échanges six mois, deux mois ou deux semaines. En résumé :

4.1 Première partie	La portée des hypothèses sur l'organisation de l'accueil en terme de prescriptions.
4.2 Deuxième partie	Un projet de programme. Le cadre général de l'accueil. Les détails des activités.
4.3 Troisième partie	Le déroulement des activités d'accueil.
4.4 Quatrième partie	L'analyse.
4.5 Cinquième partie	Les activités de présentation de l'automne 2001.

4.1 PREMIÈRE PARTIE : LA PORTÉE DES HYPOTHÈSES ET DES PRESCRIPTIONS SUR L'ORGANISATION DE L'ACCUEIL EN TERME DE DESCRIPTION.

Dans leur version révisée, les hypothèses qui ferment le chapitre trois sont destinées évidemment à orienter les activités de séjour et d'échanges interculturels. L'intérêt de cette recherche-action est de les mettre à contribution dans l'organisation et la conduite d'une activité d'accueil bien précise, pratiquement celle de l'accueil d'un groupe de correspondants belges et de correspondants français. Dans un tel cadre, il s'impose donc de revoir chacune des hypothèses dans leur version révisée pour en tirer des principes ou même des idées concernant l'organisation de l'accueil à tenir.

Le groupe d'étudiants étrangers à accueillir est constitué d'une part de dix étudiants belges et d'autre part de six étudiants français. Il est essentiel de tenir compte du fait que les dix étudiants belges ont déjà reçu en Belgique six des étudiants québécois qui les accueillent : les étudiants belges sont donc pour leur part en situation de visite conclusive, tandis que les étudiants québécois sont en situation d'accueil conclusif. Les six étudiants français sont dans une situation différente : ils viennent en effet compléter au Québec un stage d'enseignement pratique de deux mois et participeront aux activités des deux semaines de l'accueil prévu pour les étudiants belges. Ils seront jumelés en simple accompagnement à six étudiants québécois qui prévoient compléter leur propre stage d'enseignement pratique en France au printemps 2002. Il convient de porter attention au fait que les six étudiants québécois sans se trouver en situation d'hébergement réciproque, auront à assurer un accompagnement qui n'est pas sans prendre une certaine allure d'accueil initial. C'est donc avec deux groupes de statut différent que devra être mené le séjour d'accueil de deux semaines de la première quinzaine d'octobre 2001. L'application pratique qui est projetée tâchera de tenir compte de ces variables dans l'usage des prescriptions tirées des hypothèses révisées et qui, pour mémoire, sont ce qui suit.

Prescriptions

1.
 - 1a Faire en sorte que l'accueil conclusif constitue une suite et un enrichissement pour les étudiants québécois;
 - 1b confier le plus de responsabilités possibles à ces étudiantes;
 - 1c faire de même pour les futures stagiaires;
 - 1d rendre le plus profitable possible le séjour d'échanges des étudiants belges et français.

2.
 - 2a Prendre en compte les réactions diverses des participants;
 - 2b préparer le groupe des Québécois qui accueillent;
 - 2c assurer à l'ensemble des participants des animations de départ et de suivi pour leur permettre de tirer un meilleur profit des échanges.

- 3. 3a Inclure dans les activités du séjour la présentation de quelques conseils pratiques s'adressant aux visiteurs;
3b inclure dans la préparation à l'échange des Québécois les conseils pratiques utiles.
- 4.5.6. a Inclure dans les activités d'accueil une sensibilisation aux techniques de dynamique de groupe et à l'usage à en faire;
b inclure dans les activités une sensibilisation aux rencontres d'objectivation destinées à l'ensemble des groupes.
- 7. 7a Inclure dans les activités des échanges au moins une présentation du système scolaire québécois;
7b inclure des occasions de s'informer sur le régime de formation des futurs maîtres, au Québec de niveau universitaire;
7c offrir aux choix aux visiteurs certaines présentations de nature culturelle.
- 8.9 a Faire appel aux ressources personnelles de chacun;
b inviter chacun à s'assumer et à se mettre en position de profiter de cet échange au maximum;
c prévenir les participants qu'ils ne sont pas à l'abri, ni eux ni leur correspondant d'éventuelles difficultés d'adaptation et ce, même pour les Québécois en accueil conclusif.
- 10. 10a Assurer une formation préparatoire spécifique aux étudiants en accueil initial.
- 11. 11a Profiter des occasions qui se présentent pour assurer la préparation des Québécois en accueil conclusif;
11b suggérer aux étudiants québécois de tirer de leur expérience de visite initiale des idées susceptibles d'enrichir l'accompagnement, autant des points de vue professionnel que culturel, social ou sportif.
- 12. 12a Sensibiliser les Québécois à la grande portée de l'accueil sur l'adaptation des correspondants qu'ils accueilleront;
12b sensibiliser les Québécois au fait qu'un séjour de visite réussi n'assure pas un accueil réussi mais que par contre les aspects négatifs d'une visite initiale peuvent se corriger à l'occasion d'un accueil conclusif.
- 13. 13a Prendre les moyens d'assurer un jumelage heureux;
13b assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants;
13c sensibiliser les Québécois au fait qu'ils doivent laisser les correspondants retourner vers leur groupe d'origine, ne pas les accaparer et respecter une certaine liberté.
- 14. 14a L'accompagnateur étranger ne doit pas se conduire en simple visiteur;
14b l'accompagnateur a un rôle d'animateur qu'il doit assurer et en choisissant les activités d'animation (en les construisant au besoin) qui s'imposent, en les présentant à l'équipe des animateurs et en assurant l'animation soit à tour de rôle ou soit en équipe;

- 14c l'accompagnateur-animateur est investi d'une responsabilité vis-à-vis son propre groupe national;
 - 14d l'accompagnateur-animateur doit confier aux participants la responsabilité du plus grand nombre possible d'activités.
15. 15a Il faut offrir dans ces échanges des occasions multiples et diversifiées de conduire des observations dans les milieux scolaires, de prolonger ces observations par des échanges entre nationaux et avec ses hôtes.

4.2 DEUXIEME PARTIE : UN PROJET DE PROGRAMME

4.2.1 Le cadre général de l'accueil

- A. L'équipe d'organisation
- B. L'environnement de l'accueil
- C. L'accueil
- D. L'animation

A. L'équipe d'organisation

- ☒ Composition :
 - Les animateurs-organiseurs.
 - Les six étudiants en accueil conclusif d'un séjour d'échanges de deux semaines avec les correspondants Belges.
 - Les neuf étudiantes en stage de deux mois au printemps 2002.
 - Quelques collaborateurs bénévoles, qui pourraient être des étudiants ayant participé à des échanges interculturels les années passées.

Prescriptions

- 1a Faire en sorte que l'accueil conclusif constitue une suite et un enrichissement pour les étudiants québécois;
- 1b confier le plus de responsabilités possibles à ces étudiantes;
- 1c faire de même pour les futures stagiaires;
- 1d rendre le plus profitable possible le séjour d'échanges des étudiants belges et français.
- 14a L'accompagnateur étranger ne doit pas se conduire en simple visiteur;
- 14b l'accompagnateur a un rôle d'animateur qu'il doit assurer et en choisissant les activités d'animation (en les construisant au besoin) qui s'imposent, en les présentant à l'équipe des animateurs et en en assurant l'animation soit à tour de rôle ou soit en équipe;
- 14c l'accompagnateur-animateur est investi d'une responsabilité vis-à-vis son propre groupe national;
- 14d l'accompagnateur-animateur doit confier aux participants la responsabilité du plus grand nombre possible d'activités.

Justification

D'après les prescriptions relatives à l'hypothèse un, il est essentiel d'inclure dans l'équipe d'organisation les étudiants qui sont en situation d'accueil, la conclusion ayant été tirée que leur participation à l'organisation est condition d'un échange le plus fructueux possible. Les prescriptions relatives à l'hypothèse quatorze obligent les accompagnateurs-visiteurs à s'impliquer dans l'organisation et la conduite du séjour, et ce, non seulement vis-à-vis son groupe national, mais aussi en regard de l'ensemble des groupes participants.

B. L'environnement de l'accueil

- ☒ Milieu de rassemblement
 - La mise à la disposition d'un local où il sera possible de déposer serviettes et manteaux, mais aussi et surtout de fraterniser en partageant un café ou en écoutant une musique française, belge ou québécoise aidera grandement à l'accueil. Dans ce local, il conviendrait de trouver différents documents sur le Québec, mais aussi sur la France ou la Belgique. Il pourra s'y tenir certains 4 à 6.
- ☒ Publicité
 - Un grand ensemble publicitaire devra être offert à la communauté universitaire: photos, posters, liste des activités, liste des participants, espace d'expression (graffiti) etc.
- ☒ Jumelage
 - Le jumelage se fera principalement au Québec. Les organisateurs ont fait parvenir en France et en Belgique un formulaire afin de faciliter cette opération.

Prescriptions

- 12a Sensibiliser les Québécois à la grande portée de l'accueil sur l'adaptation des correspondants qu'ils accueilleront;
- 12b sensibiliser les Québécois au fait qu'une visite réussie n'assure pas un accueil réussi mais que par contre les aspects négatifs d'une visite initiale peuvent se corriger à l'occasion d'un accueil conclusif.
- 13a Prendre les moyens d'assurer un jumelage heureux;

- 13b assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants.

Justification

Les préoccupations prises à assurer un environnement de qualité à l'accueil projeté ne peuvent manquer d'avoir des conséquences positives importantes. Pour les correspondants-visiteurs évidemment qui trouveront dans les conditions offertes un bien-être et des satisfactions qui les feront se sentir désirés. Mais pour les correspondants québécois et même l'ensemble de la communauté, qui ne manqueront pas de tirer des conditions d'environnement des intérêts, des préoccupations, des motivations à s'impliquer ou immédiatement ou par la suite ou dans un avenir plus ou moins lointain. Pour ce qui est du jumelage, il sera fait avec le plus grand soin possible, chacun étant conscient de ses effets sur la qualité des échanges.

C. L'accueil

- ☒ Correspondants étrangers
 - Dix étudiants futurs-maîtres de Belgique en deuxième année de trois années de formation.
 - Six étudiants français en deuxième année et dernière année de formation.
- ☒ Correspondants québécois
 - Les correspondants québécois accueillent leurs correspondants selon les modalités qui s'appliquent au groupe des Français et au groupe des Belges.
- ☒ Accueil des correspondants belges
 - Les correspondants québécois accueilleront leur correspondant à leur arrivée à l'autogare.
- ☒ Accueil des correspondants français
 - Les correspondants québécois et les responsables de l'échange accueilleront les étudiants français et les accompagneront à leur lieu d'hébergement.

Prescriptions

- 12a Sensibiliser les Québécois à la grande portée de l'accueil sur l'adaptation des correspondants qu'ils accueilleront.
- 13b Assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants.
- 14c L'accompagnateur-animateur est investi d'une responsabilité vis-à-vis son propre groupe national.

Justification

La qualité des premiers moments d'une visite tient pour beaucoup à la présence des correspondants qui accueillent. Il a là une chaleur humaine qui ne manque pas de toucher profondément les visiteurs et qui a pour effet de provoquer un rapprochement des correspondants lequel à toutes les chances de se maintenir et de favoriser les échanges individuels qui sont la composante la plus précieuse de ces séjours.

D. L'animation

- Les accompagnateurs-animateurs des trois nationalités prévoient ensemble les détails d'animation de chacun des moments de rencontre prévus et reviennent ensemble sur le succès et les difficultés rencontrées. Ils font l'analyse des réactions de leur groupe respectif de façon à pouvoir procéder aux ajustements qui s'imposent des activités ultérieures.

Prescriptions

- 14a L'accompagnateur étranger ne doit pas se conduire en simple visiteur;
- 14b l'accompagnateur a un rôle d'animateur qu'il doit assurer et en choisissant les activités d'animation (en les construisant au besoin) qui s'imposent, en les présentant à l'équipe des animateurs et en assurant l'animation soit à tour de rôle ou soit en équipe;
- 14c l'accompagnateur-animateur est investi d'une responsabilité vis-à-vis son propre groupe national;

- 14d l'accompagnateur-animateur doit confier aux participants la responsabilité du plus grand nombre possible d'activités.

Justification

Il est essentiel au succès des échanges et à leur profondeur interculturelle que les animateurs des différentes nationalités forment équipe dans l'animation, laquelle ne doit pas être laissée aux seuls accompagnateurs qui accueillent. Ce travail d'équipe permettra des séjours d'échanges plus intenses, permettra sans doute aussi que la succession des échanges permette avec les années des approfondissements sur le terrain interculturel, lequel n'est pas, il faut le dire, de fréquentation aisée et d'un succès facile à atteindre.

4.2.2 Le détail des activités

Lundi le 8 octobre

Matinée Lancement officiel du stage.

- Présentation des participants par les participants.
 - Programme d'activités.
 - Lancement du thème : Se former en échanges interculturels à : _____
- Dîner
- Après-midi
- Mise en garde contre les écueils par des animations spécifiques:
 - préjugés
 - stéréotypes
 - ethnocentrisme
 - généralisation
 - xénophobie

Prescriptions

L'important contenu de la journée de lancement repose sur la presque totalité des prescriptions, mais en particulier sur les prescriptions : 1b, 2c,3a, 4-5-6a et b, 8-9c, 13b, 14a,b,c et d.

Justification :

Cette première journée officielle de lancement du stage est en soi originale : en choisissant de mener des animations et des activités de nature à rendre plus fructueux le séjour d'échanges, il est fait application par les animateurs d'un souci de hausser la rencontre au plus haut niveau possible, en sollicitant les participants à se dépasser individuellement et en groupe pour entrer dans une démarche de rencontre faisant appel à la rencontre interpersonnelle.

La journée d'accueil comporte dans sa diversité deux préoccupations majeures : d'abord engager à une participation active les correspondants, mais également de les engager dans une démarche de réflexion.

Mardi le 9 octobre

- ☒ Visite à l'école Le Roseau.
- ☒ 4 à 6 d'échanges.

Prescriptions

- 4-5-6b Inclure dans les activités une sensibilisation aux rencontres d'objectivation destinées à l'ensemble des groupes.
- 15a Il faut offrir dans ces échanges des occasions multiples et diversifiées de conduire des observations dans les milieux scolaires, de prolonger ces observations par des échanges entre nationaux et avec ses hôtes.

Justification

Ces séjours professionnels ne doivent évidemment pas négliger le volet professionnel pour par exemple se confirmer au dépaysement touristique. Assurer l'expérience professionnelle exige au premier chef que l'expérience professionnelle

ne soit pas d'un simple visiteur, d'un touriste de quelque sorte. Il faut au contraire créer les conditions du plus grand rapprochement possible du quotidien de l'école en même temps qu'il faut assurer une certaine profondeur et étendue de l'observation.

Pratiquement il faut associer les visiteurs le plus possible au concert de la journée d'école en lui faisant par exemple vivre l'entier de cette journée même dans son horaire. La diversité quant à elle pourra se retrouver dans la possibilité de circuler librement dans l'école, alors que la profondeur des observations pourra tenir à l'obligation de passer plus de temps dans la même classe avec le même maître.

Il importera finalement d'assurer à la fin de la journée d'abord des échanges avec les maîtres rencontrés et des échanges invitant à l'objectivation du vécu de la journée. Ce début d'objectivation devra par ailleurs se compléter après un temps d'objectivation, d'un moment plus structuré permettant d'approfondir les premières observations.

Mercredi le 10 octobre

⊗ Journée de visite.

Prescriptions

- 7b Offrir aux choix aux visiteurs certaines présentations de nature culturelle.
 13c Sensibiliser les Québécois au fait qu'ils doivent laisser les correspondants retourner vers leur groupe d'origine, ne pas les accaparer et respecter une certaine liberté.

Justification

Ces séjours doivent évidemment comporter des activités de type culturel. Ils doivent en corollaire permettre aux nationaux de se retrouver pour les joies, les plaisirs et les ébahissements du pays à découvrir. D'un point de vue très pratique, il importe de faire succéder à des journées d'intenses activités professionnelles des activités permettant une certaine détente.

Jeudi le 11 octobre

- ☒ Visite d'une école.
- ☒ Rencontre tripartite en après-midi.

Prescriptions

- 2c Assurer à l'ensemble des participants des animations de départ et de suivi pour leur permettre de tirer un meilleur profit des échanges.
- 13b Assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants.
- 15a Il faut offrir dans ces échanges des occasions multiples et diversifiées de conduire des observations dans les milieux scolaires, de prolonger ces observations par des échanges entre nationaux et avec ses hôtes.

Justification

Les expériences professionnelles permises le mardi doivent sans contredit se compléter d'autres possibilités d'observations dans un ou des milieux préférablement quelque peu différents, ne serait-ce que pour confirmer les premières observations. Pour idéalement permettre une plus grande diversité d'observations.

Il faut compléter ce deuxième volet d'observation d'animations spécifiques ayant pour but de mener le plus loin possible la réflexion sur les vécus professionnels.

Immédiatement surgit toute la difficulté qu'il peut y avoir à mener dans un contexte interculturel des animations qui n'achoppent pas à l'écran culturel, qui dépassant cette barrière parviennent à permettre l'échange véritable.

Vendredi le 12 octobre, samedi le 13 octobre et dimanche le 14 octobre

- ☒ Journées de visite.
- ☒ Excursion aux baleines.
- ☒ Randonnée pédestre à Parc Saguenay.
- ☒ Souper québécois.
- ☒ Soirée québécoise.

Prescriptions

- 7b Offrir aux choix aux visiteurs certaines présentations de nature culturelle.
- 13c Sensibiliser les Québécois au fait qu'ils doivent laisser les correspondants retourner vers leur groupe d'origine, ne pas les accaparer et respecter une certaine liberté.
- 14d L'accompagnateur-animateur doit confier aux participants la responsabilité du plus grand nombre possible d'activités.

Justification

Pour ces trois jours le choix des activités est pour l'essentiel aux participants autant hôtes que visiteurs. Les accompagnateurs se contenteront d'assurer que tous, toutes, et chacune et chacun y trouvent son compte. Ce cadre de large choix est celui qui a le plus de chance de combler les participants en leur permettant de goûter autant les habitudes que les richesses locales et de le faire en compagnie de leur correspondant.

S'il est prévu que les visiteurs y trouveront leur compte, il est permis d'assurer que les Québécois ne seront pas sans récolter quelques surprises, sollicités qu'ils seront par les visiteurs.

Lundi le 15 octobre

- ☒ Contact avec la formation universitaire.
- ☒ Présentation du système scolaire québécois.
- ☒ Souper d'au revoir.

Prescriptions

- 7a Inclure dans les activités des échanges au moins une présentation du système scolaire québécois;
- 7b inclure des occasions de s'informer sur le régime de formation des futurs maîtres, au Québec de niveau universitaire.

Justification

Il importe dans le cadre de ces séjours de permettre aux étudiants visiteurs de prendre conscience des orientations, de la tenue et des exigences spécifiques des programmes de formation du pays visité et cela même si leur motivation sur ce type de comparaison n'est pas des plus vive. Il est possible de comprendre que des étudiants futurs-maîtres soient plus portés à s'intéresser au milieu scolaire eux-mêmes qu'à des cadres de formation dont ils n'aspirent qu'à s'échapper.

Mardi le 16 octobre

- ☒ Bilan et retour sur le stage avec les étudiants belges, québécois et français

Prescriptions

- 4-5-6b Inclure dans les activités une sensibilisation aux rencontres d'objectivation destinées à l'ensemble des groupes.
- 14a L'accompagnateur ne doit pas se conduire en simple visiteur;
- 14b l'accompagnateur a un rôle d'animateur qu'il doit assurer et en choisissant les activités d'animation (en les construisant au besoin) qui s'imposent, en les présentant à l'équipe des animateurs et en assurant l'animation soit à tour de rôle ou soit en équipe.

Justification

Les échanges ne s'auraient se terminer sans un échange d'animation de type bilan qui d'une part donne l'occasion de revenir sur les points majeurs du séjour qui d'autre part soulignent la nécessité de continuer de quelques façons les échanges. Cette rencontre bilan doit aussi remplir cette fonction de faire ressortir l'intérêt que présente l'ensemble du programme d'échanges, un peu à la façon d'un feu d'artifice qui vient clore une rencontre d'envergure.

4.3 TROISIÈME PARTIE : DESCRIPTION DU DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE L'ACCUEIL

Lundi le 8 octobre : lancement officiel du stage

Matinée

1. Présentation de la première partie du document power point (voir Annexe G), document préparé à partir d'un questionnaire rempli par tous les participants (voir Annexe H).
Afin de donner le moyen à chacun de faire une transition entre la projection qu'il avait fait du stage et le début officiel du stage lui-même, et également afin de permettre à chacun de bien se recentrer sur l'exercice d'échange interculturel qu'il vivait, une compilation des réponses recueillies à certaines questions auxquelles tous les participants avaient répondu en complétant la fiche d'inscription a été présentée.

Les trois questions présentées sont :

- Pour moi venir en stage au Québec représente?
- Au plan personnel ce qui m'importe le plus dans cet échange est :
- Dans le cadre d'une rencontre tripartite je m'attends à :

Commentaires

L'exercice a permis de présenter une «photo» de l'ensemble des réponses et d'en faire ressortir les principaux éléments.

1. *Un rêve, une opportunité, une ouverture, une expérience, une interrogation.*
2. *Découvrir, créer des liens, échanger, apprendre, s'ouvrir.*
3. *Apprendre, découvrir, échanger, coopérer, m'ouvrir, rencontrer, partager.*

2. Présentation des participants par les participants

Les participants sont invités à se placer en dyade, de préférence avec un partenaire de nationalité différente. Après une quinzaine de minutes d'échanges, chaque participant est invité à présenter son partenaire (60 secondes) et à conclure par un mot ou expression qui caractérise le mieux la personne présentée. L'animateur écrit cette expression au tableau, de sorte que, à la fin de l'exercice, il reste une mosaïque de qualificatifs représentatifs des participants (voir Annexe I).

Les échanges interculturels sont avant tout des échanges interpersonnels, aussi importe-t-il en début de séjour de prendre le temps de se présenter. En peu de temps, une multitude de caractéristiques au sujet des participants a été livrées et ce, autant dans ce qui a été dit que dans la façon de le faire.

3. Élaboration du programme des activités du séjour

À partir d'un document de travail proposé par l'équipe des organisateurs, l'ensemble des participants a pu compléter la grille des activités prévues pour toute la durée du séjour en pouvant à tout moment intervenir ou modifier les propositions.

À l'aide du canon à projection, la grille vierge a été projetée au mur et au fur et à mesure qu'il y avait consensus sur une activité, elle était inscrite. À la fin de l'exercice, chaque participant s'est vu remettre le programme officiel du séjour (voir Annexe J).

4. Présentation de la deuxième partie du document power point (voir Annexe G).

Pour conclure les activités de la matinée, une courte présentation de la seconde partie du document power point a été présentée. Cette partie était en fait la compilation des réponses obtenues à la question qui invitait les participants à réfléchir sur le thème de la rencontre.

☒ Se former en interculturel à :

Par la suite un dîner en ville était prévu pour l'ensemble des participants.

Il s'agissait ici de préciser une mosaïque de thèmes, tous aussi valables les uns que les autres et non de choisir un thème commun pour tous.

Après-midi

5. Quand les choses ne sont pas ce qu'elles semblent. Réf. : Gaudet, Édith et Louise Lafortune (1997). *Pour une pédagogie Interculturelle.*

Les participants sont invités à se placer par équipe de quatre personnes. Ils doivent s'assurer que les trois nationalités soient bien représentées dans chacune des équipes.

Sachant que la perception est à la base de la formation des préjugés et que chaque individu effectue des catégorisations d'informations (stéréotypes), souvent sans s'en rendre compte, il est proposé ici une activité visant la sensibilisation des participants à cette réalité.

Chacun lit le texte: *Histoire suisse* (voir Annexe K); suivra un premier temps d'échanges un peu informels et ensuite un deuxième temps où chacun est invité à prendre position par rapport au texte. Par la suite, chaque équipe est invitée à trouver une situation où les filtres tels que les préjugés ou les stéréotypes risquent de fausser la perception entre Français, Belges et Québécois. Après une vingtaine de minutes, suivra la présentation des saynètes. Pour conclure une présentation est faite du transparent du schéma du processus de communication tel que proposé par Renée Bourque (voir Annexe L).

Une courte pause est ici prévue.

