Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 83 - 101

Expériences comparées – discours d'acteurs français et québécois sur la mobilité internationale en intervention sociale

Josée Grenier et Sylvie Thibault
Université du Québec en Outaouais,
Audrey Pelletier
Collège constituant de Joliette- Canada,
Jean Malbos
Institut de Travail Social de la Région Auvergne- France
Bruno Michon
École supérieure en travail éducatif et social de Strasbourg- France
Marie-Pierre Nazon
Institut Régional de Travail Social de Marseille- France
Elisabeth Sultan
Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social
Nice- France

RÉSUMÉ

À partir du point de vue d'acteurs issus des métiers du social (stagiaires, ressources enseignantes, superviseures sur le terrain), les auteurs mettent de l'avant les réalités respectives de la mobilité de stage international en France et au Québec. En exergue, d'un côté, les tensions vécues et rapportées entre les discours porteurs et valorisants la mobilité internationale, et de l'autre, les épreuves rencontrées par l'ensemble des acteurs dans la mise en œuvre et la réalisation des projets. Une attention particulière est portée aux bilans de ces expériences de formation, des apprentissages sur le plan professionnel et personnel qui appellent à une transformation de l'Être, une transformation éthique à travers le parcours de la mobilité internationale. Le projet de mobilité de l'étudiant.e est vu tel un projet émancipatoire, en parallèle des parcours traditionnels. Il constitue en quelque sorte une innovation en termes de formation pour les métiers du social. L'article se veut une contribution autant en études comparées qu'en formation pratique dans les métiers du social dans un contexte international.

MOTS CLÉS : mobilité internationale, déplacement, stage, formation pratique, métiers du social, travail social, voyage

ABSTRACT

Different point of views from actors of the social professions (trainees, field work coordinator, professors, supervisors), are put forward by the authors in terms of their respective realities in the context of international internship mobility in France and in Quebec. The tensions, lived and reported by all the actors, between promising discourses and promoting international mobility projects, and the actual challenges faced in the implementation and realization of such projects are exposed. Particular attention is paid to the results of these training experiences, both professionally as well as personally. Through the path of international mobility, it is of interest to highlight the personal learning which calls for a transformation of the Being, an ethical transformation. The mobility project of the student can therefore be seen as an emancipatory project, in parallel of the traditional paths of learning. It is, in that way, an innovation in terms of training for the social professions. The article aims to contribute to the scientific and the practical training body of knowledge for the social professions in the international learning context.

KEYWORDS: international mobility, fieldwork, social work, social study, travel.

INTRODUCTION

La mobilité des étudiant.e.s en travail social s'est réellement développée depuis les dernières années dans les établissements de formation, en France comme au Québec, et contribue aujourd'hui à la transformation des formations sociales et de ses acteurs (Regard, Sultan et Lion, 2014; Sédrati-Dinet, 2013). Définie ici comme un stage à l'étranger sur une période de plusieurs semaines, « cette mobilité temporaire se situe entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant » (Elrich, 2012 :19). Ces stages à l'étranger « permettent aux étudiants de connaitre des changements d'environnement culturel, professionnel, organisationnel, juridique, politique et/ou économique du contexte d'intervention, etc. » (Malbos, 2015 : 49). Ils comportent toutefois des défis importants (Mercure, 2014). À notre connaissance, peu de chercheurs francophones ont

documenté l'expérience des acteurs impliqués dans ces échanges, malgré la nécessité d'une réflexion théorique sur les enjeux spécifiques à la formation pratique (Mercure, Ba et Turcotte, 2010). Par ailleurs, la difficulté pour les équipes pédagogiques de distinguer, dans ce stage à l'étranger, ce qui relève d'une expérience personnelle et ce qui relève de la formation demeure relativement floue; l'expérience du stage international demeure un processus complexe (Mercure, 2014). Craignant d'être trop intrusif, la dimension plus personnelle est souvent laissée pour compte par les professeur.e.s en charge de l'accompagnement (Nazon, 2016).

Cet article s'intéresse justement à cette expérience singulière dans le parcours de formation, sachant que les rapports interculturels conduisent à une confrontation identitaire chez les étudiant.e.s en mobilité et procurent de nouveaux apprentissages venant modifier leur posture initiale face à l'altérité. L'article se veut une contribution autant en études comparées qu'en formation pratique dans les métiers du social dans un contexte international. Cet article vise, entre autres, à apporter un éclairage sur les apprentissages, principalement ceux liés au développement personnel et culturel comme expérience de transformation chez les apprenants en mobilité. Afin de mieux comprendre ce processus de transformation tant rapportée par les étudiant.es et les accompagnateurs, et de mieux saisir comment cette expérience est vécue sur le terrain, les auteurs de cet article, issus de la France et du Québec, ont choisi de comparer les résultats de leurs études. L'article utilise la méta-analyse comme méthodologie pour analyser et comparer les discours des acteurs et les conclusions des études.