6. Stéréotypes et préjugés belges, français et québécois.

Tous les participants sont invités ici à se regrouper entre nationaux. Il sera remis à chacun la compilation des réponses les concernant, obtenues à la partie B de la fiche d'informations complétée au préalable par chaque participant. (voir Annexe M)

Les questions posées sont :

- ☒ Personnellement, qu'est-ce que vous appréciez le plus dans leur attitude et comportements chez :
 - a. Les Français
 - b. Les Belges
 - c. Les Québécois
- ☒ Personnellement, qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout dans leur attitude et leurs comportements chez ces mêmes :
 - a. Français
 - b. Belges
 - c. Québécois

Donc, les participants français se sont vu remettre la liste des stéréotypes positifs et négatifs véhiculés à leur endroit et ainsi pour les Belges et les Québécois. Après lecture de ceux-ci, chaque groupe national devait identifier un stéréotype positif et un stéréotype négatif, tenter de trouver une explication satisfaisante et par la suite la communiquer à l'ensemble des participants. Aucune période d'échange n'a été prévue à la fin de l'exercice et c'est cette activité qui a conclu la journée.

Une meilleure connaissance de l'autre permet une meilleure communication. L'expression des stéréotypes est essentielle à la communication interculturelle. Les non-dits risquent de se transformer en tensions et de créer un fossé infranchissable.

Mardi le 9 octobre : visite de l'école Le Roseau

1. Tous les participants français et belges sont accueillis à l'école Le Roseau. Les activités régulières se poursuivent à l'école. Les étudiants circulent d'une classe à l'autre selon leur intérêt et la disponibilité de leurs hôtes. Ils peuvent observer, questionner, intervenir spontanément.

La journée se termine par un échange entre les visiteurs et le personnel de l'école. Les deux thèmes principaux abordés sont l'intégration et l'évaluation. Suit un petit goûter offert par l'école.

De toute évidence la présence des élèves handicapés à l'école Le Roseau a beaucoup touché l'ensemble des participants. Presque la totalité des propos se feront autour de l'intégration de ceux-ci.

**Mercredi le 9 octobre : Visite du jardin zoologique
Arrêt au musée amérindien de Masteuiatsh**

1. Afin de permettre aux visiteurs de mieux connaître la faune québécoise une visite au jardin zoologique s'est déroulée. Trois fourgonnettes transportent une vingtaine d'étudiants pour cette visite bien goûtée! Au retour, une courte halte est prévue au musée de Mashteuiatsh permettant ainsi de découvrir l'art amérindien.

Des journées de découvertes doivent être prévues à l'horaire d'un tel séjour.

**Judi le 11 octobre : Visite de l'école St-Exupéry
Présentation du système scolaire belge
Animation et échanges**

Matinée

1. L'équipe des petits déjeuners de l'école St-Exupéry a invité nos visiteurs à se joindre à eux. Par la suite, une visite guidée des différents services offerts par cette école a été proposée aux visiteurs belges et français.
2. Profitant du passage de nos visiteurs à l'UQAC une présentation du système scolaire belge a été offerte dans le cadre des midi-conférences, activité modulaire visant la publicisation des différentes activités interculturelles du module d'enseignement préscolaire-primaire.

L'aide apportée aux enfants présentant des troubles de conduite et de comportement a laissé plusieurs questions sans réponse. L'attitude des intervenants en a même choqué plus d'un.

Après-midi

3. L'ÉCOLE DE QUALITÉ

Il est proposé aux participants de se diviser en cinq comités suivant un tirage au sort. Ces cinq comités sont : le comité d'élèves, le comité de parents, le comité d'architecture, le comité pédagogique et le comité de coordination. Les comités sont formés au préalable.

Le mandat de chaque comité est de trouver les grands axes, les caractéristiques, les éléments concrets, les indicateurs qui définissent pour eux une école de qualité. Chaque argument retenu devra être convaincant.

Le comité de coordination devait, il va s'en dire, jouer un rôle de coordination et donc devait circuler d'un comité à l'autre et broser un tableau synthèse, présentant la volonté de chaque comité. C'est le comité de coordination qui aura le mandat de présenter l'École de qualité telle que vue par l'ensemble des comités.

Lors de cette présentation les participants aux différents comités ont pu réagir et préciser certains concepts.

La visite de milieux scolaires différents de ceux qu'on a l'habitude de fréquenter provoque inmanquablement une certaine remise en question du modèle connu et souvent au premier niveau entraîne dans une comparaison simpliste d'un modèle à l'autre. Ex. : chez nous, on fait ceci plutôt que cela... Ou encore entraîne à une généralisation hâtive d'un phénomène observé. Ex. : vous donnez des gommettes vous êtes béhavioristes ... Ou encore entraîne une assimilation rapide et inadéquate. Ex. : C'est comme chez nous ... L'exercice proposé voulant éviter ces pièges proposait une activité de projection, de création, de construction, de coopération et d'échanges autour du thème de l'école. Il se voulait également conclusion à la partie du stage réservée à la visite des écoles. L'activité a été un grand succès et fort intéressante.

Vendredi le 12 octobre : Excursion en zodiac aux baleines Souper et soirée québécoise

Entassés dans plusieurs voitures, la quasi totalité des participants français, belges et québécois sont partis vers Tadoussac et Les Escoumins où il leur serait possible de sillonner l'immensité du fleuve St-Laurent à la poursuite des baleines, bélugas, marsouins, phoques... Un ciel bleu et un soleil de plomb ont permis d'accentuer les contrastes de ce panorama indescriptible. Suite à cette excursion, un souper québécois a été offert. Au programme, ambiance québécoise, menu québécois, musique québécoise, chansonnier québécois, feu de cheminée... Bref, un moment bien apprécié par tous les participants.

L'exotisme de cette activité a plu sans contredit à tous les participants. (voir témoignages en Annexe N).

Samedi le 13 octobre : randonnée pédestre

Pays de forêt et de grands espaces, la randonnée pédestre est une activité incontournable lors d'une visite au Québec. Nombreux sont nos visiteurs qui ont participé à une courte randonnée à Parc Saguenay organisée par les correspondants québécois.

L'aménagement de plusieurs kilomètres de sentiers pédestres a beaucoup étonné les visiteurs.

Dimanche le 14 octobre : assister à une partie de hockey sur glace

Sport national et très populaire au Québec assister à une partie de hockey sur glace a fait le plaisir de nos invités. Les étudiants ont pu assister à une partie de hockey en compagnie de leurs correspondants québécois.

Lundi le 15 octobre : visite à l'UQAC

Afin de permettre aux étudiants visiteurs de se donner une certaine idée de la formation dispensée aux futurs maîtres, il a été donné la possibilité aux visiteurs de participer à l'un de trois cours. Dans l'un des cours, celui sur la didactique du français, les visiteurs ont assisté à une leçon, en plus de participer à des laboratoires d'enseignement pratique et de phonétique.

Dans tous les cas ces participations ont suscité des commentaires porteurs d'étonnement, de surprise. Les visiteurs ont pris conscience de la nature fort différente des formations dispensées au Québec.

***Mardi le 16 octobre : Déjeuner au Coq rôti
Bilan***

Matinée

Après un dernier repas entre correspondants, une activité synthèse a été proposée à l'ensemble des participants. Chaque participant était invité à résumer en quelques mots son vécu par rapport au stage et à conclure par un mot ou expression (voir Annexe O) que l'animateur écrivait au tableau. Empreinte d'émotion, cette activité a été conclue par une proposition de symboliser cette rencontre par un capteur de rêves à trois plumes...

Après-midi

Librement les visiteurs ont accompagné leur correspondant à un cours dispensé dans le cadre de leur formation.

4.4 QUATRIÈME PARTIE : L'ENTREVUE COLLECTIVE

Description :

Deux semaines après le départ des correspondants belges, les étudiantes québécoises rencontrent les organisateurs animateurs québécois. La rencontre se fait en commun, elle est plutôt informelle. Chacune des participantes est invitée à exprimer quel a été son vécu personnel tout au long du séjour d'accueil. Spontanément, les étudiantes témoignent des difficultés, des bons moments, des points forts et faibles du séjour.

Les remarques portent essentiellement sur les relations interpersonnelles vécues avec les correspondants. De toute évidence les étudiantes québécoises ont été fortement sollicitées par les engagements que dicte l'accueil. Laisser quelqu'un entrer dans son intimité dérange inmanquablement les habitudes de vie, oblige à certaines remises en question, déstabilise et provoque certaines réactions identitaires de protection qui peuvent être difficiles à gérer. Les propos que tiennent les étudiantes en témoignent. Les étudiantes auraient profité d'un accompagnement plus soutenu de la part des organisateurs.

Les étudiantes rapportent également leur surprise de retrouver un correspondant qui parfois ne correspond plus à l'étudiant connu lors du séjour de visite à Bruxelles. Chez certains, cette découverte sera des plus positive; leur correspondant est plus décon-

tracté, la communication est facile. Pour d'autres, cette découverte s'avérera une déception; leur correspondant est critique, prend toute la place, manque d'autonomie. Certaines étudiantes reconnaîtront elles aussi avoir été différentes lors du séjour de visite à Bruxelles.

Les étudiantes parlent de quelques activités incontournables, telles que la visite des écoles, l'animation de groupe et l'excursion aux baleines. Cependant, elles parlent de leur programme beaucoup trop chargé et des difficultés à assumer études, travail et accueil.

4.5 CINQUIÈME PARTIE : LES ACTIVITÉS DE PRÉSENTATION DE L'AUTOMNE 2001

La communauté universitaire a été conviée à une série de communications qui se sont déroulées tout au long de l'automne 2001. Voici les principaux thèmes qui ont été abordés :

Judi, le 27 septembre 2001 : **Vivre six mois d'études et de stage à l'étranger.**
Une étudiante revient d'un séjour d'études et de stage de six mois en France. Elle a complété à l'antenne de Moulins de l'IUFM d'Auvergne quinze crédits de cours et six crédits de stage en enseignement préscolaire et primaire. Elle témoignera de l'intérêt de pareille expérience et des difficultés rencontrées. Elle répondra aux questions des participants.

Judi, le 11 octobre 2001 : **Les orientations pédagogiques de l'école primaire belge.**

Des étudiants futurs maîtres de Bruxelles et leur accompagnatrice de passage parmi nous présentent le système scolaire belge et commentent ses orientations, ses difficultés et ses succès. Les participants pourront interroger les visiteurs belges.

- Jeudi, le 18 octobre 2001 :** **La pédagogie Decroly appliquée en classe maternelle**
- Deux étudiantes reviennent d'un séjour de deux mois à Bruxelles : elles ont complété un stage d'enseignement pratique à l'école Amélie-Hamaide. Elles ont toutes deux travaillé en maternelle, en appliquant la pédagogie Decroly. Elles présenteront les caractéristiques de cette approche en classe maternelle, les difficultés rencontrées et ce qu'elles retiennent de leur expérience au niveau personnel et professionnel. Elles répondront aux questions des participants.
- Jeudi, 29 novembre 2001 :** **La planification de l'enseignement en France**
- Deux étudiantes ont effectué un séjour de six mois de formation et de stage à Moulins, en Auvergne, sous la supervision de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Une autre a, pour sa part, effectué un stage de deux mois dans une classe de maternelle française. Les trois étudiantes parleront de la grille de planification de l'enseignement en France, telle que présentée dans les cours universitaires, ainsi que de l'utilisation qu'il est possible d'en faire aux niveaux préscolaire et primaire. Elles répondront aux questions des participants.
- Jeudi, 8 novembre 2001 :** **L'enseignement de l'histoire et du français à l'école primaire, en France.**
- Deux étudiantes ont complété un stage professionnel de deux mois à Clermont-Ferrand, en Auvergne, à l'école Aristide Briand. Elles ont travaillé en classe primaire aux niveaux CE1 et CM2. Elles présenteront leurs remarques sur les contenus didactiques du programme scolaire de France. Plus spécifiquement sur la place qu'occupe l'histoire à l'école primaire ainsi que sur la façon dont elle est enseignée aux jeunes. Elles parleront également de l'importance du livre et de la poésie en classe primaire. Elles répondront aux questions des participants.
- Jeudi, le 22 novembre :** **Enseigner à l'école primaire en France.**
- Pour la première fois, dans le cadre d'un échange officiel, le Module du préscolaire-primaire accueille six étudiants français futurs maîtres de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne, pour une période de deux mois. Ces futurs maîtres viendront nous entretenir de la formation qu'ils reçoivent et présenter l'école primaire française. Ils nous feront part également de certaines des observa-

tions qu'ils ont pu faire dans nos classes du primaire et échangeront sur ces thèmes avec les participants.

Jeudi, le 6 décembre 2001 : **Les relations interculturelles entre Belges et Québécois.**

Six étudiantes ont effectué un séjour professionnel de deux semaines en Belgique, dans le cadre du cours d'Éducation comparée, au trimestre d'hiver 2001. Elles partageront leurs expériences personnelles et professionnelles et feront part des constatations qu'elles ont pu faire en regard des habitudes de vie et de la culture belge. Elles répondront aux questions des participants.

Conclusion

La conduite de l'accueil s'est faite au regard des quatorze prescriptions élaborées dans le but de guider l'accueil sous tous ses aspects. La première remarque qui s'impose est celle que malgré toute leur bonne volonté les organisateurs n'ont pas réussi à assurer la concrétisation de toute et chacune des composantes des prescriptions.

Globalement l'accueil n'en demeure pas moins un succès et même un grand succès. Ne serait-ce que pour avoir été mené à terme, avec tous les défis que présentent la préparation, l'organisation, la réalisation et tous les ennuis résultant d'imprévus, le plus souvent de dernière minute. Sans compter les ennuis d'origine interpersonnelle et interculturelle. Or la littérature n'est pas sans venir ici rasséréner : elle témoigne à l'envi que tous les échanges connaissent et ne peuvent éviter des difficultés de ces ordres.

Il s'impose que cet accueil a connu ses succès et il convient d'en énumérer les principaux. Comme il convient de s'arrêter aux difficultés et aux manques pour en mieux voir les sources et les parades.

Non étonnamment, les impressions les plus fortes originent des expériences les plus concrètes et d'une certaine façon les plus éloignées des préoccupations professionnelles : excursion aux baleines en zodiac, hockey sur glace, visite au jardin zoologique, soirée québécoise, randonnée pédestre, etc. Les activités professionnelles, si elles n'ont pas suscité d'enthousiasme aussi net, n'ont pas été sans rencontrer du succès. Les visites des écoles Le Roseau et St- Exupéry ont, à la réflexion, certainement beaucoup intéressé. Le montrent les commentaires sur les aspects encore ici les plus immédiats, comme l'intégration pour l'école Le Roseau et les services en troubles de conduite et de comportement à St-Exupéry. Ce qu'il importe hautement de reconnaître, c'est que les observations faites dans les visites poursuivront longtemps les visiteurs et influenceront même très hautement leur pratique professionnelle future. Il faut reconnaître que les expériences professionnelles ne seront bien analysées qu'après des semaines, des mois ou même des années de réflexion et de confrontation au vécu de la profession.

L'accueil n'a pas été sans présenter son cortège de difficultés, les principales difficultés étant de trois ordres. Une première source de difficulté origine, comme il faut s'en attendre, aux sommes que les correspondants doivent investir ou dépenser. À ce chapitre, les organisateurs doivent être prudents et bien préciser les règles de fonctionnement et de partage des coûts.

Un second ordre de difficulté concerne les rapports entre correspondants. Le correspondant selon qu'il vit l'accueil initial ou l'accueil conclusif, et la visite initiale ou la visite conclusive se retrouve dans des conditions différentes. Celles de l'accueil conclusif dont il est question amenait au Québec des correspondants belges en visite conclusive. Le suivi qui a été fait des échanges a permis d'observer des variations, sinon des vol-

te-face, dans les comportements belges et québécois. Il s'impose que le correspondant en visite se sent plus dégagé tandis que celui qui accueille pourra vivre plus difficilement sa condition d'hôte. Ce qui a pu être constaté, ce sont des variations dans les conduites qui pourraient à la limite être assimilables à des changements complets de personnalité. Pour s'en tenir à l'analyse québécoise, les correspondants belges en visite conclusive ont montré dans plusieurs cas des attitudes et des comportements tout à fait différents de ceux qui s'étaient révélés en Belgique. Ces constatations faites du point de vue québécois s'appliquent, il n'en faut pas douter, aux expériences et au vécu des correspondants québécois.

Le troisième ordre de difficulté en est un de communication, essentiellement entre les animateurs d'une part, et entre les groupes nationaux, d'autre part. Les animateurs doivent se donner claire conscience du rôle qu'ils ont à jouer et surtout du fait qu'ils ont à jouer ce rôle en commun. Les uns et les autres sont évidemment tirillés par un certain désir de participer à l'ensemble des activités alors qu'il leur faut d'une certaine façon, se sacrifier aux exigences des rencontres d'organisation.

L'autre difficulté majeure de communication constatée dans l'accueil concerne le groupe des correspondants québécois. Alors que dans la description du déroulement des activités il avait été prévu des rencontres entre nationaux, ces rencontres ont été escamotées dans le programme final des activités. Il est apparu en rétrospective que de telles rencontres auraient été fort utiles aux correspondants québécois, qu'elles auraient permis de dédramatiser certains vécus, de les relativiser; comme il aurait convenu de procéder à certaines interventions pour corriger ou minimiser certaines difficultés dans les échanges individuels.

Pour conclure, le temps et les efforts investis dans l'organisation de cet accueil ont eu pour effet majeur et de mener à des échanges de nature proprement culturelle plus nets d'une part, et de permettre d'autre part une analyse plus fine des résultats obtenus, autant d'ailleurs en terme de succès qu'en terme de difficultés, ainsi qu'il est apparu. De pareils résultats ne sont pas négligeables, car ils portent la promesse d'activités futures d'échanges en constante amélioration. À condition évidemment qu'un suivi soit assuré, et préférablement dans le cadre d'un réel intérêt de l'institution.

Avec le chapitre IV se clôt la recherche-action décrite dans l'ensemble de ce qui précède. Cet ensemble présente l'essentiel de la littérature sur les rencontres interculturelles. Mais les quatre chapitres font aussi et surtout voir l'entier du déroulement d'une expérience d'échanges, du choix initial des étudiants en passant par la préparation qui leur a été donnée, par l'analyse de leur vécu et des conditions de leurs échanges, par l'analyse de leurs objectivations, par enfin un accueil conclusif et l'analyse de cet accueil. Il apparaît à l'auteure de ce mémoire quelque peu superflu de tout reprendre pour tenter de décrire la formation préparatoire idéale ou les conditions idéales de réalisation de séjours ou d'échanges interculturels, si tant est qu'il soit possible de décrire de pareils idéaux, si tant est encore et surtout qu'il soit souhaitable et réaliste de tenter de pareilles descriptions, l'imprévu constituant peut-être le sel irremplaçable de toutes ces activités.

CHAPITRE V

La réflexion finale

Janvier-février-mars-avril 2002

Voici venu le temps de faire ressortir les thèmes qui se sont imposés, de mettre à profit les différents contenus des nombreuses lectures effectuées, de tirer les conclusions auxquelles l'ensemble des travaux amènent l'auteure de ce mémoire. L'hiver 2002 y sera entièrement consacré.

Cette étape qui se veut finale fait naître chez l'auteure une grande fébrilité.

Ce dernier chapitre se veut une réflexion finale, réflexion se fondant sur l'essentiel des données recueillies et produites au cours de cette recherche-action et présentées dans les quatre premiers chapitres. La réflexion s'enrichira également des toute dernières lectures faites par l'auteur.

La réflexion se fera autour de huit thèmes et livrera huit conclusions succinctes auxquelles s'arrête l'auteure au sortir de cette recherche-action, conclusions cherchant à répondre directement – ou plus largement – aux deux interrogations de départ, à savoir :

- identifier les éléments de formation préparatoire qui permettront d'outiller les étudiants participant aux différents séjours et qui faciliteront la rencontre interculturelle;
- préciser les conditions qui assurent le succès d'un séjour interculturel autant dans une situation d'accueil que dans celle d'une visite.

Il faut faire remarquer que le choix des conclusions auxquelles s'arrête l'auteure, s'il est marqué d'un certain flou dans la rigueur commandant ce choix, s'inspire par contre des intuitions et des convictions les plus intimes de l'auteure au sortir de cette recherche-action; l'auteure croit que les conclusions retenues livrent au plus près l'essentiel des acquis qui sont aujourd'hui les siens et que ces conclusions prennent toute leur valeur à l'examen auquel elle s'est livrée avec le plus grand soin pour les développer.

Les conclusions avancées par l'auteure s'appuieront, plus précisément, d'une part sur les hypothèses dégagées de la réflexion poursuivie tout au cours de la recherche-action et sur quelques hypothèses complémentaires que la réflexion suscitée par ce chapitre fait apparaître comme essentielles (toutes ces hypothèses révisées et complémentaires se retrouvent pour consultation dans les Annexes P et Q). Elles s'enrichiront d'autre part de témoignages puisés dans les nombreux rapports préparés et remis par les participants aux échanges internationaux de l'année universitaire 2000-2001, de témoignages puisés également dans les entrevues réalisées auprès de ces participants. Enfin les conclusions recevront l'appui de la littérature : l'auteure tentera de tirer des lectures qu'elle a poursuivies sans relâche des confirmations et des enrichissements à ses réflexions.

Premier thème : la personnalité et l'identité culturelle du participant

L'intuition de départ qui avait d'abord guidé les responsables du cours d'Éducation comparée de l'hiver 2001, à l'effet qu'une préoccupation de renforcer l'identité culturelle des étudiants en les entretenant d'histoire du Québec, de la langue française, d'anthropologie, est devenue par la suite, une des conclusions majeures – sinon la toute première – de cette recherche.

À la réflexion, il faut reconnaître en effet que les participants qui s'identifient à leur pays dans la connaissance et le respect de leur identité propre ont cette capacité de s'ouvrir à d'autres cultures. C'est ce que veut affirmer, en complément aux hypothèses révisées 8 et 9, l'hypothèse complémentaire qui suit :

(1C) Une plus grande connaissance de la culture québécoise ainsi que des cadres de référence s'y rapportant permet au participant d'accueillir l'Autre avec une plus grande assurance et de s'adapter avec plus d'aisance à la nouveauté.

Lors des entrevues individuelles réalisées auprès des étudiants du groupe F, à la question qui demandait : Des aspects traités dans le cadre du cours d'Éducation comparée lesquels vous sont utiles? la majorité des étudiants répondait que les plus utiles avaient été les aspects qui touchaient à la langue québécoise, à l'identité culturelle, aux conseils pratiques et à la notion de culture.

Forcément, l'étudiant qui se retrouve dans un milieu culturellement différent est fortement sollicité, présentant pour ses hôtes un sujet de curiosité. Être bien formé, et d'abord bien informé, pour tout ce qui concerne son identité culturelle permettra à l'étu-

diant d'évoluer dans son milieu d'accueil avec une plus grande aisance et en ayant davantage confiance en lui-même. Lors d'un entretien qui a eu lieu à la mi-stage, l'étudiante Bc dira : « *J'ai été étonné de me rendre compte à quel point mon maître de stage s'intéressait à l'histoire du Québec [...] heureusement que nous l'avions révisée quelque peu avant notre départ. J'ai même eu l'occasion de donner une leçon sur le Québec.* »

Également l'étudiant Ba rapportera : « *J'ai été agréablement surprise de constater que je connaissais plus de choses que je ne le pensais au départ [...] Je trouvais intéressant et enrichissant de discuter avec mes cousins français, mais quelquefois plutôt agaçant de ne pas en savoir autant qu'eux sur le sujet abordé...* »

Cohen-Émerique (1993) écrira à ce sujet que « toute formation interculturelle devrait permettre de développer une compétence interculturelle ». Edinger dans Demorgon et Lipiansky (1999) est plus nette :

Pour respecter une culture étrangère, il faut d'abord respecter sa propre identité, car aucun peuple ne peut vivre sans respect de soi [...] il faut donc affermir sa position et s'identifier à son propre pays si l'on veut percevoir l'autre avec distance et respect (p.79).

Une fois cette identité culturelle bien intégrée, le participant sera en mesure de découvrir l'Autre, tout en se questionnant lui-même sur ses propres comportements, leur signification et les systèmes de valeurs qui les justifient.

Il importe cependant de bien préciser ce qui est entendu par l'expression « identité culturelle » : il s'agit en fait d'une assimilation des connaissances regardant l'histoire du Québec, la politique actuelle, la culture québécoise en littérature : poésie, chanson, ci-

néma, théâtre, arts; regardant la faune et la flore, les richesses naturelles du Québec, son économie, ses industries, ainsi de suite. L'identité culturelle de chaque participant doit en sortir renforcie et lui permettre d'aborder la nouveauté avec une plus grande assurance.

Si l'identité culturelle propre est de toute évidence de première importance, cela n'exclut pas la pertinence de bien informer l'étudiant de ce qu'est la culture du milieu d'accueil, ou encore la culture des visiteurs. Sur ce point, une étudiante signale l'intérêt qu'il y aurait, dans le cadre de la formation préparatoire, à élaborer sur les traits culturels belges et français. En effet, une meilleure connaissance permet souvent de faciliter la compréhension que l'on a de l'Autre. Cependant, il paraît à conseiller de ne pas trop élargir les enseignements sur l'autre culture, ces enseignements risquant d'être biaisés par les propres perceptions des formateurs.

Il faut comprendre que l'étudiant qui se retrouve en milieu étranger est forcément projeté dans une situation de déstabilisation. L'étudiant se questionnera sur ses propres comportements, leur choix, leur signification et les systèmes de valeurs qui les justifient. D'une forte identité culturelle, il développera la compétence qui lui permettra de mieux se connaître, en même temps qu'il découvre l'Autre. Au contraire, l'étudiant qui a une « faible » identité culturelle sentira son intégrité menacée par la nouveauté et souvent la rejettera, ou se repliera sur lui-même, incapable de reconnaître l'Autre sans que son « moi » ne soit atteint. L'expérience interculturelle comporte certains risques et, à ce titre, gagne à ne pas être laissée à la seule spontanéité ou bonne volonté des participants. Ceux-ci doivent être consciencieusement préparés à ce qui les attend.

De toute évidence, former un étudiant en développant chez lui une forte identité culturelle peut être exigeant. Atteindre ce résultat nécessite idéalement davantage que quelques heures de formation préparatoire. Sans vouloir banaliser l'impact qu'aura une formation ponctuelle, il apparaît que l'objectif long terme devrait être de sensibiliser les futurs maîtres à l'importance de développer chez leurs jeunes élèves québécois cette identité culturelle nationale. L'étudiante Ba dans un court témoignage résume bien cette pensée : « *Je crois que mon stage à l'étranger m'a permis de saisir toute l'importance d'acquérir à mon tour une solide culture personnelle et je ressens le désir de l'enrichir pour pouvoir la transmettre à mes élèves dans le futur.* »

La voie de l'éducation à l'interculturel devrait être obligatoire pour tous les élèves québécois. Il s'agit en fait d'un enseignement au respect de soi dans l'accueil de l'Autre, un idéal très attrayant, un défi de taille pour le monde de l'éducation.

Un second facteur, tout aussi influent que celui d'une identité culturelle de bon niveau, et qui a sans aucun doute un impact marqué sur la capacité d'adaptation de l'étudiant qui se retrouve en milieu étranger est celui de la personnalité même du participant.

Les hypothèses huit et neuf réfèrent aux capacités propres à chacun des participants : personnalité, capacité d'adaptation, capacité d'analyse personnelle, tolérance et souplesse.

(8R) Les ressources personnelles du participant constituent un facteur majeur d'adaptation, plus influent pour certains participants, que toute instrumentation.

(9R) Les expériences antérieures de déplacement et de déracinement des participants peuvent constituer un facteur aidant dans l'adaptation, au même titre qu'une instrumentation. Ces expériences n'ont toutefois pas la même portée pour chacun.

Chacun des participants doit puiser à même ses ressources personnelles pour faire en sorte que l'échange lui soit personnellement profitable d'une part, que, d'autre part, l'échange soit fructueux pour tout le groupe.

Il a pu en effet être observé dans le cadre de cette recherche-action certains cas d'étudiants dont la forte personnalité a nettement permis de compenser à certains manquements de la formation préparatoire. Souplesse, capacité d'adaptation, respect, ouverture, sociabilité, capacité de coopération sont des traits qui facilitent la rencontre interculturelle. À maintes reprises, les étudiants se sont retrouvés dans des situations plutôt délicates et leurs qualités personnelles leur ont permis de bien réagir et même de tirer de leur vécu des enseignements. Lors d'un entretien qui a eu lieu à la mi-stage, l'étudiant Ca confiera avoir perçu chez son maître d'accueil une certaine hostilité envers la nouveauté. L'attitude de l'étudiant et sa forte personnalité lui ont permis de s'ajuster et de bénéficier tout de même de son expérience; même qu'après quelques semaines, elle nous dira avoir l'impression que son maître d'accueil était plus accueillant. L'étudiante Ac à ce sujet écrira : « *Cette expérience demande une grande ouverture de la part des sujets, voire même une énorme facilité d'adaptation.* »

Les observations faites sur le terrain semblent montrer que la personnalité des étudiants québécois compense régulièrement pour leur manque de connaissances culturelles. Notamment, les étudiants québécois se caractérisent par leur spontanéité, leur capacité d'accueil légendaire, leur sens de l'humour, leur aisance à prendre certains risques, la possibilité qu'ils s'accordent de faire des erreurs. Toutes ces dispositions les avantagent, si l'on veut, à faire face à la nouveauté. À maintes reprises, il a été possible d'observer la rencontre d'étudiants français, belges et québécois. Il apparaissait avec évi-

dence qu'il est plus facile pour un étudiant québécois de ne pas connaître la réponse, de se moquer de lui-même, ou de ne pas avoir d'idée précise sur un sujet. Cette attitude « débonnaire » et sans prétention lui permet de jouir d'un statut à qualifier peut-être de celui d'invité ou d'hôte « sympathique ».

Deux facteurs influencent donc les participants dans leur capacité à s'adapter et à bénéficier des séjours interculturels, soit leur personnalité et leur niveau d'identité culturelle. Il importe donc dans le cadre d'une formation préparatoire de tenir compte du premier et de tenter au mieux d'enrichir le deuxième. L'exercice vise à permettre aux participants de vivre la véritable rencontre interculturelle.

À l'idée du développement de la personnalité et de l'identité culturelle nationale pourrait s'ajouter celle de l'identité culturelle internationale. Élargir ses connaissances est un plaisir intarissable, s'ouvrir à l'Autre se veut sans limite et permettrait certainement de vivre dans un monde plus harmonieux, plus respectueux.

Première conclusion succincte :

La rencontre interculturelle a comme conditions premières de succès une identité culturelle bien ancrée et certains traits de personnalité.

Deuxième thème : la décentration

Les responsables du cours d'Éducation comparée de l'automne 2001 ont évité « le piège » que peut comporter l'enseignement de la culture du milieu d'accueil. Ils ont voulu plutôt sensibiliser les étudiants à l'importance de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle, en plus de les sensibiliser à l'importance de s'adonner réguliè-

ment à des séances d'objectivation de leurs différents vécus. Ces convictions ont même fait l'objet de deux hypothèses considérées comme étant les principales en importance dans le cadre d'une formation préparatoire de qualité. La première, en complément à l'hypothèse révisée numéro trois s'énonce comme suit :

(2C) Une bonne préparation à la rencontre interculturelle doit sensibiliser les participants à l'importance de savoir relever les indices qui donneront du sens aux phénomènes observés et ainsi éviter les jugements hâtifs.

Cette hypothèse insiste sur l'importance pour le visiteur, lorsqu'il se retrouve en milieu étranger, de prendre une certaine distance par rapport au phénomène observé. Cette distance, en plus de favoriser l'objectivité du visiteur, lui permettra de se donner le temps de découvrir quels sont les facteurs sociologique, historique, politique, démographique, éthique, et autres, qui peuvent permettre d'expliquer et de mieux comprendre ce qui justifie le phénomène observé. Il serait dangereux et trompeur pour le visiteur de poser rapidement un jugement de valeur empreint inmanquablement d'ethnocentrisme.

Dans de nombreuses entrevues individuelles réalisées auprès des étudiants des groupes A, B et C, à la question 1b qui se lit comme suit : Jusqu'à maintenant qu'est-ce qui vous surprend ou vous a surpris le plus?, la quasi-totalité des répondants dira être très étonnée par l'approche très magistrale et traditionnelle de l'enseignement français et par la relation distante des maîtres à l'endroit de leurs élèves. De façon spontanée, la tendance serait de poser un jugement simpliste sur les phénomènes observés à partir de croyances et valeurs véhiculées par le système scolaire québécois. Cependant, cette façon de faire est stérile et irrespectueuse du milieu d'accueil et ne permet pas d'avancer dans la compréhension que l'on a de l'Autre.

Un étudiant bien préparé et capable de décentration tentera plutôt d'en comprendre les raisons en identifiant les causes et les différentes influences et valeurs qui peuvent expliquer ces façons de faire, en sachant qu'un système d'éducation se définit et se construit sous diverses influences externes. L'étudiant Dc écrira dans son rapport d'objectivation de stage : « *Découvrir une vision différente de l'enseignement, savoir qu'il existe ailleurs dans le monde des écoles qui ressemblent à celles du Québec mais qui pratiquent une autre pédagogie, c'est ce que mon expérience dans un milieu belge a su me faire comprendre. »*

Également l'étudiante Ab rapportera : « *Découvrir une autre culture et de nouvelles pratiques pédagogiques a bousculé mes propres représentations de l'éducation, ce qui m'a obligée à approfondir ma réflexion sur mes choix de future enseignante [...] Cela m'a permis de solidifier mes croyances et de vérifier mon degré de conviction par rapport à mes pratiques. »*

L'étudiante Ac quant à elle dira : « *Pour obtenir une pensée libre de jugements personnels, il m'a fallu poser beaucoup de questions afin de comprendre objectivement la dynamique de ma classe française. »*

L'étudiante Aa écrira avec justesse : « *La vision du temps est très spécifique à chaque peuple. Certains conçoivent le temps comme un cycle qui recommence sans cesse tandis que d'autres l'imaginent comme une ligne qui a malheureusement une fin. Une chose est sûre, les Belges ne voient pas le temps comme une denrée rare qui s'épuise trop rapidement. »*

La formation préparatoire des étudiants « ne doit pas avoir comme objet d'enseigner la culture de l'Autre mais plutôt de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle (Abdallah-Preteceille, 1986 : p.168). » Le développement chez l'étudiant d'une compétence interculturelle repose sur la capacité qu'il aura à se décentrer et à respecter le point de vue ou la façon de faire de l'Autre en lui reconnaissant des cadres référentiels culturels différents des siens mais tout aussi valables. L'étudiant doit développer des habilités qui lui permettront de décoder et de comprendre certains comportements culturels autres, en reconnaissant que ses propres habitudes culturelles (ce qu'il fait, mange, croit, dit, écrit) ne sont pas nécessairement les meilleures. D'ailleurs, le simple fait de se retrouver dans un milieu culturellement différent, porteur de valeurs autres, provoque chez l'étudiant une remise en question de ses propres façons de faire et l'oblige à identifier les valeurs qui les justifient.

Afin de bien préparer les étudiants à cet exercice et afin de s'assurer qu'ils tireront bien profit des échanges, les responsables du cours d'Éducation comparée ont fait de ce thème l'objet d'une des rencontres préparatoires visant la formation des participants. Ce thème est même devenu l'hypothèse révisée numéro cinq, qui se lit comme suit :

(5R) Une bonne préparation doit initier aux stratégies métacognitives d'objectivation permettant la bonification des séjours.

L'étudiant impliqué dans une démarche interculturelle sera amené à mieux cerner sa propre identité en même temps qu'il découvrira celle de l'autre. Pour l'aider à mieux tirer profit de cette situation, deux types de stratégies ont été identifiés et gagnent à être utilisés par les étudiants. Il s'agit :

- premièrement, de tenir un journal de bord à l'intérieur duquel toutes les réflexions ou observations sont minutieusement consignées et éventuellement pourront faire l'objet d'une réflexion ou d'échanges plus approfondis. De plus, ce recueil sera un outil très précieux lorsque viendra le temps de se livrer à une objectivation finale ;
- deuxièmement, de puiser à même la dynamique de groupe toute la richesse que peuvent comporter les échanges de points de vue et les discussions, d'abord avec son groupe d'appartenance, mais aussi avec les autres groupes interculturels.

Ces deux stratégies sont très soutenantes et ont été selon les participants d'une extrême importance. « *Le questionnement, la discussion et la consultation ont fait partie intégralement de mon cheminement tout au long de cette expérience [...] j'ai pratiqué à plusieurs reprises l'autocritique, par le biais d'auto-évaluation et du journal professionnel.* »

Un véritable travail d'introspection attend l'étudiant qui s'engage dans un projet de séjour ou de stage à l'étranger. À ce sujet l'étudiante Aa écrira : « *L'immersion dans une culture nouvelle m'a permis de prendre un recul considérable sur ma pratique en plus de me faire réfléchir sur certains aspects de la profession que je ne pensais même plus à remettre en question.* »

Et l'étudiante Dd rapportera : « *Lorsqu'on effectue un stage dans un autre pays, notre cadre référentiel est constamment remis en question. C'est comme si toutes nos*

perceptions initiales se trouvaient confrontées. Ce phénomène, souvent très déstabilisant, a comme conséquence de modifier nos comportements et nos attitudes. »

Il importe de souligner le caractère essentiel d'une telle prise de conscience chez les étudiants participant à des séjours interculturels. Essentiellement, l'objectif principal de tels séjours est justement de remettre en question ses propres façons de faire et de poser un regard critique sur les valeurs qui les justifient.

La décentration écrira Cohen-Émérique est la capacité de : « prendre des distances par rapport à soi-même, en cernant ses cadres de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle...) intégrées dans une trajectoire personnelle [...] (1993 :210). » Abdallah-Preteceille renchérra en précisant qu'inévitablement « un questionnement, une élucidation de ses rapports à certains phénomènes comme la propreté, les relations avec les femmes, les formes de savoir vivre [...] (1986 : p.189) » sera initié. En résumé, Groux et Porcher écriront que « classiquement l'apprentissage de l'autre est un apprentissage de soi (2000 : p.40) ».

La capacité de se décentrer fait référence à deux aspects essentiels qui sont fondamentaux si l'on veut permettre la véritable rencontre interculturelle. La première est d'amener les participants aux séjours à bien saisir les valeurs et croyances qui justifient les façons de faire de l'Autre et accepter que les autres puissent faire autrement mais de façon toute aussi valable. Le second propose de faire en sorte que les étudiants qui se préparent à vivre des séjours interculturels soient bien outillés pour mettre à profit certaines techniques de métacognition.

Deuxième conclusion succincte :

La capacité de décentration des participants aux séjours interculturels est un facteur essentiel permettant la véritable rencontre de l'Autre.

Troisième thème : la communication

Dans le cadre de la formation préparatoire dispensée à l'hiver 2001 aux étudiants qui se destinaient à vivre des séjours interculturels, un souci particulier a été porté à bien faire connaître les différents codes culturels des milieux d'accueil. Toutefois un certain manque d'information n'a pas permis de donner une formation complète et tout à fait satisfaisante. Il n'en demeure pas moins que les responsables de la formation en ont fait une hypothèse incontournable visant à bien préparer les participants. L'hypothèse révisée trois stipule que :

(3R) Une instrumentation relative aux conseils pratiques (règles de politesse locales) s'impose parce que facilitante et même indispensable pour éviter que certaines situations ne dégénèrent.

Il apparaît être très difficile d'entrer en communication avec quelqu'un sans connaître les règles de sa culture. À la lumière des propos rapportés par certains étudiants, il s'avère essentiel de permettre l'apprentissage des rituels d'interaction et de favoriser la compréhension des règles qui les sous-tendent.

L'étudiante Aa lors d'une entrevue individuelle dira avoir vécu une expérience troublante lors d'une rencontre d'évaluation au sujet d'une leçon donnée : « *Mon maître de stage a totalement démolé tout le travail et la préparation que j'avais bâti [...] je suis repartie de cet entretien totalement démontée. Quelle ne fut pas ma surprise de recevoir*

l'évaluation écrite de cet entretien et donc de cette même leçon avec la mention très bien! »

De toute évidence la façon d'interpréter cet entretien n'est pas la même chez le maître français et chez l'étudiante québécoise. Si l'étudiant ne sait pas qu'en France « communiquer c'est discuter, c'est persuader [...] et que l'on persiste à s'exprimer soi-même et à s'affirmer au détriment de son interlocuteur (Pretceille-Porcher 1999 : p.21) », s'il n'est pas au courant de ce rapport à la langue, l'étudiant se retrouve dans une situation difficile, voire insoutenable! Dans leurs rapports d'objectivation, l'étudiante Aa écrira : « *La première difficulté à laquelle j'ai dû faire face et ce, tout au long de mon stage, c'est la grande difficulté de l'usage de la langue française. Même si théoriquement les Belges et les Québécois parlent la même langue, je dois avouer qu'établir une bonne communication avec tous ne fut pas une tâche évidente. Cette difficulté à communiquer a eu des répercussions à bien des niveaux.* » et Ba : « *J'ai été surprise de constater à quel point plusieurs mots n'avaient pas la même signification pour les Français et pour moi. Même si nous parlons la même langue, certaines expressions ne recouvrent pas les mêmes concepts.* »

Le langage n'est pas un simple outil de communication, il est aussi un élément fondamental de la culture. Il ne faut donc pas hésiter à définir et à expliquer à l'étudiant qui se retrouve en contexte étranger les règles qui supportent certains comportements ; dans ce cas-ci, les règles régissant l'utilisation du langage. Hall dira à ce sujet : « *interpréter les paroles de l'autre dans un contexte qui leur est étranger voue souvent à l'échec de réels efforts d'ouverture et de sympathie (1971 :18)* ».

Il ne s'agit là que d'un exemple voulant illustrer en quoi sensibiliser les étudiants et leur faire prendre conscience du fait qu'il existe des codes culturels différents, auxquels certains rituels sociaux répondent, permet de faciliter les relations en diminuant les aspects aléatoires. Connaître les différents codes culturels devient un moyen facilitateur agissant comme « mode d'entrée » dans un système culturel différent. Picard, dans Groux et Tutiaux-Guillon (2000 : p.125) écrira à ce sujet que : « Le rituel social apparaît comme acte symbolique dans lequel la fonction de communication est première. »

Les codes culturels réfèrent à des rituels ou habitudes de tous ordres : relation avec l'autorité, importance accordée à la hiérarchie, façons de saluer un nouvel interlocuteur, endroits où l'on peut ou non manger, à qui on doit sourire, lieu où l'on doit enlever ses chaussures, l'utilisation du pronom tu ou vous, et le reste. Cela peut paraître anodin et sans importance pour un non « initié », mais la connaissance et l'utilisation de l'ensemble de ces façons de faire qui sont propres à chaque culture, évitent aux visiteurs de commettre des impairs qui souvent constituent un obstacle à la communication interculturelle. À ce titre, il importe dans le cadre d'une formation préparatoire aux séjours interculturels d'y accorder un très grand soin.

C'est pourquoi lors de l'organisation des séjours d'accueil, les responsables doivent prévoir la tenue d'activités de projection, de création, de construction, de coopération et d'échanges autour de thèmes précis. Cette préoccupation de créer certains espaces interculturels se retrouve sous l'hypothèse 3C. Elle se formulerait, à titre d'hypothèse complémentaire, de la façon suivante.

(3C) Il importe de prévoir dans l'élaboration des activités proposées lors des séjours d'accueil la tenue de certaines activités permettant la création d'environnements interculturels.

Il importe de créer des situations qui obligent en quelque sorte les participants à communiquer et à construire ensemble.

Lors d'un entretien de groupe réalisé auprès du groupe E suite à leur séjour d'accueil, l'ensemble des participants identifiera l'activité L'École Idéale comme étant l'une des plus enrichissantes du séjour. Il s'agissait pour les participants belges, français et québécois de définir les facteurs et conditions régissant l'école idéale. Après échanges, discussions, négociations, les participants ont obtenu consensus et présenté cette école idéale...de rêve!

Il s'agit pour les organisateurs de favoriser la prise en charge de certaines activités ou l'élaboration de projets communs qui obligent les étudiants de différentes nationalités à travailler ensemble. À ce sujet Lipiansky et Ladmiral écriront : « Il faut que les groupes de différentes nationalités soient amenés à coopérer dans des tâches communes, importantes pour l'un et l'autre [...] (1989 : p.201). » Il importe de créer des situations qui obligent en quelque sorte les participants à communiquer et à construire ensemble. « L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est l'Autre qui est premier et non pas sa culture (Abdallah-Preteuille 1999 : p. 57). »

Les étudiants, même avec les meilleures intentions, ont à maintes reprises rencontré des difficultés majeures à bien se faire comprendre et inversement à bien comprendre l'Autre. En guise de formation préparatoire deux avenues se dessinent : soit la

sensibilisation aux différents codes culturels et la création d'environnements interculturels.

Troisième conclusion succincte :

La sensibilisation aux différents codes culturels et la création d'environnements interculturels facilitera la communication entre individus de nationalité différente.

Quatrième thème : le choc de la rencontre

L'étudiant qui se retrouve en milieu étranger s'expose à différents bouleversements provoqués par le dépaysement. Avoir l'impression de devoir adhérer aux valeurs des autres alors que celles-ci ne correspondent pas nécessairement à ce que l'on croit entraînent des réactions chez les participants, réactions à qualifier de choc culturel. La formation préparatoire dispensée aux étudiants doit les rendre aptes à reconnaître ces situations de choc et à les analyser. L'importance d'une pareille préparation avait été bien sentie par les responsables du cours d'Éducation comparée qui en avaient fait le sujet principal d'une rencontre de formation. L'hypothèse révisée numéro deux avance que :

(2R) Une instrumentation sur le thème du choc culturel s'impose comme étant une nécessité.

Tout d'abord, Kordes définit le choc culturel comme étant « un état psychique d'incertitude, d'anxiété, de stress des interactants de cultures différentes (Demorgon et Lipiansky, 1999 : p.225) ».

Les comportements de l'autre, ses habitudes ou façons de faire viennent remettre en cause les principes ou valeurs auxquels nous sommes profondément attachés et qui

définissent notre identité. Ils sont donc souvent perçus comme une agression. Une certaine panique gagne souvent les étudiants qui se retrouvent dans un système qu'ils ne connaissent pas, auquel ils ne peuvent donner de sens et dont les repères connus sont absents. Cet état d'incompréhension provoque alors un certain désarroi. À ce sujet des étudiantes rapporteront :

« Lorsque je me suis retrouvée chez mon correspondant belge, je respirais avec difficulté, j'étais angoissée, je ne me sentais vraiment pas bien. J'ai été envahie par la panique[...]. »

« Lorsque j'ai commencé à déjeuner, je me suis trouvée perdue par rapport aux aliments qu'il y avait sur la table. [...] je me sentais ébranlée et un peu perdue. Pour certains cette situation peut paraître banale mais pour moi qui me trouvais à plusieurs kilomètres de chez moi, ce fut quelque peu difficile à vivre. C'est à parler avec les autres filles canadiennes que ce matin-là je me suis sentie réconfortée et que mes émotions ont laissé place au plaisir d'être dans un autre continent. »

« Petit matin difficile, au lendemain de mon arrivée. Je sentais que tous mes membres pesaient une tonne. Je serais restée éternellement au lit! Mais il fallait bouger et mon estomac me faisait remarquer gentiment que l'heure du déjeuner était passée. C'était parti pour mon premier petit déjeuner français.[...] la première gorgée de lait! Souvenir inoubliable...c'est à ce moment que je me suis dit que six mois, c'était bien long! »

« Le premier regard à mon nouvel appartement m'a secouée. Il tenait pratiquement en entier dans ma chambre à coucher! Mais tout en France est petit, les voitures, les appartements, les cours, les parcs... L'espace est distribué au compte-goutte. »

« L'horaire des repas m'a aussi passablement perturbée. [...] Les repas sont très longs en France. Manger est important. Il n'est pas rare de passer plus d'une heure trente à table. »

Comme le montrent ces témoignages, bien que le choc culturel constitue un élément important de la rencontre, il peut s'avérer être une expérience difficile. À ce titre, il importe que les étudiants soient bien outillés pour faire face à cet état de déséquilibre temporaire, causé par le choc culturel. Les étudiants doivent d'abord identifier les éléments d'incompréhension qui sont à l'origine de cette déstabilisation. Par la suite, l'échange avec ses pairs ou, au mieux, avec ses hôtes au sujet de ce vécu permettra souvent de le mieux comprendre et ainsi de dédramatiser la situation. Les étudiants apprendront ainsi à entrer en communication avec les autres et à pratiquer la « décentration ».

Ce qui nous apparaît comme étant étrange, anormal ou irrégulier chez l'Autre nous ramène inmanquablement à notre propre identité et système de valeurs, à nos croyances. L'Autre agit donc comme un miroir, il nous permet de prendre conscience et de préciser de multiples aspects de notre identité propre. Dans un second mouvement, après cette introspection, après s'être donné le temps de s'ajuster et de s'adapter à son nouveau milieu, le choc de la rencontre peut susciter des réactions d'ouverture et d'accueil à la différence.

Demorgon écrira à ce sujet :

Chez nombre de personnes le niveau de conscience de spécificité de sa culture n'est pas atteint. Il faut souvent pour y parvenir le choc de la rencontre avec des personnes de culture nationale différente (2000 : 3).

À ce même sujet, Demorgon et Lipiansky préciseront que :

Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale, dans la mesure où il est repris et analysé(1999 : 304).