De manière plus spécifique, en première partie de l'article, les études françaises et québécoises sont analysées et comparées sous l'angle des apprentissages plus personnels. Sont également discutés dans cette partie, les aspirations et les motivations des apprenants face à la mobilité. En seconde partie, une déclinaison des apprentissages formels et informels acquis et découlant de la mobilité. La suite, en troisième partie, introduit l'idée des épreuves comme expérience éthique et processus de transformation personnelle chez les apprenants en mobilité. Et, en quatrième partie sont regroupées les

conditions de réussite permettant de faire de la mobilité internationale un processus réussi. In fine, une brève discussion sur les projets de mobilité internationale vus comme un appel à l'innovation dans le cursus des métiers du social.

1. ÉTUDES COMPARÉES ENTRE LA FRANCE ET LE QUÉBEC AUPRÈS DES APPRENANTS EN MOBILITÉ

En France et au Québec, la mobilité internationale dans la formation pratique est expérimentée depuis quelques années déjà. Malgré les discours incitant à l'internationalisation, peu d'étudiant.e.s en travail social se saisissent de ces opportunités. Certaines études réalisées en France et au Québec révèlent pourtant que ces expériences nourrissent le développement de savoirs multiples chez les étudiant.e.s. Afin de voir si ces expériences sont similaires, les auteurs de cet article ont choisi de comparer les résultats de leurs études, certaines réalisées en France et d'autres au Québec. La méta-analyse a été choisie comme méthodologie pour analyser les résultats. La méta-analyse qualitative, comme le rapporte Beaucher et Jutras (2007), est généralement acceptée comme étant une analyse secondaire ayant comme objectif principal de regrouper ensemble des études primaires pour mettre en commun des résultats et avoir une représentation plus large d'un phénomène. Dans le cadre de cet article, les propos des apprenants en mobilité, en regard de leurs apprentissages informels, ont été croisés et comparer, de même que les conclusions pour chacune des études. Cette méta-analyse des résultats, concernant plus spécifiquement les apprentissages informels liés aux transformations personnelles et culturelles, a contribué à porter un regard autre sur le phénomène de la mobilité.

Les études qualitatives et quantitatives dont les résultats sont utilisés ont été réalisées sur quatre sites différents, répartis en France , et au Québec , . Les méthodologies utilisées pour chacune des études sont multiples et diversifiées : entretiens, questionnaires, journal de bord, grille d'évaluation. Les participant.e.s aux entretiens sont des étudiant.e.s en formation en intervention sociale. Dans une seule étude (Q1) une superviseure a été interviewée.

Le stage international : un parcours émancipatoire.

Dans les études, l'intérêt porté à la mobilité s'explique par la grande majorité par un goût du voyage, mais chacun a son itinéraire personnel exprimé par des besoins et aspirations singuliers - professionnel, personnel, identitaire. Ces extraits expriment les intérêts, les motivations et défis que se posent les apprenants face à la mobilité : « Le voyage, et s'intégrer dans une autre culture, dans un milieu de travail, ce n'est pas un petit voyage. Tu t'intègres dans un milieu de travail », comme l'indique un étudiant du Québec (Q2-R4), ou encore « C'est aussi un gros défi personnel, le fait de sortir de son confort de sa petite routine quotidienne. J'avais envie d'être dépaysée» (Q2-R5). En rafale quelques éléments rapportés par les apprenants en mobilité : acquérir de nouvelles expériences de travail à l'étranger en intervention, apprendre d'autres méthodes et expérimenter l'intervention dans un nouveau contexte – « explorer d'autres façons de faire » (Q2-R3) ; élargir ses horizons ; s'ouvrir à une culture qui n'est pas la sienne. En somme, la quête est singulière comme le souligne Malbos (2015).

Ainsi, le stage international propose aux étudiant.e.s un parcours bien différent du stage habituel, imposant un détour en raison de l'expérience du choc culturel. Ainsi, la trajectoire d'apprentissage semble détournée par des préoccupations différentes de celles du stage habituel. En effet, le stage international exige d'abord une longue période d'observation sur le terrain pour comprendre les règles et codes relationnels présents dans une culture étrangère. De plus, ce type de stage confronte l'étudiant.e à une remise en question de ses assises personnelles et culturelles qui entraîne plusieurs bouleversements sur le plan des repères qui sont nécessaires à l'apprentissage : « Cela m'a permis de vouloir dépasser mes limites; avant j'étais bien dans mon petit cadre, cela me fait moins peur » (Pelletier, 2016 : 112-113). De même, l'ensemble des auteurs sollicités sont d'avis qu'une fois les réticences initiales dépassées, les étudiant.e.s ont en mesure d'identifier de nombreux apprentissages favorisés par le contexte international.

2. LES APPRENTISSAGES EN MOBILITÉ INTERNATIONALE

Malgré l'ouverture démontrée par l'ensemble des unités de formation envers la mobilité internationale, cette option ne fait pas l'unanimité chez tous les formateurs. En effet, il apparaît que pour certains se sont davantage les risques qui les font hésiter à autoriser cette mobilité aux étudiant.e.s : risque que ces derniers ne puissent pas faire les révisions à temps, risque que les cours ratés ne leur fassent défaut, risque que l'intensité des choses vécues lors de cette mobilité ne les démobilise de la visée du diplôme au bout des trois années de formation (Nazon, 2016).