Le choc de la rencontre constitue un élément central des échanges interculturels. En plus de permettre une prise de conscience par rapport à sa propre identité, il projette l'étudiant dans un mouvement d'ouverture à la différence, d'accueil de l'Autre. Il invite les étudiants à faire preuve de souplesse et d'adaptation dans des situations de nouveauté nullement anticipées!

Quatrième conclusion succincte :

L'étudiant qui se retrouve en milieu culturellement différent vivra inmanquablement le choc de la rencontre. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité.

Cinquième thème : les préjugés et stéréotypes

La formation préparatoire de l'hiver 2001 a tenu compte de l'importance d'une sensibilisation aux préjugés et aux stéréotypes. C'est pourquoi les étudiants qui se préparaient à vivre différents séjours en milieu culturellement différent ont, dans un premier temps, pris conscience qu'ils étaient bel et bien porteurs de représentations erronées. Ensuite, ils ont pu exprimer celles-ci en tentant, ensemble, d'identifier d'où elles prove-

naient. Ces représentations, véhiculées par notre propre culture, sont souvent le fruit de l'histoire, des lectures, du milieu familial, des images rapportées par les médias ou par le discours social. Et bien qu'elles aient parfois un fond de vérité, il faut éviter devant certaines incompréhensions d'y référer sans nuancer. Il importe de définir les notions de préjugé et stéréotype. Pour ce faire, l'auteure se réfère aux définitions proposées par Barrette, Gaudet et Lemay (1996 : p.40).

Préjugé :

« Juger avant de connaître, c'est « pré-juger ». Un préjugé est une idée préconçue basée sur des images fabriquées par le sens commun (stéréotype). Les préjugés comportent non seulement des actes de jugement, mais soutiennent aussi des attitudes et des perceptions. »

Stéréotype:

« Le stéréotype est une image mentale collective et caricaturale supportant un préjugé. »

L'hypothèse complémentaire numéro 4 réfère à ces types de représentations :

(4C) Il importe dans le cadre d'une formation préparatoire de permettre aux étudiants qui se destinent à vivre des séjours interculturels, d'exprimer et d'échanger au sujet des préjugés et stéréotypes qu'ils connaissent portant sur leur milieu d'accueil, de sorte que les sources auxquelles ceux-ci s'alimentent soient identifiées et éclaircies.

L'étudiante Ec rapportera : « *Les enfants m'ont posé des questions sur les Indiens comme s'ils associaient le Canada avec les Indiens! C'était bien drôle.* »

Il s'agit là bien entendu d'une image que l'on associe encore de façon répandue au Canada, mais disons quelque peu dépassée!

Lors de la rencontre tripartite de l'automne 2001 entre participants français, belges et québécois, il a été proposé à chaque étudiant, dans le cadre d'une activité précédant le séjour et prenant la forme d'un questionnaire (voir Annexe H), d'énoncer un stéréotype ou préjugé au sujet des deux autres nationalités. Après compilation, les organisateurs ont dressé la liste de ces représentations tantôt négatives, tantôt positives pour chacun des groupes nationaux (voir Annexe M). En dernier lieu, un temps a été prévu où chaque groupe national après avoir pris connaissance de la liste les concernant, a eu à identifier un stéréotype positif et un stéréotype négatif et à tenter d'en expliquer l'origine. Ces moments ont été très goûtés et ont suscité un grand intérêt chez les participants. L'exercice visait bien entendu à susciter une plus grande compréhension de l'Autre.

Également, toujours dans le cadre du séjour d'accueil de l'automne 2001, les étudiants ont été unanimes dans la haute appréciation de l'activité dans laquelle, par équipe de trois, soit un Belge, un Français et un Québécois, ils devaient présenter une saynète empreinte de préjugés et stéréotypes. Cette mise en situation, plutôt humoristique, a initié un échange animé sur ces mêmes préjugés ou stéréotypes. Le fait d'avoir pu dans un premier temps identifier certains préjugés et par la suite de pouvoir en expliquer – ou du moins tenter de le faire – les sources et les causes, permet de dédramatiser certaines perceptions qui risquent de biaiser la compréhension et donc d'interférer dans la véritable rencontre de l'Autre.

On ne peut réussir à poser un regard totalement « neutre » par rapport à l'autre, mais en être conscient peut permettre une plus grande acceptation de l'Autre, une plus grande tolérance vis-à-vis la différence.

Abdallah-Preteceille écrira au sujet des préjugés et stéréotypes : « Ils apparaissent lorsque la connaissance diminue et que l'affectivité augmente [...] (1986 : p.122). » Elle les qualifia de « véritables pivots de la visée interculturelle (1986 : p.121) ».

Il ne faut surtout pas sous-estimer la portée que peuvent avoir nos propres perceptions sur la rencontre interculturelle. En situation d'incompréhension, de malentendu ou encore de conflit ces perceptions toute faites risquent de ressurgir et de servir de façon erronée, d'explication. C'est pourquoi il est essentiel pour permettre la véritable rencontre de l'Autre, d'exprimer dans un climat d'acceptation les représentations mutuelles dont chaque individu est porteur et d'essayer ensemble d'en saisir l'origine.

Cinquième conclusion succincte :

Tout individu qui se prépare à vivre un séjour interculturel doit être conscient qu'il est porteur de représentations stéréotypées qui risquent inmanquablement de biaiser la perception qu'il se fera de l'Autre et de compromettre la véritable rencontre interculturelle.

Sixième thème : l'ethnocentrisme

Cet aspect n'a été qu'effleuré lors du cours d'Éducation comparée qui visait la formation préparatoire des étudiants et ce, surtout pour les étudiants qui séjournent en Belgique, la justification en étant une moins bonne connaissance du milieu d'accueil de la part des responsables de la formation. En complément à l'hypothèse révisée numéro 7, une hypothèse complémentaire s'impose :

(5C) Une bonne sensibilisation au contexte d'accueil s'impose comme préalable au vécu de l'échange et permet d'éviter que certains participants ne soient plongés dans des réactions ethnocentriques.

En effet, il importe pour amoindrir les réactions ethnocentriques, de parfaire la compréhension que l'on a du milieu d'accueil. Chaque culture a son histoire et ses particularités : mieux connaître celle de l'Autre et la sienne permet d'établir un rapport égalitaire et favorise la reconnaissance mutuelle en plus de permettre d'éviter les impairs. À ce sujet, l'étudiante Ec rapportera : « *Ce fut pour moi un défi que de rester avec des filles qui ne me ressemblaient pas beaucoup tant dans nos goûts que dans notre personnalité. Nos valeurs ainsi que notre façon de percevoir les choses n'étaient pas vraiment les mêmes mais j'ai su apprécier leurs qualités ainsi que leurs différences comme elles ont su le faire à mon égard.* »

Également, l'étudiante Ab écrira : « *En Belgique, la vie scolaire d'un enfant peut débiter dès l'âge de 2-3 ans. Voir un enfant de cet âge fréquenter l'école jour après jour fut une dure réalité à accepter, en ce qui me concerne.* »

Les réactions ethnocentriques ne sont ni plus ni moins que des attitudes face à l'inconnu. Bien préparé, l'étudiant pourra prendre une certaine distance par rapport à ses habitudes, valeurs, croyances et accueillir l'Autre dans sa diversité.

Ladmiral et Lipiansky (1989) écriront : « L'acceptation de l'Autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée [...] (p.136). » C'est pourquoi il est nécessaire de bien préparer les étudiants qui se destinent à vivre des séjours interculturels. Barette, Gaudet et Lemieux (1986) définissent l'ethnocentrisme comme étant « la tendance à privilégier les valeurs et les normes de son propre groupe d'appartenance et à en faire le seul modèle de référence pour porter des jugements négatifs et dévalorisants sur les autres ethnies (p.39) ». De pareils comportements, s'ils ne sont prévenus, risquent

d'entraver et de rendre impossible la véritable rencontre de l'Autre. Les participants doivent être formés « à de multiples visions du monde étranger, différentes des leurs, mais toute aussi valides (Groux et Porcher, 2000 : 39) ».

Il ne s'agit pas ici d'être alarmiste mais bien de prévenir les réactions ethnocentriques qui risquent de teinter les perceptions des participants à des séjours interculturels. L'ethnocentrisme est « à la fois un trait culturel universellement répandu et un phénomène psychologique de nature projective et discriminative qui fait que toute perception se fait à travers une grille lecture [...] (Lipiansky et Ladmiral, 1989 : p.138) ». Des suggestions intéressantes d'activités de sensibilisation sont proposées par Gaudet et Lafortune (1997 : p.168).

L'acceptation de l'Autre dans sa différence est l'une des pierres angulaires de la rencontre interculturelle. À ce titre, les participants aux séjours interculturels doivent être avertis et être bien formés pour contrer le piège que constitue l'ethnocentrisme.

Sixième conclusion succincte :

L'accueil de l'Autre dans sa différence est l'une des conditions essentielles pour permettre la rencontre interculturelle. Elle n'est cependant pas une réaction spontanée chez les participants qui ont tendance à réagir de façon ethnocentrique devant la nouveauté.

Septième thème : ouverture et fermeture

Les responsables du cours d'Éducation comparée n'ont pas manqué d'informer les étudiants qui se préparaient à vivre des séjours interculturels de l'importance, à certains moments, de pouvoir se réfugier à l'intérieur de son groupe « national ». Ensemble

les participants d'une même nationalité pourront échanger leurs impressions, partager leurs vécus et tenter de comprendre les différentes situations de nouveauté. Les étudiants pourront s'appuyer le soutien nécessaire pour arriver à se décentrer sans toutefois sentir leur intégrité menacée. L'hypothèse révisée six tient compte de cette nécessité. En effet, il y est dit avec justesse :

(6R) Comme la participation à deux ou trois, ou plus, à des échanges peut permettre à un participant de trouver dans la dynamique de groupe le soutien assurant son adaptation, une instrumentation adéquate à ces techniques gagne à être présentée.

Les étudiants qui ont choisi de vivre des séjours d'échange en milieux étrangers se caractérisent tous par leur désir de vivre un dépaysement, une expérience nouvelle. La possibilité qui leur est donnée de réaliser ce séjour interculturel est pour eux une véritable occasion de découvertes. Malgré cet esprit d'ouverture, plusieurs d'entre eux ont été déroutés par les différences culturelles et ont éprouvé de la difficulté à s'ajuster et à comprendre les systèmes de valeurs de leurs hôtes. Chez certains des étudiants québécois un profond besoin de se retrouver entre « nationaux » a été ressenti, véritable réaction de fermeture ou de repli sur soi. À ce sujet l'étudiante Ec écrira : « [...] après ma journée de classe, je n'en pouvais plus! Heureusement que les filles étaient là (autres étudiantes québécoises) ; nous pouvions parler des heures de temps de tout ce que chacune vivait dans son milieu de stage. Ensemble on essayait de mieux comprendre ce qui nous étonnait. Seule, je ne sais pas si [...] »

Les étudiantes du groupe F lors de la rencontre bilan au sujet de l'accueil de l'automne 2001 seront unanimes à l'idée que les rencontres entre Québécois leur avaient véritablement manqué. Elles diront : « À certains moments un profond besoin de nous re-

trouver ensemble (Québécois) nous habitait. Nous avions l'impression d'être envahi par nos correspondants. »

Plus précisément, il s'agit notamment d'assurer dans le programme des temps forts d'échanges entre correspondants de même nationalité et de sensibiliser le groupe qui accueille au fait qu'ils doivent laisser les correspondants retourner vers leur groupe d'origine, et ne pas les accaparer.

Advenant le cas où un participant se retrouve seul dans un milieu étranger, il importe de mettre à sa disposition certains moyens de communication qui lui permettront de rester en lien avec des gens de même culture. L'étudiant Aa écrira : « *Communiquer avec ma famille et mes amis du Québec m'a aussi souvent procuré un certain réconfort. Recevoir des nouvelles de mon milieu habituel et savoir que les gens pensaient à moi me faisait plaisir [...] Les moyens de communication, que ce soit les courriels, la poste ou le téléphone, me permettaient de garder un certain contact avec mon milieu et cela a également contribué à la réussite de mon séjour. »*

Demorgon écrira que :

Ouverture et fermeture sont toutes deux indispensables. Les personnes, les groupes, les cultures cherchent à bénéficier des échanges tout en voulant aussi maintenir leurs positions de domination ou sortir de leur subordination (1989 :p.184).

La possibilité doit être offerte aux stagiaires d'osciller entre les deux pôles.

Groux et Porcher écriront :

[...] il est nécessaire qu'ils (les étudiants) puissent se retrouver entre soi, régulièrement, pour échanger leurs impressions, et, donc rectifier ce qui mérite de l'être,

expliquer ce qui est indispensable d'éclairer, aider à opérer la décentration visée, c'est-à-dire à mener la connaissance de l'étranger sans abandonner son propre enracinement, ses appartenances (2000 : p.57).

Il importe de prévoir dans le cadre des séjours interculturels des moyens spécifiques facilitant la communication et des temps précis permettant l'échange et ce autant entre les participants de mêmes groupes « nationaux » qu'entre les participants de nationalités différentes.

Septième conclusion succincte :

Les organisateurs des séjours interculturels doivent viser l'équilibre entre ouverture et fermeture, contact avec la nouveauté et retour entre « nationaux » pour échanger sur les vécus respectifs, sans jamais privilégier l'un aux dépens de l'autre.

Huitième thème : les formateurs

Les responsables de la formation du cours d'Éducation comparée, en plus d'assurer la responsabilité de **formateurs** des étudiants qui se préparaient à vivre un séjour en milieu étranger, se sont vus investis de la responsabilité d'**accompagnateurs** pour certains séjours de visite, d'**animateurs** pour certaines activités d'échanges, d'**organisateur**s pour certaines activités d'accueil. La prise de conscience de l'importance de leur implication à différents niveaux de l'organisation a justifié l'élaboration de la quatorzième hypothèse révisée.

(14R) Le responsable de la formation joue un rôle majeur dans le succès d'un séjour d'échange. Il doit être instrumenté pour pouvoir remplir ce rôle adéquatement.

En tout premier, le responsable des échanges remplit un rôle de formateur. Comme il a été longuement démontré dans les pages qui précèdent, les étudiants qui se destinent à vivre des séjours à l'étranger gagnent à bénéficier d'une formation portant sur différents thèmes spécifiques, tels que l'identité culturelle, la décentration, la sensibilisation aux différents codes culturels, la création d'environnements interculturels, le choc de la rencontre, les représentations stéréotypées, l'ethnocentrisme, l'ouverture et la fermeture. Il est donc de la responsabilité du formateur de sensibiliser les étudiants à ces aspects des échanges.

Il est également dans les responsabilités du formateur de s'assurer que des liens se créent entre les participants des mêmes séjours d'échanges. Il importe de bien identifier les leaders positifs potentiels qui deviendront des piliers importants lors du vécu des séjours, pour lesquels la dynamique de groupe n'est pas une donnée négligeable. Il faut conscientiser les participants et les responsabiliser quant à l'importance de leurs dispositions, de leur implication et de leurs attitudes influençant directement la réussite de la rencontre interculturelle.

Au sujet de la formation préparatoire, l'accompagnateur d'un séjour de visite écrira dans son rapport d'objectivation : « *Une fine préparation a été offerte au groupe des sept étudiantes québécoises dans les mois qui ont précédé le départ. Le succès du séjour n'est probablement pas étranger à la préparation dispensée.* »

Lopez quant à lui écrira :

Préparer la rencontre avec les participants n'est pas un gage de réussite, mais c'est une condition de première importance [...] la préparation peut se faire à l'occasion de rencontres préalables au voyage [...] (1999 : p.294).

Toujours au sujet de la formation préparatoire Groux et Porcher (2000) écriront :

C'est déjà d'une véritable décentration qu'il s'agit, profonde, radicale, et que l'on ne saurait raisonnablement (et avec bénéfice) affronter sans préparation. Il est par conséquent indispensable que les acteurs des échanges ne soient pas lancés directement dans la haute mer, sans précautions [...] (2000 :p.44).

Le rôle de formateur apparaît donc primordial dans la hiérarchie des tâches qui incombent au responsable de la formation.

En plus du rôle de formateur qui vient d'être décrit, le responsable remplira également un rôle d'accompagnateur lors des séjours de visite. Bien que pouvant être tenté par le désir de participer à l'ensemble des activités, l'accompagnateur gagnera à maintenir un certain recul par rapport aux activités quotidiennes. L'accompagnateur agira comme une personne-ressource qui tantôt sera protecteur, tantôt modérateur, tantôt personne de référence ou encore tantôt médiateur et devra savoir s'effacer pour permettre aux participants de prendre en charge la réussite de leur séjour. L'accompagnateur ne sera pas présent à chaque moment du séjour mais le sera en disponibilité pour son groupe national. L'accompagnateur d'un groupe en visite rapportera : « *Un thème à la fois majeur et complémentaire est celui du rôle de l'accompagnateur dans un séjour d'échanges. Bien compris, ce rôle n'en est pas un d'encadrement, ce qui supposerait pouvoir, directivité, mais bien de réel accompagnement, ce qui suppose animation et soutien.* »

Lopez (dans Demorgon et Lipiansky, 1999) écrira à ce sujet :

Il est difficile d'accéder à la maturité, à la distance qui permet à l'animateur de se sentir éducateur. Malgré le déplacement, ou la complexité des situations, l'animateur doit conserver son rôle. Il y a risque à verser dans la découverte personnelle, et à vivre la rencontre, le voyage, la découverte. [...] la distance entre l'individu et l'animateur est quelquefois difficile à assumer [...] (p. 292).

Le responsable dans son rôle d'accompagnateur aura la chance de vérifier l'application de la formation préparatoire et aura l'occasion d'intervenir s'il se rend compte que la situation se dégrade. Il devra renoncer à l'attrait que peut constituer l'étrangeté et se concentrer sur son rôle premier qui en est un d'accompagnement.

Formateur et accompagnateur, le responsable se verra devenir animateur à des moments cruciaux des séjours. En effet, il est nécessaire dans l'ensemble des séjours de prévoir des temps précis de rencontre parfois entre groupes nationaux, parfois entre groupes internationaux. Il est de la responsabilité des animateurs de bien diriger ou de voir à bien faire diriger ces temps de rencontre qui sont toujours vécus de façon très intense et qui sont des moments forts d'échanges permettant la rencontre interculturelle. Certaines animations spécifiques doivent même être construites préalablement aux séjours. Dans le cadre des animations entre groupes de nationalités différentes, au mieux, les animations instaurées par le groupe national qui accueille gagneraient à être dirigées par les animateurs de chaque groupe national. De cette façon, chaque participant aura une personne de référence dans le groupe des animateurs. Lors d'un séjour d'accueil, les responsables de l'animation d'une activité d'échanges écriront dans leur rapport de séjour : *« Une première rencontre formelle de groupe s'est tenue à la demande de l'accompagnateur dans le but de permettre une première mise en commun d'expériences vécues, une objectivation de retour sur ces expériences et, au besoin, des réorientations des choix et des conduites. Ladite rencontre a permis de constater l'excellente orientation du séjour, de vérifier le bien-être physique des étudiantes et la qualité des intérêts développés. »*

Dans un même ordre d'idée Lipiansky écrira au sujet de l'animation :

Le mode d'animation d'un tel dispositif est de style non directif; il cherche à favoriser l'expression libre et spontanée des participants [...] les animateurs* se situent moins comme des experts ou comme les détenteurs d'un savoir à communiquer [...] qu'en tant que « facilitateur » et « accompagnateur » de l'expression des participants (1999 : 345).

Dans ce rôle, le responsable se doit d'afficher une neutralité alliée à une ouverture qui permettra à tous les participants de se sentir respecté.

Et enfin, les personnes responsables joueront un dernier rôle, celui d'organisateur lors des séjours d'accueil. Il importe de proposer à ses invités une programmation équilibrée entre activités à caractère professionnel, culturel et récréatif (voire aussi de temps libres). Cette organisation doit être remise en grande partie aux participants qui accueillent de sorte qu'ils se sentent bien investis de la responsabilité de la réussite du séjour. Également, une bonne organisation suppose un accueil de qualité. Celui-ci peut évidemment faciliter l'adaptation des participants et peut même compenser à un manque de préparation de la part des visiteurs. L'organisation est une activité de construction qui doit proposer sans obliger. La version finale du programme gagnerait d'ailleurs à être bâtie avec l'ensemble des participants. Souplesse et ajustement permettront souvent d'éviter déception, frustration et conflit. Cependant, les organisateurs doivent prévoir des animations spécifiques à différents moments du séjour. Ces animations permettent de maximiser les bénéfices de tels séjours et favorisent la vraie rencontre de l'Autre. Il serait regrettable d'escamoter cette étape de mise en commun des différents vécus. Des activités de projection plutôt que de synthèse sont à retenir. Questionnés au sujet de l'organisation d'un séjour d'accueil, les responsables reconnaîtront l'importance pour le groupe national qui reçoit, du souci de bien doser les différents types d'activités proposées. Éga-

* Lipiansky écrit animateurs au pluriel, en effet il croit qu'il est souhaitable qu'ils soient plusieurs et que leurs appartenances nationales reflètent la pluralité des sous-groupes nationaux en présence. Chaque sous-groupe se sent ainsi « représenté » au niveau de l'animation.

lement, ils seront unanimes à reconnaître le caractère essentiel des temps de rencontres et d'échanges entre groupes nationaux et internationaux.

Lopez (dans Demorgon et Lipiansky, 1999) écrira au sujet de l'organisation des séjours :

La préparation entre les partenaires organisateurs est un élément essentiel pour aller vers une rencontre interculturelle. Elle sert non seulement à mettre au point les contraintes techniques et organisationnelles, mais également à mieux se connaître et à favoriser les chemins de découverte entre les cultures, que les participants devront explorer plus tard (p. 294).

L'organisation des séjours se fera idéalement en étroite collaboration avec les partenaires. Le cadre organisationnel permettra de capitaliser sur le vécu des séjours et évitera que les échanges se confinent à l'aspect touristique.

Ces différentes facettes du rôle de la personne responsable sont indispensables et ne peuvent être esquivées sous prétexte que les participants sont des individus d'âge adulte et donc autonomes. Idéalement, ces responsabilités gagneraient à être assumées par la même personne ou encore par le même groupe de personnes. Un tel choix assurerait une certaine continuité dans l'ensemble du cheminement du participant et en plus, permettrait au responsable de bien cerner l'ensemble des ses responsabilités, de réfléchir sur son rôle et de développer au fil des ans une expertise valable facilitant et favorisant la véritable rencontre de l'Autre.

Huitième conclusion succincte :

Les responsables de la formation aux séjours d'échanges interculturels doivent assurer leurs différents rôles de formateur, d'accompagnateur, d'organisateur et d'animateur afin d'assurer la concrétisation de la véritable rencontre de l'Autre.

L'ensemble des huit conclusions succinctes précédemment énoncées résume pour l'auteure, l'essentiel sur la formation préparatoire qui permettra d'outiller les étudiants participant aux différents séjours, qui facilitera la rencontre interculturelle et qui permettra d'en identifier les conditions de succès. Plus précisément, les éléments de formation à retenir touchent aux thèmes suivants : la personnalité et l'identité culturelle du participant, la décentration, la communication, le choc de la rencontre, les préjugés et stéréotypes, l'ethnocentrisme, ouverture et fermeture, les formateurs.

Comme la préoccupation principale de cette recherche était d'identifier les éléments essentiels d'une formation préparatoire de qualité aux échanges interculturels, ces éléments seront repris en conclusion générale.

CONCLUSION

Les différentes étapes composant la recherche ont été menées à terme. Voici donc venu le temps pour l'auteure de mettre un point final à la merveilleuse aventure qu'auront constitué ces deux dernières années d'accompagnement, d'échanges, de réflexion et de rédaction. Dans un premier temps l'auteure se positionnera par rapport à la question de recherche retenue au tout début de cette démarche et ce, en regard des objectifs poursuivis. Dans un deuxième temps, l'auteure se permettra quelques réflexions personnelles et des suggestions concernant la poursuite d'éventuels travaux de recherche.

Suite aux nombreuses rencontres d'étudiants ayant vécu des séjours interculturels de visite et d'accueil, suite à la lecture de multiples rapports d'objectivation de séjours de visite et d'accueil de ces mêmes étudiants et suite à l'analyse de l'ensemble des données et témoignages recueillis, il s'impose de confirmer la pertinence de dispenser une formation préparatoire aux étudiants qui se destinent à vivre des séjours professionnels en milieu étranger, comme d'identifier les conditions de succès de ces séjours. Bien que cette formation préparatoire n'assure pas nécessairement la réussite du séjour, elle en est un élément fondamental et de première importance.

Les étudiants qui ont vécu un séjour interculturel nous ont dit avoir été tantôt bien instrumentés par les activités de formation préparatoire dispensées dans le cadre du cours d'Éducation comparée de l'UQAC au trimestre d'hiver 2001, tantôt pas suffisamment instrumentés, voire pas du tout instrumentés pour affronter les différentes réalités se rapportant à l'exercice de l'Interculturel. Leurs précieux témoignages ont permis à l'auteure d'identifier les éléments de formation incontournables à aborder dans le cadre d'une formation préparatoire de qualité, qui sont, sous la forme de conclusions succinctes, ce qui suit :

- La rencontre interculturelle a comme conditions premières de succès une identité culturelle bien ancrée et certains traits de personnalité.
- La capacité de décentration des participants aux séjours interculturels est un facteur essentiel permettant la véritable rencontre de l'Autre.
- La sensibilisation aux différents codes culturels et la création d'environnements interculturels facilitera la communication entre individus de nationalité différente.
- L'étudiant qui se retrouve en milieu culturellement différent vivra inévitablement le choc de la rencontre. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité.
- Tout individu qui se prépare à vivre un séjour interculturel doit être conscient qu'il est porteur de représentations stéréotypées qui risquent inévitablement de biaiser la perception qu'il se fera de l'Autre et de compromettre la véritable rencontre interculturelle.
- L'accueil de l'Autre dans sa différence est l'une des conditions essentielles pour permettre la rencontre interculturelle. Elle n'est cependant pas une réac-

tion spontanée chez les participants qui ont tendance à réagir de façon ethnocentrique devant la nouveauté.

- Les organisateurs des séjours interculturels doivent viser l'équilibre entre ouverture et fermeture, contact avec la nouveauté et retour entre « nationaux » pour échanger sur les vécus respectifs, sans jamais privilégier l'un aux dépens de l'autre.
- Les responsables de la formation aux séjours d'échanges interculturels doivent assurer leurs différents rôles de formateur, d'accompagnateur, d'organisateur et d'animateur afin d'assurer la concrétisation de la véritable rencontre de l'Autre.

Ces huit éléments de formation constituent selon l'auteure, les pierres angulaires autour desquelles doit se construire toute formation préparatoire. Il serait en effet très hasardeux de laisser à la seule spontanéité des participants la responsabilité de la réussite de la rencontre de l'Autre.

Tout au long de ces travaux l'auteure a enrichi sa réflexion de nombreuses lectures d'auteurs qui se sont intéressés à la problématique de l'Interculturel. Aussi, à ce moment-ci, partage-t-elle certaines convictions qu'elle se permettra d'énoncer dans les propos suivants.

L'auteure croit qu'une formation à l'Interculturel devrait être offerte non seulement aux étudiants qui se destinent à vivre des séjours à l'étranger, mais bien s'étendre à l'ensemble des étudiants qui seront demain dans toutes les sphères d'emplois de la société. L'avènement du XXI^e siècle est caractérisé par la mondialisation des marchés, des

communications, de l'information, bref par une inévitable ouverture sur le monde. Demorgon et Lipiansky (1999) écriront à ce sujet : « Il s'agit d'un mouvement important et durable qui transforme en profondeur la nature de nos société (p.12). » « La véritable mondialisation ne doit pas être celle de la finance ou du commerce, elle doit être celle de la culture, à condition de préserver la diversité et le respect des différences (Jacquard 2002 : p.115). » Ces bouleversements obligent les différents milieux scolaires à se questionner sur leur rôle social et également sur leur mission éducative. À ce titre, bien préparer les étudiants afin qu'ils puissent relever les défis que présente le XXI^e siècle doit constituer une préoccupation majeure du milieu de l'Éducation. Selon plusieurs auteurs, la formation à l'Interculturel s'avère être la voie à explorer. Demorgon (1999) écrira : « L'Autre aujourd'hui s'est généralisé et rapproché [...] la formation à l'Interculturel est une dimension irréductible des formations actuelles (p.5) ». Dans l'ouvrage de Groux et Porcher (2000), il est dit que « dans tous les pays l'Interculturel est un enjeu des systèmes éducatifs (et des sociétés en général) (p.45) ». Le Conseil Supérieur de l'Éducation dans son *Rapport Annuel sur l'État et les Besoins en Éducation (1989-90)* soutiendra que « l'Interculturel est une voie dynamique qui veut inspirer une action soucieuse du respect de soi dans l'accueil de l'Autre ». *Le Programme de formation à l'école québécoise (1999)* quant à lui, incite à une ouverture au monde, à l'Autre et à la différence. Essentiellement, le moyen à privilégier est celui de renforcer les activités interculturelles dans une perspective de mobilité étudiante. Groux et Porcher (2000) dans ce sens soutiendront lorsqu'il s'agira de spécificité dans le cadre de la formation des maîtres « qu'il y a bel et bien un enjeu fondamental et nouveau de la formation des maîtres puisque les échanges scolaires [...] sont devenus indispensables (p.45) ». Ouellet (1991), pour sa part, « estime qu'un éducateur devrait pouvoir se donner l'expérience d'un dépaysement culturel au moins minimal, de l'exploration partielle d'un univers social et culturel diffé-

rent du sien et de la communication parfois difficile entre personnes d'autres cultures (p.178) ». Et enfin, Delors (1996) renchérit en écrivant : « La connaissance des autres cultures conduit alors à une double prise de conscience : celle de la singularité de sa propre culture, mais aussi celle de l'existence d'un patrimoine commun à l'ensemble de l'humanité (p.48). »

Doit-on insister davantage pour affirmer que la formation des étudiants à l'Interculturel est devenue un aspect indispensable de tout curriculum des multiples programmes offerts dans les établissements d'Éducation? L'ensemble des principaux auteurs qui se sont intéressés à la question de l'Interculturel, soit les Demorgon, Lipiansky, Camillerie, Abdallah-Preteille, Porcher, Ouellet, Gaudet et Lafortune, et les autres, montrent une même unanimité.

Essentiellement ces auteurs, dans leur ensemble, se sont penchés et ont approfondi certains aspects psychologiques ou théoriques se rapportant à l'exercice ou à l'expérience de l'Interculturel. Par exemple si l'on pense à Camille Camillerie on pense immédiatement aux différents mécanismes identitaires dont elle entretient le lecteur de façon très approfondie. Ainsi il en est de même pour l'ensemble des caractéristiques se rapportant à l'Interculturel. Il existe en fait une littérature abondante qui informe sur toutes ces caractéristiques. Il s'avère plus difficile de trouver des auteurs qui se sont davantage intéressés aux aspects pratiques de la formation à l'Interculturel. Si ce n'est Gaudet et Lafortune, dans leur ouvrage *Pour une Pédagogie Interculturelle* (1997) où l'on retrouve plusieurs suggestions d'activités diversifiées se rapportant à l'exercice de l'Interculturel. Serait pertinente l'écriture d'un guide pratique à l'intention de tous ceux qui se destinent

à vivre un séjour professionnel à l'étranger. Ce type d'outil très pragmatique répondrait à un pressant besoin et serait sans nul doute très apprécié.

L'Interculturel qu'on le veuille ou non est aujourd'hui une expérience qui fait partie du quotidien de chacun. L'accueil de l'Autre dans sa différence, tout en favorisant le respect de soi, est devenu une vertu à laquelle on ne peut qu'aspirer. Le véritable défi de tout éducateur réside d'ailleurs dans la capacité qu'il aura à développer chez l'étudiant la fibre nationale dont il est le produit, tout en éveillant en lui un réel intérêt pour l'Autre dans toute sa complexité et pour la culture dont il est porteur. Ainsi, par un engagement total et profond dans l'éducation à la compréhension mutuelle et dans la création d'un environnement culturel commun à l'ensemble des individus, l'éducateur se préparera à s'investir efficacement dans la formation de véritables citoyens du monde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteille, Martine (1986), *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Publications de la Sorbonne, INRP, Paris.
- Abdallah-Preteille, Martine (1999), *L'Éducation Interculturelle, Que sais-je?* PUF, Paris.
- Abdallah-Preteille, Martine et Louis Porcher (1999), *Diagonales de la Communication Interculturelle*, Anthropos, Paris.
- Barrette, Christiane, Édith Gaudet et Denyse Lemay (1996), *Guide de communication interculturelle*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2^e édition.
- Cohen-Émérique, Margalit (1993), L'approche Interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif, dans André Collot, Guy Didier et Béchir Loueslati (dir.) *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Actes du colloque de Nancy.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989-90), *Rapport Annuel sur l'État et le Besoins en Éducation*, Les publications du Québec bibliothèque nationale du Québec.
- Delors, Jacques (1996), Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, *L'Éducation un trésors est caché dedans*, éditions Odile Jacob, Unesco.
- Demorgon, Jacques (1989), *L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale*, BESE, Armand Colin éditeur.
- Demorgon, Jacques (2000), *Complexité des Cultures et de l'Interculturel*, Anthropos, Paris.
- Demorgon, Jacques et Edmond Marc Lipiansky (sous la dir.) (1999), *Guide de l'Interculturel en formation*, Éd. Retz, Paris.

- Gaudet, Édith et Louise Lafortune (1997), *Pour une Pédagogie Interculturelle, des stratégies d'enseignement*, ERPI, Québec.
- Groux, Dominique (1997), L'éducation comparée : approches et perspectives de développement, *Revue française de Pédagogie*, n° 121, pp.111-139.
- Groux Dominique et Nicole Tutiaux-Guillon (sous la dir.) (2000), *Les Échanges Internationaux et la Comparaison en Éducation*, L'Harmattan.
- Groux, Dominique et Louis Porcher (2000), *Les échanges éducatifs*, l'Harmattan, Paris.
- Hall, E.T (1971), *La Dimension Cachée*, Édition du Seuil.
- Jacquard, Albert (2002), *De l'Angoisse à l'Espoir, leçons d'écologie humaine*, Calmann-Lévy.
- Ladmiral, Jean-René et Edmond Marc Lipiansky (1989), *La Communication Interculturelle*, Armand Colin éditeur, Paris.
- Lacoursière, Jacques (1996), *L'habitant (1608-1760) : quatrième épisode (partie 1)* (enregistrement vidéo), Imavision 21 Saint-Laurent Éditeurs, Québec : Montréal : Histoire à voir c1997, c1996, Collection Épopée en Amérique : une histoire populaire du Québec.
- Lipiansky, Edmond Marc (1999), Le groupe d'expérimentation, dans Edmond Marc Lipiansky et Jacques Demorgon (dir.) *Guide de l'Interculturel en formation*, Éditions RETZ, Paris.
- Lopez, David (1999), Méthode des rencontres interculturelles, dans Edmond Marc Lipiansky et Jacques Demorgon (dir.) *Guide de l'Interculturel en formation*, Éditions RETZ, Paris.
- Marc Antoine Jullien, de Paris (1817), Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, *Revue des Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n°s 2-3, pp.183-236, 1995.
- Martel, Pierre et Hélène Cajolet-Laganière (1995), Oui au français québécois standard, *Revue Interface*, septembre-octobre.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999), *Le programme de formation à l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ouellet, Fernand (1991), *L'Éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan.
- Rapport initial d'un séjour d'échanges auprès des maîtres formateurs d'Auvergne, France*, (2000), Commission scolaire Des Rives du Saguenay et Université du Québec à Chicoutimi.

ANNEXE A

**Tableau synthèse de l'évolution de l'Éducation comparée
de 1817 à aujourd'hui**

ÉDUCATION COMPARÉE UN PEU D'HISTOIRE

Début du XIX ^e siècle		Les préoccupations sont plutôt d'ordre utilitaire, le comparatiste cherche ailleurs que dans son pays ce qui peut être utile pour améliorer son propre système. Il s'agit plutôt d'une forme d'enquête sur l'enseignement dans un pays. Celle-ci porte surtout sur l'enseignement primaire obligatoire.
1817	Marc Antoine JULLIEN	<ul style="list-style-type: none"> • Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée, Genève, Bureau International d'Éducation. • Père fondateur de l'éducation comparée. • Propose la comparaison entre les établissements et les différentes méthodes d'éducation des pays d'Europe. • Emprunter aux autres ce qu'il pourrait y avoir de bon et d'utile dans leurs institutions.
1833	Victor COUSIN	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport sur l'État de L'Instruction Publique, Nouvelle Édition, Paris. • Philosophe, conseiller d'état, membre de l'Institut et du conseil royal de l'instruction publique français. • Il part en Prusse, premier état à mettre en place un enseignement primaire obligatoire afin d'y produire un rapport sur l'état de l'instruction publique en Allemagne. • Grâce à cette étude d'éducation comparée, une des premières, un précédent a été établi. Il se sert des systèmes nationaux comme des unités de comparaison.
Fin du XIX ^e		L'objectif n'est plus la transformation radicale de son propre système, mais la connaissance d'autres systèmes d'éducation. Les chercheurs commencent à s'intéresser à l'enseignement secondaire et professionnel. Apparaît le besoin de créer un cadre théorique de recherches. Les comparatistes définissent alors l'éducation comparée comme étant une spécialité qui permet d'établir des comparaisons entre les systèmes d'éducation. Ceci favorise les emprunts, les transferts possibles d'un système à l'autre. Les risques inhérents à cette forme de pratique n'ont pas été suffisamment perçus. Chaque système national possède un «éthos», un «génie» qui lui est propre, ce qui constitue un argument contre son adoption ailleurs.
Début du XX ^e siècle		L'éducation comparée progresse avec l'introduction des méthodes d'analyses quantitatives. Les données sont recueillies par des organisations internationales tels que : UNESCO, BIE, IEA, OCDE.
1920		Apparition des théories plus élaborées.

1940		<p>Les travaux s'orientent vers la systématisation d'une méthodologie de comparaison. Les indicateurs variés, publiés par les organismes internationaux, fournissent des informations objectives et autorisent des comparaisons pondérées par des références à contexte social, économique, historique et culturel. Les premiers comparatistes croient que grâce à l'étude des systèmes d'éducation étrangers, la compréhension internationale grandira.</p> <p>Espoirs brisés par la guerre, bien que ce soit au cours de cette dernière que les ministres de l'éducation des pays alliés se sont réunis en comité à Londres, afin d'ébaucher conjointement les plans du renouveau de leurs systèmes d'éducation. Les événements politiques ont eu une influence directe sur les travaux des comparatistes. Un des thèmes qui préoccupaient les praticiens était l'adoption du principe de la généralisation de l'enseignement secondaire.</p>
	Nicholas HANS	<ul style="list-style-type: none"> • Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions, London, Routledge and Degan Paul, 1950, 1967.
	Friedrich SCHNEIDER	<ul style="list-style-type: none"> • La Pedagogia Comparada, su Historia, sus Principios y sus Metodos, Baelona, Editorial, Herder, 1966. • Fondateur de la International Review of Education.
		<p>Ces deux comparatistes se ressemblent sur plusieurs points.</p> <p>Ils priorisent l'approche positiviste. Ils définissent les mêmes facteurs, forces ou causes à la lumière desquels les différences peuvent être expliquées. Les postulats méthodologiques sur lesquels leurs ouvrages sont fondés permettent de classer conformément aux forces et aux facteurs issus de la religion, de la race, de la langue ainsi que de l'espace géopolitique et de l'idéologie. Ils ont tous les deux créé des centres de recherche et d'enseignement. Ils se sont intéressés à une méthodologie pour expliquer les différences entre les divers systèmes scolaires.</p>
	I.L. KENDEL	<ul style="list-style-type: none"> • The New Era of Education : Comparative Study Cambridge, Mass., Houghton, 1955. • Il priorise l'approche positiviste. • Il a inauguré les études comparées à l'école normale de l'Université de Columbia.
		<p>Les trois ouvrages précédents, écrits après 1945, sont considérés comme étant les traités méthodologiques les plus influents à l'époque de la conférence de 1961.</p>
	Franz HILKER	<ul style="list-style-type: none"> • La Pédagogie Comparée : Introduction à son Histoire, sa Théorie et sa Pratique, Institut Pédagogique National de France, Paris S.E.V.E.N. 1964.

		<ul style="list-style-type: none"> • Son principal intérêt théorique consiste à mettre au point un système de classification grâce auquel les chercheurs puissent recueillir et classer les données en matière d'éducation plutôt que des informations concernant les infrastructures. • Il a participé à la création d'une taxinomie fondée sur les étapes de l'éducation. Cette taxinomie permet de recueillir systématiquement les données dans les ministères de l'éducation. • Il conçoit l'induction comme étant la méthode scientifique d'enquête appliquée à l'éducation comparée.
		<p>Quelques décennies plus tard, les organismes recommandent la création de chaires spécialisées au niveau universitaire. «L'étude de l'éducation comparée devrait être obligatoire pour tous ceux qui se destinent à l'enseignement. Des connaissances internationales en éducation, particulièrement pour ceux qui sont responsables de l'élaboration des réformes et de leur planification, sont indispensables» (Vexliard, 1967).</p>
1960		<p>Début de la période considérée comme étant celle des années charnières d'une nouvelle ère pour les études comparées.</p> <p>Suite à l'explosion démographique d'après guerre, les places disponibles pour les étudiants de niveau secondaire ne sont plus assez nombreuses. Les autorités ont donc dû en multiplier le nombre. Cependant, l'enseignement secondaire ne correspond pas aux besoins et aux capacités du petit nombre qui était destiné, auparavant, à entrer à l'université, d'où l'intérêt (essor) pour les études comparées des programmes dans les années '60. Il s'agit alors d'une nécessité.</p> <p>L'éducation pour tous est considérée comme un moyen pour enrayer le chômage et un synonyme de prospérité économique.</p>
1961		<p>Est considérée comme étant l'année pivot de l'éducation comparée; il y eut à Londres une réunion de comparatistes et, de cette rencontre, est née l'Association d'Éducation Comparée en Europe. Ces initiatives ont permis la coopération entre des érudits du monde entier et la discussion des problèmes de l'éducation en Europe dans une perspective comparatiste.</p> <p>À partir de cette époque naissent la plupart des revues réalisées par les associations d'éducation comparée. Chacune veut apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • La Pédagogie Comparée, Méthodes et Problèmes, Paris, Presses Universitaires de France.

1967	Alexandre VEXLIARD	<ul style="list-style-type: none"> • La pédagogie comparée a pour centre de ses préoccupations l'avenir de l'enseignement; on reconnaît là le problème majeur que doit résoudre notre société; les solutions qui sont adoptées pèsent sur le présent et engagent notre avenir. • Éducation ou Pédagogie? Le mot pédagogie (français) a l'avantage d'être compris dans toutes les langues. La comparaison revêt toujours le caractère d'une analyse scientifique, pédagogique, c'est pourquoi le terme devrait être retenu. Il a aussi une signification non équivoque, bien comprise partout. • Les problèmes : L'intérêt de travailler en éducation comparée réside dans le fait qu'il existe certains problèmes en éducation pour lesquels nous cherchons des façons de les résoudre ou de les surmonter. • La démocratie de l'enseignement qui prône l'accès à tous pour atténuer les différences, rencontre un peu partout de véritables problèmes. Par exemple : les régions géographiques, les couches sociales, les progrès techniques de notre société qui influencent ses nouveaux besoins, le milieu socio-économique. Par la démocratisation nous assistons à un abaissement du niveau d'enseignement (nous sacrifions la civilisation à la justice...) qui devra être comblé par l'utilisation de nouveaux types d'enseignement. Les enseignants devront relever le défi et dans un esprit de collaboration et d'échanges, proposer une pédagogie nouvelle. Nous avons besoin d'enseignants d'un genre nouveau; d'enseignants qui savent envisager leur rôle avec une certaine passion, non plus essentiellement comme les gardiens d'une tradition, mais comme les bâtisseurs d'une société nouvelle. • La planification et les prévisions doivent être faites avec la préoccupation d'adapter le développement scolaire en fonction des besoins de la société. Elle doit tenir compte des moyens dont dispose la société en terme économique. L'accent doit être mis sur une solide formation de base pour qu'ensuite, le plus tard possible, les étudiants accèdent à la spécialité. Cette formation de base servira d'outil de référence pour chaque individu dans les périodes d'adaptation qu'il aura à vivre tout au long de son existence. • Les gouvernements avaient accru leurs dépenses dans le domaine de l'éducation et croyaient faire là un investissement qui leur rapporterait en terme économique. La politique des gouvernements d'Europe constituait le plein-emploi. Mais la crise du pétrole provoque une suite de répercussions dramatiques. Les gouvernements ont été amenés à faire face à une forte augmentation du taux de chômage notamment chez les jeunes,
------	-----------------------	---

		<p>en partie en raison de l'arrivée massive de plusieurs immigrants se déplaçant vers les grands centres, considérés comme prospères. Il a donc fallu instruire les enfants de ces immigrants qui souvent étaient de langue et de religion différentes. Les autorités politiques ont cessé de croire que l'éducation était une panacée nationale et ont diminué considérablement les subventions qu'elles avaient l'habitude d'octroyer. Il en est résulté un ralentissement important des recherches en éducation comparée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le consensus qui existait auparavant s'est quelque peu dilué. Le positivisme et la méthode d'induction furent l'objet de critique; aussi, le postulat des pionniers a été remis en question et on a mis au point de nouvelles méthodes. Peu croyaient encore que le recueil et le classement des faits entraîneraient la découverte des lois générales de développement, à la lumière desquelles on pourrait prédire le destin de l'homme et de la société. Les comparatistes s'accordent de plus en plus à dire que certains principes généraux de politique pourraient être induits soit du recueil de données de l'éducation, soit de l'analyse approfondie des facteurs qui étaient à l'origine d'événements en matière d'éducation.
	Lê Thành KHÔI	<ul style="list-style-type: none"> • L'Éducation Comparée, Paris, A. Colin, 1981. • Il définit les étapes qui constituent un programme de recherche complet comme étant : <ul style="list-style-type: none"> A- La définition d'un problème. B- La formulation d'hypothèses ou de questions. C- Le recueil d'analyse et le traitement de faits donnés. D- La vérification des hypothèses. E- La généralisation. • Sa phase ultime est sans nul doute la découverte de tendances en éducation.
1990		<p>Il faut attendre les années '90 pour que l'éducation comparée suscite à nouveau un intérêt fort de la part des chercheurs. De nombreux numéros de revues sont consacrés à l'éducation comparée: Perspectives, la Revue Internationale l'Éducation, Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle. On redécouvre l'éducation comparée sous l'effet du phénomène de mondialisation.</p>
	W.D. HALLS	<ul style="list-style-type: none"> • L'Éducation comparée, Questions et Tendances Contemporaines, BIE, Sciences de l'Éducation, Unesco. • Son manuscrit se veut une analyse de l'état de la situation de l'éducation comparée dans le monde et des tendances de la recherche en Europe Occidentale, en Europe Centrale et Orientale, en Allemagne du Nord, en Allemagne de l'Est, en Australie, en Nouvelle-Zélande, dans le Pacifique, en Asie, en Afrique et dans les

		<p>États Arabes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un consensus semble se faire sur une approche interdisciplinaire des problèmes inhérents aux thèmes traités. Les thèmes sont souvent abordés dans une perspective mondiale et l'état nation n'est plus l'unité de comparaison. • L'éducation comparée s'est imposée comme une spécialité nécessaire dans plusieurs pays. • Les études comparées témoignent de la volonté de parfaire notre connaissance de l'éducation et de l'ambition d'en améliorer les institutions, les contenus, les processus et les méthodes. • L'objectif actuel est de mettre à jour les différences et les ressemblances entre les systèmes éducatifs, les lieux où des connections peuvent se faire, où des harmonisations peuvent être envisagées.
1993	Henk Van DAELE	<ul style="list-style-type: none"> • L'Éducation Comparée, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-Je? n° 2786.
1996	Jacques DELORS	<ul style="list-style-type: none"> • L'Éducation, Un Trésor est caché dedans / Rapport à l'Unesco de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le Vingt et Unième siècle : Paris, Unesco.

ANNEXE B

Références bibliographiques
se rapportant au thème de l'Éducation comparée

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES EN ÉDUCATION COMPARÉE

- COUSIN, Victor, *Rapport sur l'État de l'Instruction Publique*, Nouvelle Édition, Paris.
- DAELE, Henk Van, *L'Éducation Comparée*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-Je?, 127 pages, 1993.
- GROUX D. et PORCHER L., *Les échanges éducatifs*, L'Harmattan Inc., 2000, 216 pages.
- HALLS, W.D. *L'Éducation Comparée : Questions et Tendances Contemporaines*, BIE, Sciences de l'Éducation, UNESCO, 1990.
- HANDEL, Isaac Leon, *Comparative Study*, Boston, Houghton, Mifflin, Riverside Text-books in Education, E .U. 388 pages, 1933.
- HANS, Nicholas, *Comparative Education : A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Kegan Paul, 334 pages, 1967.
- HILKER, Franz, *La Pédagogie Comparée : Introduction à son Histoire, sa Théorie et sa Pratique*, Institut Pédagogique National de France, Paris, S.E.V.E.N. 123 pages, 1964.
- JULLIEN, Marc-Antoine, *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée*, Genève, Bureau International d'Éducation, 56 pages, 1962.
- KANDEL, I.L. *The New Era of Education : Comparative Study* Cambridge, Mass. Houghton, 388 pages, 1955.
- LÊ, Thành, Khôi, *L'Éducation Comparée*, Paris, A. Colin, 315 pages, 1981.
- LECLERCQ J.-M., *L'éducation comparée : mondialisation et spécialités francophones*, Centre national de documentation pédagogique, 1999, 287 pages.
- LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, POUR L'ÈRE NOUVELLE, *Éducation comparée*, Éditions Harmattan, 1998, 236 pages.
- MEURIS G. et DE COCK G., *Éducation comparée, essai de bilan et projets d'avenir*, De Boeck & Larcier S.A., 1997, 160 pages.
- SCHNEIDER, Friedrich, *La Pedagogia Comparada : su Historia, sus Principios y sus Metodos*, Barcelona, Editorial, Herder, 397 pages, 1966.
- VEXLIARD, Alexandre, *La Pédagogie Comparée : Méthodes et Problèmes*, Paris, Presses Universitaires de France, 213 pages, 1967.

ANNEXE C

**Principales revues
traitant d'Éducation comparée**

PRINCIPALES REVUES DE PUBLICATION

REVUE SCIENCES DE L'ÉDUCATION POUR L'ÈRE NOUVELLE	Novoa, A.	Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte.
	Jullien, M.A.	Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée.
PERSPECTIVES	Sander, B.	Éducation et dépendance : le rôle de l'éducation comparée.
	Eckstein, Max.A et Noah, H.J.	La théorie de la dépendance en éducation comparée : un nouveau simplisme.
	Holmes, B.	L'éducation comparée et son évolution.
	Olivera, C.E.	Pour une théorie de base de l'éducation comparée.
	Husén, T.	La recherche en éducation à la croisée des chemins : un exercice d'autocritique.
	Garcia Garrido, J.L.	Éducation comparée et sciences de l'éducation : Variations sur un thème classique.
	King, E.	L'étude comparée de l'éducation : un processus évolutif.
	Debeauvais, M.	Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation : une perspective comparative.
	Schriewer, J.	Dualité de l'éducation comparée : Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale.
REPERE	Inchauspé, P.	Quelle école pour demain ?
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE	Schriewer, Jurgen	L'éducation comparée : mise à perspective historique d'un champ de recherche.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE (suite)	Leclercq, J.M.	Le système éducatif français et le système éducatif japonais : vrais ou faux jumeaux.
	Groux, D.	L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement.

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION. SÈVRES.	Tedesco, J.C.	Tendances internationales : les questions d'éducation à la lumière de l'éducation comparée.
	Leclercq, J.M.	Intuitions et comparaisons.
	Robin, D.	Construire la comparabilité.
	Bévort, A.	Les recherches comparatives internationales en éducation.
	Kodron, C.	Nouveaux défis nouvelles démarches comparatives.
	Bévort, A. et Prigent, A.	Les recherches comparatives internationales en éducation.
	Le Coq, Josette	De meilleurs professeurs pour le XXI ^e siècle.
	Broadfoot, P. et Osborn, M.	Politique nationale et pratique pédagogique.

VIE PEDAGOGIQUE	Lessard, Claude	Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs.
------------------------	-----------------	--

ANNEXE D

Questionnaire d'entrevue individuelle

QUESTIONNAIRE

Chaque stagiaire aura à répondre à certaines questions en rapport avec son adaptation (questions 1a,1b), la formation reçue dans le cadre du cours d'éducation comparée (questions 2a, 2b, 3a, 3b) et son vécu quotidien (questions 4a, 4b).

Questions :

1. A) Jusqu'à maintenant qu'est-ce qui vous plaît ou vous a plu d'avantage dans votre nouveau milieu?
 B) Qu'est-ce qui vous surprend ou vous a surpris le plus?

2. Des aspects traités dans le cadre du cours d'Éducation comparée lesquels?
 A) Vous sont utiles?
 B) Vous sont inutiles?

3. A) Quels volets auraient dû être explorés d'avantage?
 B) Qu'est-ce qui aurait dû être ajouté?

4. A) Quelles expériences passées personnelles vous prédisposaient à une meilleure adaptation à l'étranger?
 B) Quelles préparations personnelles (lectures, rencontres, etc.) vous êtes-vous donnés?

Toutes les réponses recueillies feront par la suite l'objet d'une analyse approfondie .

ANNEXE E

**Rapport d'accompagnateur Échanges UQAC
et IUFM, d'Auvergne, France**

Échanges professionnels de deux semaines entre
le Module d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire
de l'Université du Québec à Chicoutimi
et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)
d'Auvergne à Clermont-Ferrand

Rapport des accompagnateurs

Manon Lapointe
Guillaume Couture

Document remis à l'Office franco-québécois de la Jeunesse

Juin 2001

Le Module d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne à Clermont-Ferrand organisent depuis quelques années des échanges professionnels de deux semaines entre des groupes réduits d'étudiants-futurs maîtres. Cette année, les échanges en sont à leur sixième édition. Un groupe de neuf étudiants P.E.2 de l'IUFM d'Auvergne est d'abord venu au Québec du 22 mars au 2 avril, auquel moment chacun a été jumelé à une étudiante québécoise de deuxième ou troisième année de formation. La deuxième et dernière partie de l'échange vient de se terminer à Clermont-Ferrand alors que les étudiantes françaises, dans une formule d'hébergement réciproque, accueillaient du 12 au 27 mai leurs correspondantes québécoises. Ce séjour de deux semaines en Auvergne a été rendu possible grâce au soutien de l'Office Franco-Québécois de la Jeunesse et ce texte, présenté à l'Office, constitue le rapport des accompagnateurs sur le séjour des étudiantes québécoises en France et un bilan final de l'ensemble de l'échange.

Le séjour en France qui fait l'objet de ce rapport constitue la dernière étape d'une démarche d'échange qui s'est étalée sur près d'un an. Aussi convient-il de situer ce séjour dans son contexte en résumant pour le lecteur l'enchaînement des événements qui ont mené les étudiantes québécoises à Clermont-Ferrand. Il sera donc présenté, dans un premier temps, le cadre dans lequel les étudiantes québécoises se sont préparées à vivre un échange professionnel de deux semaines. Dans un deuxième temps, l'organisation de l'accueil et le séjour des étudiants français à Chicoutimi seront décrits et, en troisième lieu, le séjour des étudiantes québécoises en France sera traité du point de vue des impressions exprimées par les étudiantes et, évidemment, des interprétations des accompagnateurs. Enfin, il sera présenté en conclusion un début de réflexion à valeur d'objectivation, question d'évaluer les choix qui ont été faits et de voir comment il pourrait être possible d'améliorer ces échanges.

La préparation

Une tête et un cœur doivent se préparer à vivre un échange professionnel. La tête, d'abord, pour s'assurer que l'aspect de la formation professionnelle ne sera pas négligé et que l'échange ne tournera pas en visite uniquement touristique. Le cœur, ensuite et surtout, parce qu'une fois reconnue la motivation et engagée de façon sérieuse l'organisation, il reste la crainte et l'intérêt de l'inconnu à gérer. C'est pourquoi il est heureux que la première tâche à laquelle s'attaquent les participantes soit celle de prendre contact avec l'OFQJ et de commencer à rédiger le projet à présenter.

Le groupe s'est fidèlement réuni à toutes les semaines, dès la rentrée des classes. C'était l'occasion déjà pour les étudiantes de partager leurs appréhensions, leurs expériences antérieures et leur excitation. C'est aussi un premier « choc interpersonnel » (à défaut de parler de « choc culturel ») : il faut réussir à marier les intérêts et les motivations différentes pour que le projet fonctionne, ce qui au fond est une compétence fondamentale en éducation. Le groupe se soude dès le départ de la plus belle façon, et les étudiantes qui ne se connaissaient que peu au départ deviennent une équipe solidaire. La qualité des liens qui se sont créés entre les participantes comptera pour une grande part dans le succès du séjour professionnel en France.

Toute la période qui précède Noël est celle de l'organisation des moyens; présentation du projet à l'OFQJ, activités de financement (les traditionnels chocolats-pantouffles-biscuits sont vendus) et sollicitation de diverses organisations commanditaires. Les participantes ont ainsi pu accumuler une somme non négligeable, en plus d'aiguiser leurs

aptitudes à communiquer et à résoudre les conflits qui ne manquent pas de survenir en de pareilles occasions.

La rentrée de janvier ajoute un autre cadre à la préparation que doivent se donner les étudiantes. Il s'agit en effet d'un nouveau cours d'Éducation comparée, mis sur pied par le professeur Raymond Claude Roy dans le but précis d'assurer aux étudiants participants à des échanges une préparation de bonne tenue. En plus des étudiantes qui se préparaient à un échange de deux semaines avec Clermont-Ferrand, le cours incluait un groupe d'étudiantes engagées dans un échange de deux semaines avec la Belgique, et trois groupes d'étudiantes-futures maîtres qui se préparaient à aller faire un stage interculturel de deux mois dans des écoles de Bruxelles en Belgique, de Clermont-Ferrand et de Moulins en France.

À l'intérieur des sept rencontres prévues dans le cadre de ce cours, des lectures ont été suggérées, des articles ont été discutés par l'ensemble du groupe, des témoignages ont été entendus et un anthropologue est venu traiter du concept de culture. En plus, des étudiants du groupe ont mené des recherches bibliographiques de livres, de revues, de sites Internet sur les échanges interculturels. Les résultats obtenus ont été mis à la disposition de chacun par la création d'un site Internet. Un document vidéo produit par Jacques Lacoursière, tiré de la série Histoire Populaire du Québec, a aussi été visionné et discuté. Au total, le cours avait pour objectifs de consolider et raffermir l'identité culturelle des étudiantes, de les instrumenter de façon à prévenir le choc culturel, de clarifier chez elles la notion de culture, de les amener à adopter une « démarche interculturelle », à cultiver des stratégies d'objectivation et à approfondir leur culture.

Les Français au Québec

En plus de l'organisation des moyens financiers et administratifs (passeport, assurances et le reste) et des réflexions suscitées par le cours d'Éducation comparée, il s'est trouvé une autre activité pour servir de moteur à la préparation, celle d'organiser l'accueil des correspondants français. Chaque étudiante québécoise avait rempli une fiche descriptive sur elle-même, avec, pour points importants, des informations sur d'éventuelles allergies ou contrainte de santé, l'usage de et la position face à la cigarette, les goûts personnels et le reste. Ces fiches descriptives ont été transmises au groupe d'étudiants français qui ont proposé un jumelage; une fois jumelés, les étudiants ont commencé à entrer en contact par courriel ou par la poste. On laisse imaginer au lecteur l'état de fébrilité dans lequel se trouvaient les étudiantes à ce moment.

Le programme d'accueil des étudiants français lors de leur passage au Québec peut être trouvé en annexe 1. Ce programme permet de voir que certains choix ont été posés et il peut être utile d'en faire une brève description. Pour favoriser l'établissement rapide d'une dynamique de rencontre, de partage et d'échange, on adopte le principe de l'hébergement réciproque; chaque étudiante québécoise accueille donc chez elle son correspondant français. Ces derniers sont arrivés à Chicoutimi le samedi 24 mars, sous la tente, et sont tout de suite partis chacun chez leur correspondante québécoise. Ils ne se reverront que 24 heures plus tard, après une journée de repos et d'immersion dans un milieu familial québécois. Le « souper québécois » du dimanche soir permet de préparer les deux jours suivants pendant lesquels les étudiants français accompagneront leur correspondante québécoise dans leur classe de stage pour participer au quotidien d'une classe québécoise.

Après deux jours passés dans le milieu avec les enfants, on réunit les étudiants français, le mercredi 28 mars, pour leur donner l'occasion de partager leurs expériences.

L'échange est des plus intéressants, d'autant que le professeur Roberto Gauthier, qui assure une partie de l'animation, apporte des réponses riches en détails historiques aux questions soulevées. Le jeudi, l'école Le Roseau de Chicoutimi-Nord accepte d'accueillir le groupe des étudiants français et de les voir se promener d'une classe à l'autre. Le vendredi est réservé à une journée en plein air, avec la visite du zoo sauvage de St-Félicien. Les étudiantes québécoises ont pu se libérer de leur stage et participer à l'activité. Le zoo a, à toute fin pratique, été ouvert pour nous, et le guide (d'origine française!) accompagnant le groupe a été d'une attention remarquable. Au retour, un arrêt à Chambord pour aller marcher sur le Lac St-Jean gelé a vivement impressionné les visiteurs français. Tout comme l'activité de la cabane à sucre du samedi, d'ailleurs, alors que certaines ont même pu faire une ballade en traîneau à chiens. Les correspondants français ont enfin quitté Chicoutimi le dimanche 1^{er} pour quelques jours d'activités à Montréal.

Monter un programme d'accueil de ce type exige que certains éléments soient pris en compte. Il faut avant tout éviter d'offrir un calendrier surchargé d'activités. Le programme doit prévoir des moments de liberté qui sont autant d'occasions de recueillement essentiels à la réflexion personnelle. Il convient aussi d'alterner autant que possible les activités à caractère professionnel et culturel. Les activités culturelles ont leur importance dans le cadre d'un échange professionnel pour ce qu'elles permettent de réflexion complémentaire et ne doivent pas être négligées. Il faut enfin prévoir des moments pendant lesquels les étudiants en visite pourront se parler entre eux, se retrouver et se rassurer. Le programme d'accueil qui a été proposé aux étudiants français lors de leur séjour au Québec répondait à toutes ces exigences et semble avoir satisfait tout le monde.

Une des principales contraintes à l'accueil (d'un côté comme de l'autre, d'ailleurs) était que le séjour des correspondants se déroulait pendant que les étudiantes assurant l'accueil se trouvaient en stage dans les écoles. Leur disponibilité s'en trouvait d'autant réduite. Le groupe a toutefois profité de l'occasion pour faire vivre à ses correspondants français le quotidien d'une classe québécoise. Les étudiants français ont en effet accompagné leur correspondante québécoise dans sa classe de stage (avec l'accord de l'enseignant titulaire, évidemment, ce qui est une belle marque d'ouverture du milieu), ce qui a donné lieu à des échanges professionnels de qualité, fondés sur une expérience immédiate et commune. C'est une conviction que ce sont ces échanges en dyades qui mettent le mieux à même de confronter sa vision et sa conception de la profession à celles du correspondant.

Les Québécoises en France.

Cette troisième partie, après la préparation et l'accueil des correspondants français, constitue le cœur de ce rapport. Elle se divisera en deux temps : un premier qui présentera un résumé descriptif du séjour en France à partir du programme d'accueil proposé par les étudiants français. Des impressions variées des étudiantes ont été recueillies pendant leur séjour : ce sont ces différentes impressions qui, dans un deuxième temps, seront présentées et interprétées de façon à faire entrevoir ce que fait vivre un pareil échange, et l'impact que cela peut avoir sur la conception de la profession.

Comme il a déjà été souligné, les étudiants français sont eux aussi en période de stage au moment d'accueillir leur correspondante québécoise. Cette contrainte oblige à certains choix dont le résultat n'est pas sans ressembler au programme d'accueil de la première partie de l'échange. La page suivante montre le programme d'accueil tel que l'ont organisé les correspondants français.

Programme d'accueil des correspondantes québécoises

- Mardi 15 mai :** accueil à la gare (19h30) + buffet IUFM¹ – (ou éventuellement ailleurs).
- Mercredi 16 mai :** journée : en famille chez les correspondants.
- Jeudi 17 mai :** matinée : accueil dans les classes d'application :
Karine, Marie-Lisa, Audrey (E. Quinet).
Maryline, Mélissa, Mélanie (A. Briand).
Maryline, Andrée, Véronique (N. Perret).
Midi : repas à l'IUFM.
Retour dans les écoles.
Fin après-midi : libre –visite de Clermont Fd-.
- Vendredi 18 mai :** matinée : accueil à Montpeyroux, en classe unique.
Midi : repas à l'IUFM.
Après-midi : libre –visite de Clermont Fd-.
- Samedi 19 mai :** matinée : accueil par les équipes éducatives de deux écoles classés en Z.E.P.
A partir de midi : en famille chez les correspondants.
Soirée : avec les correspondants (sortie Clermont Fd).
- Dimanche 20 mai :** montée et pique-nique au Puy- de –Dôme.
- Lundi 21 et Mardi 22 mai :** suivi des correspondants sur leur lieux respectifs de stages (participation à la vie de classe des correspondants).
Soirée du Mardi : avec les correspondants (sortie Clermont Fd).
- Mercredi 23 et Jeudi 24 mai :** vers 16h : départ au gîte d'Ambert, promenade pédestre dans la région d'Ambert.
Soirée : restaurant (repas régional), puis soirée animée par nos stagiaires au gîte.
Jeudi : visite du Musée de Richard-de-Bas- (fabrication originale) de papier –.
matinée-, pique-nique, visite de l'école 1900 –après-midi- puis balade panoramique.
- Vendredi 25 mai :** matinée : accueil à l'IUFM et après-midi (à confirmer) possibilité de visite du château de Murol.
- Samedi 26 et Dimanche 27 mai :** en famille chez les correspondants.
Soirée du samedi à « la tente Berbère » -couscous- (Clermont Fd).
Départ des correspondants.
-

Comme il peut être remarqué, les mêmes principes d'organisation ont été respectés : dès leur arrivée, les étudiantes québécoises se retrouvent avec leur correspondant. Alternent ensuite des activités professionnelles, culturelles et des moments libres. Jeudi le 17 mai, les étudiantes québécoises sont invitées à participer au quotidien d'une école. Le vendredi donne lieu à une activité à la fois professionnelle et culturelle : la visite d'une classe unique est organisée à Montpeyroux, un village d'une beauté prodigieuse. Plus tard, dîner (ou déjeuner; enfin, le repas du midi) du groupe d'étudiantes québécoises au 1513 – un restaurant pittoresque – en compagnie de Madame Emmanuèle Peyronnet, responsable des échanges UQAC-IUFM pour cette année. L'après-midi est laissé libre, les étudiantes s'éparpillent pour s'imbiber de la vie clermontoise. Le samedi matin, la visite d'une école en zone d'éducation prioritaire (ZEP) laisse un souvenir marquant chez les étudiantes québécoises. De fait, la région du Saguenay-Lac-St-Jean ne laisse que très peu de place à la réalité multi-ethnique que connaissent les grandes villes d'Europe. L'activité suscite un vif intérêt.

Le dimanche, on s'attaque à l'ascension du Puy de Dôme pour un pique-nique en plein air. L'activité a permis aux corps de se fatiguer suffisamment pour que le sommeil vienne à une heure raisonnable le dimanche soir (du moins chez les étudiantes raisonnables...). Les lundi et mardi suivants, les étudiantes québécoises accompagnaient leur correspondante française en classe de stage. Du point de vue professionnel, ces deux jours passés dans le milieu sont des moments privilégiés d'observation et de contact avec l'enseignement en France. Comme la journée de mercredi était laissée libre, j'avais demandé aux étudiantes québécoises de se réunir le mercredi après-midi pour un échange, pendant que les expériences étaient encore fraîches. Mais la rencontre, qui devait être une discussion touchant surtout aux aspects professionnels, a rapidement pris une tournure personnelle : une bifurcation des plus heureuses considérant la qualité des impressions partagées et l'effet que la séance a eu sur la suite du séjour. Les idées avancées seront présentées dans le deuxième développement de cette partie.

Le mercredi soir, les Québécoises et les Français quittent Clermont-Ferrand pour une ballade à Ambert. Le repas du soir est pris dans un restaurant local que nous sommes les seuls à occuper. On nous sert une excellente potée auvergnate. Isabelle, une correspondante française, attaque un air de vielle alors que son conjoint nous enseigne les pas de danse traditionnels. Après avoir bien « bringué », on nous verse vers minuit « un p'tit coup d'gnôle », histoire de nous donner du courage pour l'incontournable chasse au « dahut » (probablement un animal de la même famille que l'écureuil mangeur de béluga du Québec...) dans la campagne française. Au total, une soirée mémorable, malgré la gnôle. Le jeudi regroupe quelques activités culturelles fort intéressantes; le marché public d'Ambert, le musée Richard-de-Bas et l'École 1900, qui, malgré une présentation surchargée, met à même de mesurer ce que pouvait représenter l'enseignement au début du siècle. Le vendredi matin, le directeur-adjoint de l'IUFM d'Auvergne, Monsieur Patrick Mardelle, organise une rencontre avec les étudiantes québécoises. À ce moment, M. Mardelle anime une réflexion sur l'impact que l'échange a pu avoir sur les représentations professionnelles des étudiantes. Les principales idées soulevées lors de cette rencontre suivent. Dans l'après-midi, une visite du château de Murol a beaucoup plu aux étudiantes. Le samedi, enfin, un bilan final de l'échange s'est tenu à la demande des étudiantes françaises qui, curieusement, ont moins parlé que les étudiantes québécoises. Il faut dire que ces dernières avaient déjà eu deux rencontres pour se préparer à cette réflexion.

On ne répètera jamais assez que le contact avec une autre culture force à porter un regard plus ou moins critique sur sa propre culture. C'est le choc culturel, que chacun vit à sa façon, selon sa personnalité et sa préparation. Il conviendra d'évaluer, à la lumière des impressions et des témoignages des étudiantes, comment chacune a vécu son inévitable choc culturel, et dans quelle mesure le cours d'éducation comparée a pu contribuer à leur préparation. Les sources d'étonnement sont nombreuses, et le plus simple sera de les présenter sous forme d'inventaire. Dans les lignes qui suivent, les impressions générales d'ordre personnel seront présentées avant les impressions d'ordre professionnel.

- L'hygiène et l'esthétique** C'est toujours un choc de constater que ce que nous avons appris à considérer comme étant le gros bon sens n'est pas international. L'hygiène est l'un des aspects du quotidien où les différences apparaissent avec le plus de netteté. On s'étonne de la manière de cuisiner, du choix des chaussettes (avec des bédés), de l'allure des voitures et du reste. Les étudiants français ont évidemment fait des constats équivalents à leur venue au Québec.
- L'architecture et les villes** L'âge des bâtiments ne manque pas d'étonner. Partout on sent la présence d'une histoire à laquelle le Nord-Américain est rarement confronté. Les matériaux utilisés sont différents, les villes sont organisées de façon apparemment plus complexe, les espaces individuels sont clairement démarqués, la publicité est omniprésente. Le choc vient de ce que les repères visuels auxquels on est habitué sont à peu près nuls. L'environnement rappelle constamment la distance qui sépare de chez soi.
- L'étiquette** En France, les rapports entre personnes sont d'une exquise politesse. On prend le temps de se saluer, de s'intéresser à l'autre, de s'informer. On « entre en relation » à chaque rencontre, à chaque appel téléphonique. Les abords québécois étant plus expéditifs, les étudiantes sont rapidement confrontées à cette exigence d'une politesse presque ritualisée. Celles qui prennent le mieux conscience de cette différence ont tendance à l'apprécier et manifestent le désir d'en cultiver l'attitude, et de la rapatrier.
- Les repas** Les repas sont longs et finissent tard. Si l'horaire et la nourriture ne font pas l'unanimité, on reconnaît aisément, toutefois, le plaisir qu'il y a à prendre le temps de manger ensemble et de se parler pendant les 3 ou 4 services qui composent le repas.
- La langue** Il ne fait pas de doute que la langue est d'une plus grande qualité en France, en ce qui a trait à la prononciation, aux structures de phrase et au vocabulaire. Toutefois, les nombreux anglicismes utilisés par les Français choquent l'oreille des Québécoises, et quelques-unes prennent conscience qu'elles avaient idéalisé à tort le français des Français.
- Les conceptions des Français sur le Québec.** Pour quelques irréductibles, le Québec est encore le pays de la traite des fourrures, de la cabane de bois et des tipis. Quelques perceptions de ce type ont réussi à surprendre une étudiante ou deux. Une bonne connaissance de sa culture et de son histoire est utile dans de pareilles occasions.

Les activités professionnelles, pour leur part, ont mené à des constats formatifs. Les lignes suivantes en présentent quelques-uns :

- La maternelle** L'âge des enfants à la maternelle est ce qui étonne le plus les étudiantes québécoises. Dans la Toute Petite Section, les enfants ont deux ans et demi et vont déjà à l'école. Le débat reste ouvert dans le groupe sur les avantages et les inconvénients. Les étudiantes restent bien conscientes, par ailleurs, que la brièveté de leur séjour ne leur permet pas de porter de jugements sûrs sur toute une institution. Les discussions ne manquent cependant pas d'intérêt.
- La relation maître-élève** Les étudiantes perçoivent une nette différence dans l'attitude du maître français envers ses élèves. Elles témoignent d'une dureté dans les rapports qu'elles ne sont pas habituées à voir au Québec. Selon leur perception, le maître français est sévère, il cultive volontairement une distance entre lui et son élève; parfois même, il n'hésite pas à humilier devant le groupe un élève turbulent ou seulement en difficulté.
- Le système d'éducation français** Selon les étudiantes québécoises, une des grandes qualités de l'école française est l'accent qui est mis sur la culture. À âge égal, l'élève français est nettement plus cultivé et plus avancé du point de vue des contenus. Certaines prennent cependant conscience qu'à cause de cet avantage, elles avaient idéalisé le système d'éducation français. Pour lacunes, les étudiantes relèvent une évolution très peu marquée dans la pédagogie. La plupart des classes visitées laissent voir un enseignement traditionnel, magistral, fortement axé sur les contenus. Une étudiante a toutefois visité une classe dans laquelle le maître appliquait de façon remarquable une approche socio-constructiviste qui mettait l'apprenant au centre des préoccupations.
- La formation des maîtres et l'accès à la profession** Les maîtres français reçoivent leur statut de Professeur d'École en passant un concours avant de recevoir une formation d'un an. Les correspondants français des étudiantes québécoises sont donc déjà reçus comme fonctionnaires de l'État, reçoivent une rémunération conséquente et sont assurés d'un poste à la fin de leur année de formation. Ce sont là quelques-unes des différences avec le système québécois qui étonnent et forcent à réfléchir. Les avantages sont évidemment nombreux des deux côtés. Dans la réflexion qui est menée, il faut réussir à dépasser le niveau du simple départage du meilleur des deux systèmes. La plupart des étudiantes arrivent assez bien à mesurer à quel point les deux sociétés sont différentes et comment ces différences de société impliquent des différences de structures et de valeurs. Pour départager les deux systèmes, il faudrait départager les sociétés qui les chapeautent. Or, ayant compris qu'aucun système n'est meilleur que l'autre, quelques étudiantes ont su porter un regard plus objectif sur leur propre société et sur ses structures. Il n'est pas possible d'entrer dans le détail des réflexions qui ont été menées car elles ne nous appartiennent pas et nous n'avons pas eu le temps d'en prendre une connaissance suffisante. Il reste que les deux semaines passées avec les étudiantes nous ont permis de constater une nette évolution dans leur réflexion et leur compréhension. Qu'une étudiante-future maître ait l'occasion de mener une réflexion de ce type justifierait largement, selon moi, un échange professionnel entre les deux pays.

- Les stages
responsabi-
lité** Dans le cours de leur formation, les étudiants français ont à mener un stage responsabilité, c'est-à-dire qu'il ont à prendre la charge complète et en autonomie d'une classe pendant un mois. La formation des maîtres au Québec ne comporte pas cette exigence. Une des étudiantes québécoises souhaiterait voir cette formule ajoutée à sa formation. Le reste du groupe, pour sa part, préférerait plutôt une formule de synergie, dans laquelle le maître d'accueil et le stagiaire se partagent les tâches et travaillent ensemble.
- L'enseigne-
ment de
l'anglais** Les rares observations qui ont été faites de l'enseignement de l'anglais en France donnent à penser qu'il y a là de fortes lacunes à pallier. Il est vrai qu'il faut se garder de toute généralisation, vu le nombre fortement réduit des observations. Le rapport à la langue anglaise n'est toutefois pas le même en France qu'au Québec. Des raisons évidentes obligent à admettre que l'anglais occupe une place beaucoup plus grande dans le quotidien d'un Québécois. Il ne faudrait peut-être pas s'étonner que l'enseignement de l'anglais y soit d'un plus haut niveau qu'en France.

Un inventaire de ce type pourrait s'allonger indéfiniment. Ce qu'il faut retenir, c'est que l'échange a permis à des étudiants-futurs maîtres de différentes cultures de se rencontrer et de partager des représentations, des interprétations et des valeurs, qu'il leur a permis de mener des observations sur le terrain, et qu'il a permis à chacun d'approfondir sa réflexion sur sa propre pratique éducative.

Conclusion

Pour les seules raisons qui viennent d'être présentées, l'échange entre neuf étudiantes en formation des maîtres de l'UQAC et neuf étudiants P.E.2 de l'IUFM d'Auvergne à Clermont-Ferrand doit être considéré comme un succès. Ce succès, il faut l'attribuer d'abord à la qualité individuelle de chaque étudiante et, par extension, à la qualité de la dynamique qu'elles ont donnée à leur groupe. Leur motivation a été sans faille et elles se sont épaulées l'une l'autre du début à la fin. Elles se retrouveront d'ailleurs toutes à l'automne car il est prévu qu'elles montent un présentation publique de leurs expériences pour en faire profiter le milieu universitaire.

Le deuxième facteur de succès à relever est la préparation que les étudiantes ont reçue et se sont donnée. À propos du choc culturel, certaines s'y étaient même tant préparées qu'elles s'étaient attendues à vivre un traumatisme. Mieux vaut quand même un surplus de préparation que pas assez dans ce domaine. Chacune a vécu son choc, mais la préparation leur a permis de voir dans des inconforts du type manque de sommeil, constipation, boulimie ou crise de larmes, rien de plus que des manifestations du choc culturel auxquelles elles étaient prêtes à réagir.

Elles ont par ailleurs apprécié les occasions qui se sont présentées dans le cours d'Éducation comparée de prendre conscience des différents aspects de leur culture québécoise (vidéo de Lacoursière, texte sur le français québécois standard et le reste). Chacune aurait évidemment aimé être plus informée sur la culture française, notamment sur les heures de repas et les comportements civiques à adopter au quotidien, mais reconnaît qu'il est des découvertes qu'il vaut mieux faire soi-même. Quelques étudiantes ont aussi

exprimé leur déception d'avoir été menées à idéaliser le système d'éducation français; une déception elle-même révélatrice d'un certain niveau de préparation.

Un autre facteur de succès pourrait être le rôle de l'accompagnateur dans ce type d'échange. L'accompagnateur a pour tâche d'assurer le volet formation du séjour. Tout en participant aux différentes activités, il a avantage à rester le plus possible en retrait, à garder un regard sur l'ensemble que constitue chacune des participantes, le groupe et le groupe en activités, de façon à pouvoir interagir aux trois niveaux si un besoin se fait sentir. Dans sa position de personne-ressource pour le groupe, il est attendu de l'accompagnateur qu'il aide à rétablir certains malaises dans le groupe, des malaises qui peuvent parfois originer des rapports entre correspondants. Pour cette raison, il importe que les accompagnateurs des deux groupes restent en communication constante, de façon à intervenir avec le plus d'efficacité possible.

Du point de vue de la formation, les interventions aideront à éviter trois écueils majeurs dans la réflexion des étudiantes. Le risque de la généralisation constitue le premier écueil. Deux semaines de séjour ne permettent pas de mener des observations dans le milieu qui peuvent être généralisables à toute une culture. Il y a forcément une résistance à se dire qu'une expérience n'est pas généralisable, et la position retirée de l'accompagnateur peut aider les étudiantes à éviter ce piège.

Un deuxième écueil serait celui de la non-discrimination des différences interpersonnelles et des différences culturelles. Le Québec, comme la France, comporte par exemple son lot de maîtres dont l'enseignement traditionnel est des plus ennuyeux alors que dans la classe voisine se dispense un enseignement dynamique, moderne et vivant. Il n'y a rien de culturel dans un pareil décalage, il s'agit plutôt de différences interpersonnelles. L'étudiante qui observe le comportement d'un maître d'une autre culture dans une classe doit donc se demander dans quelle mesure le comportement observé est révélateur de caractéristiques culturelles ou seulement personnelles. Ce n'est que dans le partage de leurs observations et de leurs expériences que les étudiantes, en groupe, peuvent parvenir à départager le culturel du personnel, et c'est le rôle de l'accompagnateur d'animer ces échanges formatifs.

L'accompagnateur doit enfin s'assurer que la réflexion des étudiantes ne s'oriente pas vers la recherche d'un portrait exhaustif de ce qu'est enseigner en France. Chacune doit plutôt identifier les questions que son expérience l'a menées à se poser, et en quoi cet échange contribue à sa formation, à faire évoluer sa représentation personnelle du métier d'enseignant.

La portée de tels échanges éducatifs est peu mesurable dans l'étendue de ses conséquences. Le bilan ne peut toutefois qu'en être extrêmement positif; c'est ce que permet de conclure la tâche et les activités d'accompagnateur.

ANNEXE 1

**Programme d'accueil des correspondants français à Chicoutimi
Hiver 2001**

Jour	Heure	Activité	Responsables
Vendredi 23 H1-1110	16h00 Soirée	Accueil UQAC, Salon André-Desgagné. Jumelage, goûter, présentation du programme. Libre.	Guillaume Marie-Lisa
Samedi 24		Libre.	Chacun
Dimanche 25	16h00	Libre. Souper Québécois au chalet du Lac Pouce. Échange.	Mélissa, Marilyn, Audrey
Lundi 26	Soirée	Participation au quotidien d'une classe. L'étudiante québécoise accueille sa correspondante dans sa classe de stage. Libre.	Chacun
Mardi 27	Soirée	Participation au quotidien d'une classe. L'étudiante québécoise accueille sa correspondante dans sa classe de stage. acc.->École Arc-en-Ciel (...). Libre.	Chacun
Mercredi 28 Local P1- 5010	9h00 P.M.	UQAC. Échange sur les présences en classe. Notions d'histoire québécoise. Échanges. Dîner buffet Salon André-Desgagné H1-1110. Libre.	Guillaume
Jeudi 29		Participation au quotidien d'une école. École Le Roseau ? Projets de fin de stage.	Guillaume Manon
Vendredi 30	7h00 12h00 17h00	Départ UQAC pour Mashteuiatsh. Visite d'une localité amérindienne. Dîner au Zoo de St-Félicien. Sentier de la Nature. Retour à Chicoutimi. Soirée libre.	Véronique Mélanie
Samedi 31	9h00 P.M.	Cabane à sucre « Au sucre d'Or ». Déjeuner copieux, visite, promenade, « partie de sucre » (tire d'érable sur la neige). Animation, ballades. Objectivation. Libre.	Marie-Lisa Karine
Dimanche 1 ^{er}		Départ de nos amis français pour Montréal.	

ANNEXE F

**Rapport d'accompagnateur Échanges UQAC
et Institut de Fré, Belgique**

RAPPORT D'ACCOMPAGNEMENT
Présenté à l'agence
QUÉBEC-WALLONIE-BRUXELLES
pour la jeunesse

Titre du projet
**VOYAGE AU CŒUR DE LA PÉDAGOGIE DE PROJET
DANS SES RÉALISATIONS BELGES**

Présenté dans le volet PROSPECTION

Par
MANON LAPOINTE
Accompagnatrice

Mai 2001

INTRODUCTION

À titre d'accompagnateur, il me faut d'abord affirmer le rare succès du séjour de visite des sept étudiantes que j'avais à assister dans leur passage de deux semaines à Bruxelles, plus précisément à l'Institut Pédagogique De Fré de la Haute École de Bruxelles. Il suffisait en fin de séjour de voir les visages radieux des étudiantes, de constater leur enthousiasme, d'écouter leurs propos de satisfaction pour conclure au succès remarquable de ce séjour d'échanges.

Le succès du séjour se manifeste plus particulièrement dans trois points majeurs, qui seront développés ci-après. Suivra la présentation de quelques points complémentaires, entre autres sur l'animation d'accompagnement du séjour.

L'accueil reçu par les étudiantes québécoises de la part de leurs correspondants a été sans contredit un facteur déterminant de la réussite du séjour.

L'alchimie d'une rencontre de correspondants tient à ce que deux correspondants entre en interaction, offrant chacun, dans leur rôle respectif d'hôte accueillant et d'hôte visiteur, l'un, la chaleur de son hospitalité, l'autre, le ferment de sa curiosité. Dans ce séjour à Bruxelles, les correspondants accueillants ont d'abord surpris par une présence des premiers instants à l'aérogare au plus grand plaisir des correspondants québécois : il ne faut pas minimiser l'effet d'une présence accueillante, prévenante, chaleureuse et forcément sécurisante dès l'arrivée. Trouver en mettant le pied sur un sol étranger un visage chaleureux et un bras pour aider à porter les bagages vient de quelque façon modifier les premiers instants d'un séjour et le fait démarrer dans un élan de plaisir et d'enthousiasme. Les étudiantes québécoises racontent avec chaleur et force détail ces premiers moments des deux groupes se dévisageant : attendez-vous des étudiantes québécoises ? – oui ! – C'est nous ! - Émerveillement !

Sur ces agréables et essentiels premiers pas, curiosité et hospitalité ont fait leur œuvre, de sorte que très rapidement, dès les premiers jours, les étudiantes québécoises ont accumulé une quantité étonnante d'informations sur le vécu de leur correspondant, leur milieu de vie, leurs intérêts, leurs études, leur famille dans certains cas, et bien d'autres détails. Le succès du séjour était dès lors assuré.

Quoique le jumelage ait été le fruit du hasard, les fiches descriptives s'étant perdues et le jumelage s'étant fait à partir de descriptions de remplacement limitées à la liste des écueils, l'appariement des correspondants a été dans l'ensemble très satisfaisant. Ceci donne à penser que la préparation et l'instrumentation des participants a bien rempli le rôle qui leur est imparti comme un facteur plus important que celui d'un jumelage minutieux allant jusqu'à prendre en compte les traits de personnalité.

Le deuxième point majeur à soulever est celui de la fidélité des étudiantes québécoises à assister et à participer à toutes les activités prévues à l'horaire. Cette discipline s'explique probablement d'une part par la lancée initiale résultant de la rencontre des correspondants, d'autre part, par un réel intérêt pour les questions scolaires et les aspects culturels. Cette attitude est d'autant plus méritoire que le calendrier des activités s'est révélé très chargé.

Par ailleurs, les étudiantes québécoises ont d'elles-mêmes ajouté à leur programme quantité d'activités autant touristiques que culturelles, dans certains cas visiblement à partir des suggestions des correspondants belges. Malgré le rythme effréné des activités elles ont été d'une ponctualité exemplaire, même pour les activités un peu trop matinales de certaines journées.

Le troisième et dernier point majeur méritant l'attention, est celui du renforcement de l'identité culturelle. Le fait de se retrouver en immersion dans un milieu culturellement différent a provoqué chez les étudiantes québécoises une relecture de leur propre culture et de leurs propres convictions, ce qui est apparu plus nettement dans les propos tenus sur la langue et les codes respectifs de civilité.

Plusieurs étudiantes se sont étonnées elles-mêmes à subitement affirmer que la langue méritait des efforts et des investissements et que certaines suggestions présentées dans leur formation universitaire s'avéreraient d'une grande justesse, comme le fait d'une certaine exigence à présenter aux élèves un maître leur offrant un modèle de langue de bonne qualité: ici encore le rôle des correspondants belges est très net, les étudiantes belges pratiquant, partie par imitation, partie par conviction, une langue de bonne sinon d'excellente tenue.

Une découverte importante pour les étudiantes est celle de l'importance du respect d'un code de civilité. Malgré leurs grandes qualités de cœur les Québécois ne sont pas sans négliger les formes extérieures de la civilité : confrontées aux comportements civils des belges, les étudiantes québécoises se sont sans contredit éveillées à la place que gagne à occuper dans les contacts humains les comportements de civilité surtout s'ils sont habités comme c'est le plus souvent le cas en Belgique par un réel souci de l'autre.

Les étudiantes québécoises par leurs propos mêmes trahissaient de forte façon la découverte qu'elles faisaient des traits de leur identité, de leurs manques comme de leurs forces. L'enrichissement dont elles témoignent amplement dans leurs échanges et dont elles s'étonnaient elles-mêmes, dans la prise de conscience de ces éveils nouveaux, constitue à n'en pas douter un des fruits les plus satisfaisants de leur séjour.

Un thème à la fois majeur et complémentaire est celui du rôle de l'accompagnateur dans un séjour d'échanges. Bien compris, ce rôle n'en est pas un d'encadrement, ce qui supposerait pouvoir, directivité, mais bien de réel accompagnement ce qui suppose animation et soutien.

C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'une fine préparation a été offerte au groupe des sept étudiantes québécoises dans les mois qui ont précédé le départ. Le succès du séjour n'est probablement pas étranger à la préparation dispensée.

Au cours du séjour des rencontres formelles et informelles se sont succédées, parfois provoquées par l'accompagnateur, parfois prévues à l'horaire des activités.

Une première rencontre formelle de groupe s'est tenue à la demande de l'accompagnateur dans le but de permettre une première mise en commun d'expériences vécues, une objectivation de retour sur ces expériences et, au besoin, des réorientations des choix et des conduites. Ladite rencontre a permis de constater l'excellente

orientation du séjour, le bien-être physique des étudiantes et la qualité des intérêts développés.

La seconde rencontre formelle, individuelle celle-là s'est tenue le lundi de la deuxième semaine du séjour. Chacune des étudiantes a pu, à cette occasion, parler de ses préoccupations du moment et de ses dispositions vis-à-vis l'ensemble du séjour. La plupart des points touchés se retrouvent dans les propos de la première partie de ce rapport.

Pour ce qui est des rencontres informelles, elles ont été relativement nombreuses. Ce furent d'abord des rencontres occasionnelles d'une ou d'un petit groupe d'étudiantes, rencontres d'écoute surtout. Ce furent aussi des rencontres de soirée ou des rencontres intégrées au calendrier des activités, tel le déjeuner buffet offert la deuxième semaine par l'Institut Pédagogique De Fré. Dans toutes ces rencontres informelles, des occasions irremplaçables d'échanges sur le vécu de chacune se sont offertes : mieux peut-être que des rencontres formelles, ces rencontres ont permis d'évaluer les motivations individuelles, les craintes et les soucis. Elles ont permis aussi quelques interventions utiles dans le cadre du bien-être matériel, petits malaises ou ennuis de santé, relativisation d'un léger problème de relation.

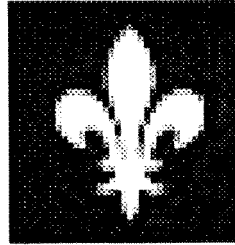
Toutes ces rencontres ont surtout permis de constater que les sept étudiantes québécoises s'étaient données, de leur propre chef et à leur propre initiative, une dynamique de groupe respectueuse de chacune des étudiantes, protectrice de celle d'entre elles qui à l'occasion se retrouvait en difficulté, et surtout contrant le fonctionnement des sous-groupes.

CONCLUSION

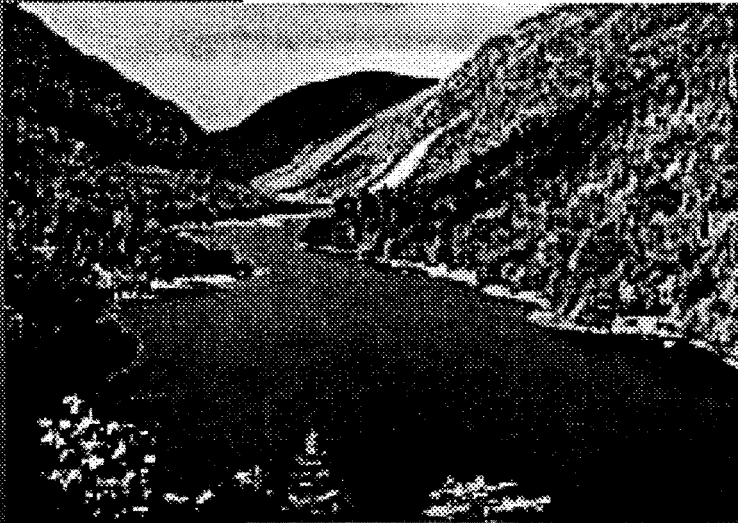
Ce séjour d'échanges se révèle un succès indéniable, succès confirmé par l'évident cheminement personnel de toutes et chacune des étudiantes, ce dont attestent nettement les observations faites et les confidences reçues tout au long du séjour. Il est très évident, finalement, que les étudiantes ont profité de l'instrumentation dispensée dans les mois qui ont précédé le départ. Les points de détails de cette préparation ne peuvent être détaillés dans le cadre de ce rapport : ils sont multiples et transparaissent dans beaucoup des données présentées dans les lignes qui précèdent.

ANNEXE G

Document Power Point Accueil automne 2001



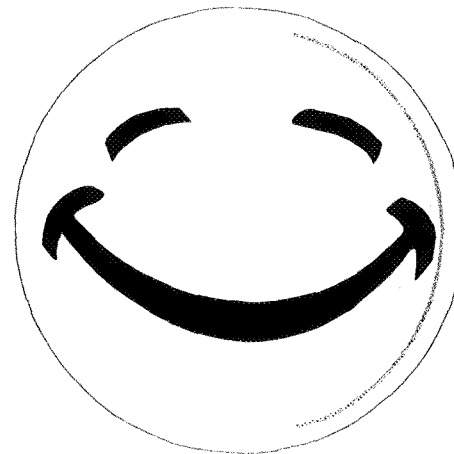
Bienvenue au Québec



Pour moi, venir en stage Québec représente .

- **Un rêve (3)**
 - en voie de concrétisation
 - une hallucination
- **Une opportunité (6)**
 - merveilleuse
 - extraordinaire
 - une chance inespérée
 - à saisir
- **Une ouverture (5)**
 - culturelle
 - personnelle et sociale
 - une découverte
 - une aventure préparée
 - l'émancipation
- **Une expérience (8)**
 - belle - bonne
 - unique
 - nouvelle
 - très enrichissante
 - une nouvelle expérience pour ma formation

• **Une interrogation**



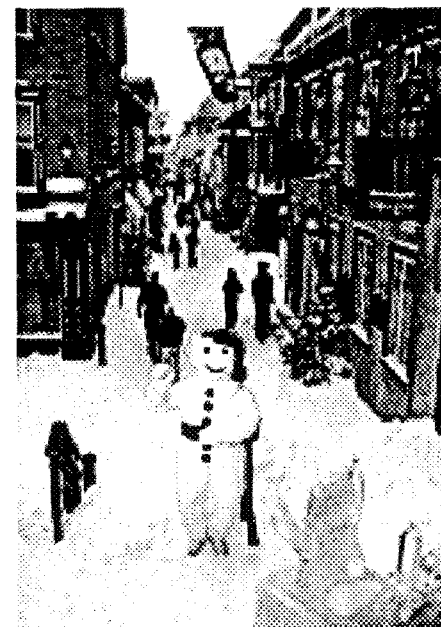
Au plan personnel, ce qui m'intéresse
dans cet échange:

• **Découvrir (11)**

- le pays
- un autre monde
- une autre culture
- le plus de choses possible, rencontrer le plus de monde possible et donc... dormir le moins possible !
- rentabiliser les 2 semaines dans un maximum de domaines (pédagogique, culturel, et autres)
- vivre de nouvelles expériences

• **Créer des liens (6)**

- avec des gens d'une autre culture
- revoir celles qui sont venues en Belgique et rencontrer des gens
- les rencontres et l'enrichissement qu'elles peuvent apporter
- d'établir des liens avec les personnes afin de mieux les connaître et ainsi de me faire connaître
- établir des contacts durables



Au plan personnel, ce qui m'intéresse dans cet échange (suite) :

• Echanger (2)

- profiter des échanges au maximum
- sur différents points de vue entre les pays (culture personnelle et du monde en général)

• Apprendre (7)

- le plus possible de choses
- m'enrichir
- enrichir les autres et de m'enrichir du point de vue de nos découvertes socio-culturelles
- élargir mes horizons et parfaire ma culture
- faire des expériences enrichissantes pour ma formation mais également sur le plan personnel
- évoluer

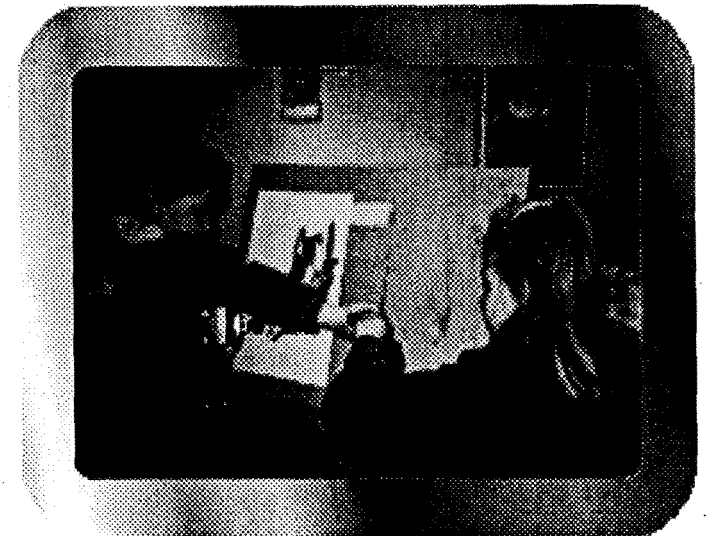
• M'ouvrir (2)

- m'ouvrir l'esprit grâce à d'autres cultures
- m'enrichir, grandir, m'ouvrir aux gens et au monde



Dans le cadre d'une rencontre
tripartite, je m'attends à :

- Apprendre à comprendre leur façon de vivre
- Découvrir différents systèmes éducatifs
- Une coopération étroite et enrichissante
- Des échanges intéressants du point de vue des cultures et des idées
- De terribles échanges d'idées pédagogiques bien sûr mais aussi philosophiques, festives...
- Apprendre de nouvelles choses au niveau culturel et festif
- Des débats contradictoires
- Être étonnée
- Être surpris
- Un échange constructif autour de notre métier
- A un échange enrichissant
- Une ouverture d'esprit
- Un rapport enrichissant
- Un échange de connaissances
- Des échanges enrichissants



Dans le cadre d'une rencontre
tripartite, je m'attends à (suite).

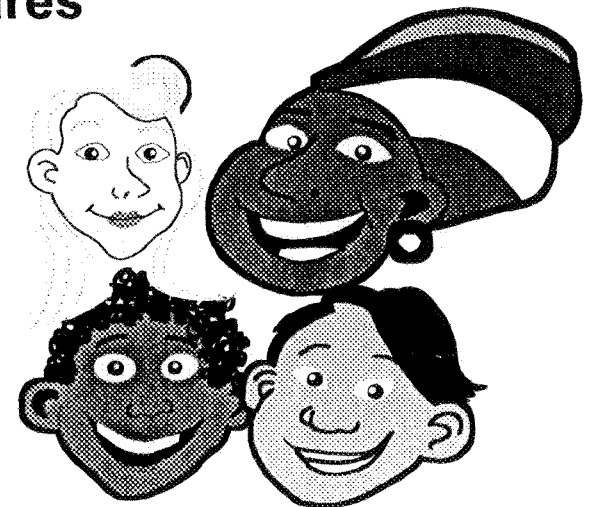
- **Rencontrer des gens différents et connaître un système d'éducation différent De nouvelles connaissances**
- **Certains différents entre les pays (culture personnelle du monde en général)**
- **Apprendre à connaître et apprécier d'autres cultures**
- **Découvrir et faire découvrir les nationalités de chacun**
- **Avoir plusieurs divergences d'idées**
- **Mieux connaître les autres nationalités**
- **Apprendre infiniment**
- **Avoir des discussions intéressantes**
- **Un partage d'expériences**



L'équipe d'animateurs-organiseurs vous invite à débiter vos réflexions sur le thème général qui se déroulera la rencontre. Dès la première rencontre nous aurons à préciser et nous entendre sur un thème:

Se former à ...

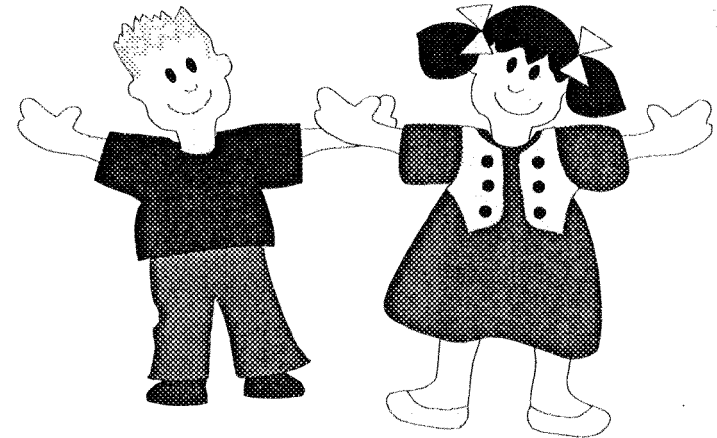
- La confrontation de cultures différentes**
- Système d'évaluation, approche des pédagogies utilisées**
- Un enrichissement culturel, échanges**
- Coopérer, travailler ensemble, échanger**
- Coopérer, changer nos idées, conceptions pour apprendre**
- L'écoute et l'appréciation des différentes cultures**
- Travailler en interculturalité**
- Au respect des différences culturelles**
- Travailler en multiculturalité**
- L'oral à l'école**



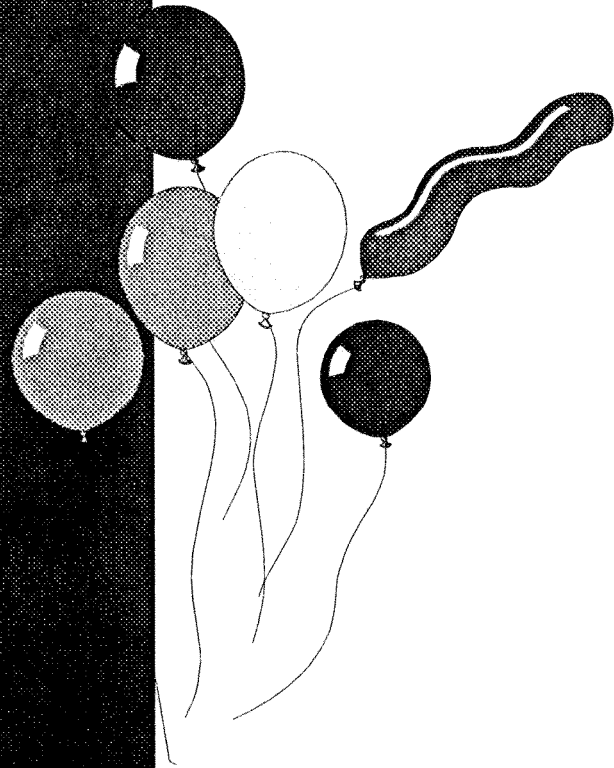
L'équipe d'animateurs-organiseurs vous invite à débiter vos réflexions sur le thème général qui se déroulera la rencontre. Dès la première rencontre nous aurons à préciser et nous entendre sur un thème (suite) :

Se former à ...

- La pratique artistique**
- Le langage à l'école**
- L'étude des conceptions en science**
- L'oral à l'école**
- La communication dans la classe**
- La pédagogie différenciée**
- Une éducation internationale**
- D'autres cultures**
- L'ouverture et le partage d'idées**
- Séminaires aux autres et essayer de se comprendre**
- Améliorer un bon enseignant**



Merci de votre attention



Fin

ANNEXE H

Questionnaire, Accueil automne 2001

ACCUEIL OCTOBRE 2001

Il nous fera plaisir de vous accueillir pour une rencontre interculturelle qui se tiendra au Québec du 4 au 18 octobre 2001 prochains. Afin que tout se déroule le mieux possible, l'équipe d'animateurs-organiseurs apprécierait que vous complétiez la fiche d'informations techniques et personnelles suivante :

1. Vos nom et prénom : _____
2. Votre âge : _____
3. Votre sexe : féminin masculin .
4. Votre nationalité : _____

Les questions 5, 6 et 7 sont facultatives.

5. Votre adresse électronique : _____
6. Votre adresse postale : _____
7. Votre numéro de téléphone : _____
8. Êtes-vous fumeur ou non-fumeur : _____
9. Souffrez-vous d'une maladie ou d'allergie qui pourraient nécessiter des précautions particulières de notre part : _____
Si oui, précisez : _____
10. La présence d'animaux vous incommode-t-elle : _____
11. Voyez-vous un inconvénient à la possibilité d'être jumelé avec un correspondant de sexe opposé : _____
12. Avez-vous des talents particuliers qui pourraient être mis à profit pour l'ensemble du groupe (musical, artistique, théâtral, humoristique, sportif...) : _____
Si oui, n'hésitez pas à apporter les instruments nécessaires à la pratique de votre art!

Pour nous permettre d'élaborer certaines activités d'échanges auriez-vous l'obligeance de répondre aux questions suivantes :

A- Complétez par un seul mot ou expression.

Pour moi, venir en stage au Québec représente _____

Au niveau personnel, ce qui m'importe le plus dans cet échange c'est _____

Dans le cadre d'une rencontre interculturelle tripartite (Belgique, France, Québec), je m'attends à _____

B- Personnellement, qu'est-ce que vous appréciez le plus, dans leur attitude et leurs comportements, chez :

Les Français : _____

Les Belges : _____

Les Québécois : _____

Personnellement, qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout, dans leur attitude et leurs comportements, chez ces mêmes :

Français : _____

Belges : _____

Québécois : _____

C- L'équipe d'animateurs-organiseurs vous invite à débiter vos réflexions sur le thème général sous lequel se déroulera la rencontre. Dès la première rencontre nous aurons à préciser et à nous entendre sur un thème : Se former à :

Au plaisir de vous rencontrer,
Les animateurs-organiseurs québécois

ANNEXE I

Présentation des correspondants par les correspondants

**PRÉSENTATION DES CORRESPONDANTS
PAR LES CORRESPONDANTS**

Rigolade
Passionné
Très dynamique
Ouverture souriante
Ouragan
Luxembourgeoise
Chaleur humaine
Génial
Souriante
Ouverture
Spontanée
Harmonie
Authenticité
Bavarde
Sociable
Motivé
Spontanée
Accueillante
Agréable
Ouverture
Calme
Motivée
Une française
Bouger
Enrichissante
Québécois
Énergie
Talentueux

ANNEXE J

Programme des activités

Programme d'activités

Date et heures	Activité	Responsable
Lundi 8 8h00 12h00 14h00	Lancement officiel du stage. Dîner chez Pizza Royale. Animation « la perception ».	
Mardi 9 8h00 16h00	Visite à l'école Le Roseau. Échanges sur l'intégration et l'évaluation.	
Mercredi 10 8h00	Rendez-vous à l'UQAC 8h00. Visite du Jardin Zoologique de St-Félicien. Musée amérindien de Mashteuiatsh.	
Jeudi 11 8h00 11h30 12h30 14h00	École St-Exupéry. Club des petits déjeuners. Communications à l'UQAC (P1-6350). Dîner. Animation « l'école idéale ». Régulation.	
Vendredi 12 Matinée Soirée	Excursion aux baleines à Tadoussac. Souper québécois .	
Samedi 13	Rendez-vous à l'UQAC 12h00. Randonnée pédestre au Cap-Trinité.	
Dimanche 14 Après-midi	Rendez-vous à l'UQAC 12h00. Libre. Hockey à Jonquière : les Condors.	
Lundi 15 9h00 10h30 11h00 13h00 17h00	UQAC : formation à l'enseignement du français. Laboratoire de phonétique normalisante (P3-3100). Laboratoire d'enseignement pratique. Cours de didactique du français écrit (H2-1180). Buffet d'adieu (H1-1010).	

ANNEXE K

Histoire suisse

APPENDICE 1**HISTOIRE
SUISSE**

La scène se déroule à Berne.

Dans un restaurant de style buffet, une dame de 75 ans choisit un bol de soupe et va s'installer à une table.

«Flûte! se dit-elle, j'ai oublié le morceau de pain.»

Elle se lève, prend son pain, retourne à sa place... et trouve un Noir attablé devant le bol de soupe.

Et qui est même en train de la manger.

Alors ça, se dit-elle, c'est la meilleure. Mais c'est sans aucun doute un pauvre homme. Je ne lui ferai pas de remarque, mais tout de même, je ne vais pas me laisser complètement faire.

Elle s'empare d'une cuillère, s'assied en face du Noir et, sans dire un mot, mange la soupe.

Et l'homme et la femme soupent ensemble, en silence.

Puis le Noir se lève.

Il va chercher une confortable assiette de spaghetti à la Bolognaise et la dépose devant la gentille dame. Avec deux fourchettes!

Et ils mangent tous les deux, toujours en silence. Enfin, ils se quittent.

«Au revoir», dit la dame paisiblement.

«Au revoir», répond le Noir, avec une douce lueur dans les yeux. Il donne l'impression d'un homme qui est heureux d'avoir aidé son prochain...

Il s'en va donc, et la dame le suit des yeux.

Du même coup, elle voit, sur la table d'à côté... un bol de soupe qui semble avoir été oublié.

Source :

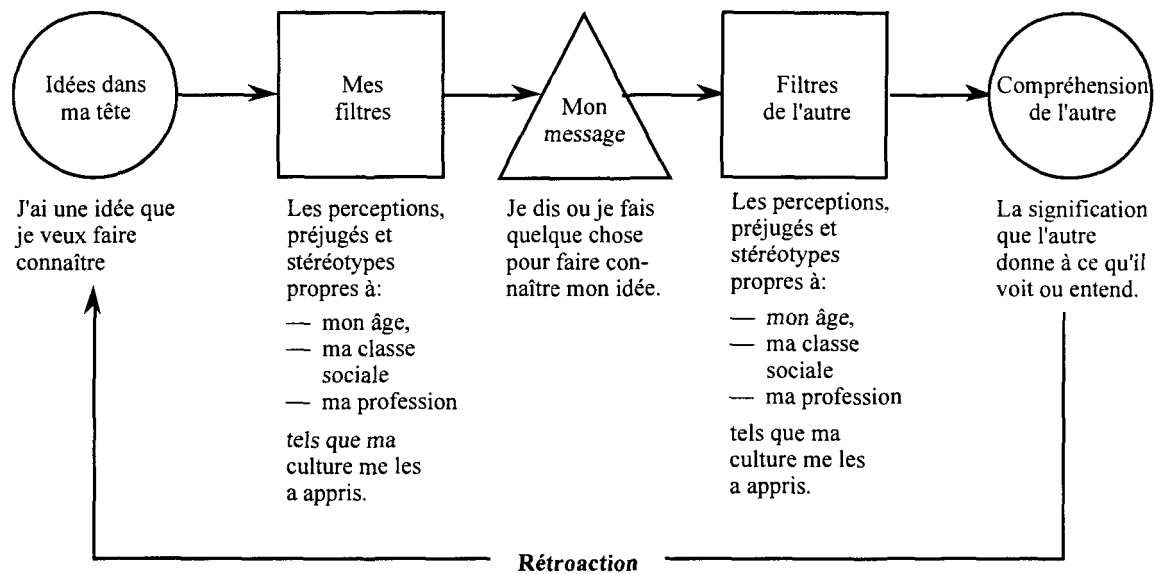
Histoire inspirée de BOURQUE, Renée. *Développement et implantation d'un programme de formation en éducation interculturelle pour les services de garde*, Montréal, Ateliers C.I.P.C., 1993, 41 p.

ANNEXE L

Schéma du processus de communication

APPENDICE 2

SCHÉMA DU PROCESSUS DE COMMUNICATION



Inspiré de: BOUQUE, Renée, *Les relations interculturelles dans les services sociaux*, Guide d'animation, 1989, p.80.

ANNEXE M

**Compilation des réponses
au problème retenu (annexe H)**

Personnellement, qu'est-ce que vous appréciez le plus, dans leur attitude et leurs comportements, chez :

Les français :

Patriotiques	Leur sens artistique
Sérieux professionnels	Leur goût des belles choses
Sympathie	Leur haut niveau de culture
Accueillant dans le sud	Leur franchise
L'accent du midi	Leur accueil
Des gens chaleureux	Aiment beaucoup les Canadiens
Simplicité	Bons vivants
L'intérêt qu'ils portent à notre culture et à la culture en général	Leur goût des bonnes choses
Leur côté festif	Leur sérieux
Leur rigueur	Leur nourriture

Personnellement, qu'est-ce que vous appréciez le plus, dans leur attitude et leurs comportements, chez :

Les Belges :

Bons vivants	Leur côté détendu
Certain côté cocasse	Leur goût pour le chocolat
Accueillant	Leur tranquillité
Ouverture d'esprit	Leur sens de la fête
Leur joie de vivre	Leur sens de l'humour
La valeur de l'amitié	Hospitalité
Chaleureux	Leur simplicité
Leur convivialité	Très accueillants

Personnellement, qu'est-ce que vous appréciez le plus, dans leur attitude et leurs comportements, chez :

Les Québécois :

Leur bonne humeur	Leur accent
Goût de vivre	Leur gentillesse
Leur convivialité	Leur curiosité
Ouverture d'esprit	Leur spontanéité
Aimable	Enthousiasme
Aisance pour faire connaissance	L'humour
Leurs expressions	L'accueil
Chaleur humaine	Facilité d'approche
L'accueil chaleureux	Très accueillante
Simplicité	Leur disponibilité
Leur amitié	Leur attachement à leur province d'origine

Personnellement, qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout dans leur attitude et leurs comportements, chez ces mêmes :

Français :

On commence à savoir qu'ils sont champions du monde	Têtus
Vantardise	Râleurs
Parfois trop sûr d'eux	Trop gros sens critique
Grande gueule	Air parfois sérieux
Radins	Sentiment de supériorité
Ils sont hautains	Leur voix souvent criarde
	Ils parlent beaucoup

Personnellement, qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout dans leur attitude et leurs comportements, chez ces mêmes :

Belges :

Donne une mauvaise image d'eux	Leur naïveté
Leur crédulité	L'accent bruxellois pur et dur
Leur humour	Leur manque de fierté pour leur pays
Ils ne sont pas assez chauvins	Leur lenteur
Leur accent	Très mal structurés
Peu innovateurs	Manque d'intérêt
Problèmes entre francophones et néerlandophones	Naïfs
Pas l'unité du pays	Leurs blagues sur les français

Personnellement, qu'est-ce que vous n'aimez pas du tout dans leur attitude et leurs comportements, chez ces mêmes :

Québécois :

Leur sans gêne en toute circonstance	Brusque dans leurs propos
Pas d'unité du pays	Leurs goûts musicaux
Nationaliste	Leur paradoxe franco-américain
Leur manque de savoir-vivre (parfois)	Leur lunatisme et leur laxisme

ANNEXE N

Témoignages

Accueil MSN.CA

Mon MSN

Recherche

Magasinage

Entre nous

Déconnexion



d'espace de stockage pour 29.95 \$ par an!



Accueil

Boîte de réception

Nouveau message

Contacts

Options

Aide

manonlapointe99@hotmail.com

Calendrier

Enregistrer la ou les adresse(s) Proscrire

De : caroline.lhoir@netcourrier.com

A : manonlapointe99@hotmail.com

Objet : Nostalgie...

Date : Sun, 28 Oct 2001 22:48:39 +0100 (CET)

Répondre Répondre à tous Transférer Supprimer Déplacer vers le dossier...

Bulletins Offres MS Recherche Rappels Annuaire

Autos Rencontre Carrières Photos Magasins Nouvelles Santé et Electronic

Bonjour Manon,

Ahlala; Que le Québec me manque; Quelle nostalgie; J'ai vécu pendant mon séjour chez vous une expérience MAGIQUE et je voulais te le dire;

A chaque minute du voyage, je me suis réellement sentie remplie. J'ai été envahie d'émotions très fortes, indescriptibles; J'ai été en union avec moi-même et avec la nature; J'ai grandi, aussi.

Pas un jour ne s'écoule sans que je ne repense à la danse avec les baleines bleues, au fantastique souper québécois (ses danses, ses blagues, son repas, son jacuzzi, et les merveilleuses chansons de Jef; à qui je remets à grand bonjour en passant;), au Cap du Bon-Désir et son phoque, à l'école idéale rêvée en tripartite, à mes amis québécois, à France, aux couleurs de vos arbres; inégalables;

Tous ces souvenirs resteront à jamais gravés dans ma mémoire; Ce voyage restera comme un rêve grandeur nature, suspendu dans le temps, intouchable;

Je retourne maintenant à ma nostalgie;

Je te remercie encore; mille fois!

Caroline

Caroline LHOIR
Clos de l'Argillère, 7
1950 Kraainem

Tél. : 02/782.01.61
GSM : 0479/378.199

NetCourrier, votre bureau virtuel sur Internet : Mail, Agenda, Clubs, Toolbar...
Une gamme d'outils gratuits et performants à votre service.
Web/Wap : www.netcourrier.com
Téléphone/Fax : 08 92 69 00 21 (0,34 E TTC/min - 2,21 F TTC/min)
Minitel: 3615 NETCOURRIER (0,15 E TTC/min - 1,00 F TTC/min)

Répondre Répondre à tous Transférer Supprimer Déplacer vers le dossier...

ANNEXE O

Bilan du séjour d'Accueil de l'automne 2001

BILAN

Bain de jeunesse
Très enrichissant
Salade de fruits
Bonne humeur
Une aventure
Des liens plus forts
Complicité
Épatant
Un échange réussi
Introspection
Contact humain
Toile d'araignée
Une belle expérience
De l'ambiance
Connaissance
Éclat de rire
La nature
Construction d'un meilleur monde...
Magique
Prometteur
L'avenir
Rayon de soleil
Épanouissement
Encore
Déjà énorme
Chanson
Harmonie

ANNEXE P

Les hypothèses révisées

Les hypothèses révisées

Première hypothèse révisée

Il faut reconnaître un effet d'instrumentation aux activités de lancement et d'organisation matérielle d'un séjour d'échanges, en partie en raison du dynamisme habitant ces tâches, en partie au moins en raison des propos et des échanges informels qui ne pourront manquer d'être tenus.

Deuxième hypothèse révisée

Une instrumentation sur le thème du choc culturel s'impose comme une nécessité.

Troisième hypothèse révisée

Une instrumentation relative aux conseils pratiques s'impose parce que facilitante, et même indispensable pour éviter que certaines situations ne dégénèrent.

Quatrième, cinquième et sixième hypothèses révisées

Le choix des thèmes de préparation et d'instrumentation doit dépasser les critères d'utilité immédiate pour intégrer une initiation aux stratégies porteuses d'une efficacité accrue des séjours.

Une bonne préparation doit initier aux stratégies métacognitives d'objectivation permettant la bonification des séjours.

Comme la participation à deux ou trois, ou plus, à des échanges peut permettre à un participant de trouver dans la dynamique du groupe le soutien assurant son adaptation, une instrumentation adéquate sur ces techniques gagne à être présentée.

Septième hypothèse révisée

L'instrumentation devrait offrir une certaine représentation du milieu à aborder, et ce, d'autant plus que la rencontre est d'ordre professionnel; la représentation proposée devient un objet de comparaison qui permet de plus rapides et de plus efficaces observations.

Huitième et neuvième hypothèses révisées

Les ressources personnelles du participant constituent un facteur majeur d'adaptation, plus influent pour certains participants, que toute instrumentation.

Les expériences antérieures de déplacement et de déracinement des participants peuvent constituer un facteur aidant dans l'adaptation, au même titre qu'une instrumentation. Ces expériences n'ont toutefois pas la même portée pour chacun.

Dixième hypothèse révisée

En accueil initial le correspondant qui reçoit doit pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer son rôle d'accompagnement et profiter pleinement de la visite.

Onzième hypothèse révisée

Des hypothèses et des propos qui précèdent, il peut être inféré qu'en accueil conclusif les correspondants qui accueillent doivent pouvoir profiter d'une instrumentation spécifique pour bien jouer leur rôle d'accompagnateur et tirer le meilleur profit de la visite.

Douzième hypothèse révisée

La qualité de l'accueil offert aux participants ajoutera toujours aux effets de l'instrumentation, et pourra même en compenser les faiblesses, facilitant ainsi l'adaptation.

Treizième hypothèse révisée

En regard des échanges en réciprocité, il devrait être fournie aux participants une instrumentation spécifique les préparant soit à accompagner le correspondant visiteur soit à composer avec les conditions offertes par le correspondant accueillant.

Quatorzième hypothèse révisée

L'accompagnateur joue un rôle majeur dans le succès d'un séjour d'échange : il doit être instrumenté pour pouvoir remplir ce rôle adéquatement.

ANNEXE Q

Les hypothèses complémentaires

Les hypothèses complémentaires

Première hypothèse complémentaire :

Une plus grande connaissance de la culture québécoise ainsi que des cadres de référence s'y rapportant permet au participant d'accueillir l'Autre avec une plus grande assurance et de s'adapter avec plus d'aisance à la nouveauté.

Deuxième hypothèse complémentaire :

Une bonne préparation à la rencontre interculturelle doit sensibiliser les participants à l'importance de savoir relever les indices qui donneront du sens aux phénomènes observés et ainsi éviter les jugements hâtifs.

Troisième hypothèse complémentaire :

Il importe de prévoir dans l'élaboration des activités proposées lors des séjours d'accueil la tenue de certaines activités permettant la création d'environnements interculturels.

Quatrième hypothèse complémentaire :

Il importe dans le cadre d'une formation préparatoire de permettre aux étudiants qui se destinent à vivre des séjours interculturels, d'exprimer et d'échanger au sujet des préjugés et stéréotypes qu'ils connaissent portant sur leur milieu d'accueil, de sorte que les sources auxquelles ceux-ci s'alimentent soient identifiées et éclaircies.

Cinquième hypothèse complémentaire :

Une bonne sensibilisation au contexte d'accueil s'impose comme préalable au vécu de l'échange et permet d'éviter que certains participants ne soient plongés dans des réactions ethnocentriques.