Pourtant, les apprentissages en mobilité internationale sont multiples, comme le soulignent de nombreux auteurs (Colin et Le Grand, 2008 ; Kristensen, 1999; Murphy-Lejeune, 2003 ; Sultan, 2013) auxquels s'ajoutent les auteurs de cet article. En effet, les recherches et les expériences terrain relevant du champ international, que ce soit au Québec ou en France, démontrent le développement d'apprentissages faits sur deux horizons bien distincts, soient formel et informel ; c'est-à-dire liés d'une part à la formation académique ou professionnelle, et d'autre part au développement personnel de l'individu. En ce sens, Kristensen (1999), directeur d'un centre danois responsable de la mobilité de jeunes apprentis (le PIU), souligne que l'acquisition de nouvelles compétences et la consolidation de compétences initiales sont un des effets positifs de la mobilité internationale. En effet, ce dernier décline différents apprentissages que peut permettre la mobilité internationale, tel que le développement de compétences en langues étrangères ; de compétences interculturelles; ou de compétences dites « transversales ». Ainsi le séjour à l'étranger, loin de chez soi et du familier permet de développer nombre de qualités personnelles, comme l'adaptation, l'autonomie, l'initiative, la créativité, etc. (Kristensen, 1999) ce qui rejoint d'emblée les constats de Sultan (2013 : 33). Ces qualités personnelles ne figurent que trop peu dans les référentiels de formation des intervenants sociaux, mais nous paraissent tout aussi pertinentes à développer chez ce public. Or, ces éléments observés notamment en France sont également soulevés dans la recherche au Québec.

À ces acquis personnels s'ajoutent les compétences professionnelles, comme c'est le cas pour les stagiaires en intervention sociale, ayant, ou devant développer des « savoirs faire» liés à un métier et pour lesquelles l'expérience à l'étranger permet à la fois de renforcer les compétences initiales, mais aussi de les faire évoluer (Kristensen, 1999). Pour sa part, Pelletier identifie chez ses répondantes des acquis sur le plan de la communication interculturelle, telle que « reconnaître le choc culturel et en sortir, se valider, poser des questions, apprendre et utiliser du nouveau vocabulaire propre au travail et à la vie quotidienne, se décentrer, chercher à comprendre le cadre de l'autre », leur permettant de prendre en compte les situations d'altérité et une sensibilité à la singularité (Pelletier, 2016 : 149). Précisons aussi que certains facteurs ont un impact sur ce processus, tel que la durée du séjour : plus un séjour est long et plus les apprentissages sont possibles ; le degré d'interaction avec les natifs du pays : plus celui-ci est élevé et plus les opportunités de découvertes se réalisent ; l'âge de l'apprenant : plus le sujet est jeune et plus les apprentissages se font facilement (Kristensen, 1999).

En somme, les étudiant.e.s rencontré.es dans le cadre des études analysées affirment tous avoir développé différents acquis, à la fois d'ordre personnel et professionnel, mais aussi informel et culturel. Mais par-delà ces constats, le stage en contexte international est vécu comme une expérience éthique, une expérience de transformation, dans la rencontre avec l'Autre à travers différentes épreuves.

En outre, Sultan (2013) met aussi en lumière que les apprentissages réalisables par des étudiant.e.s en formation de travail social lors d'un séjour à l'étranger portent sur trois catégories principales de besoins de formation, très présents dans l'ensemble des référentiels et classés ici par ordre d'importance du point de vue de leur fréquence d'apparition :

- le « Travail relatif au rapport à l'altérité»,
- la « Prise en compte de la dimension culturelle de la personne et/ou des groupes, ou des organisations »,
- la « Connaissance de pratiques étrangères ».

D'ailleurs, l'ensemble de ses propos recoupe ceux issus des entretiens réalisés avec des étudiant.es en travail social suite à leur expérience de mobilité (Grenier et Thibault, soumis). L'ensemble des répondants mentionne avoir réalisé des apprentissages sur le plan personnel : « je me sens plus fort en tant que personne » (Q2-R2); « En stage, j'ai pu découvrir mes propres limites, mes forces » (Q2-R6) ; « je suis une personne changée » (Q2-R2).

Ces apprentissages sur soi passent d'abord, selon les étudiant.e.s, par la découverte de l'Autre, ce qui rejoint les propos de Kristensen (1999). Les étudiant.e.s soulignent à quel point leur immersion au sein d'un milieu de pratique dans un pays étranger leur a permis de déconstruire des peurs et des préjugés et de prendre surtout conscience que l'Autre n'est peut-être pas toujours aussi loin de soi qu'on l'imagine au départ. Plusieurs se disent plus ouverts, avec une perspective autre, sur le plan religieux ou migratoire. L'expérience a favorisé le développement d'une compréhension élargie sur les enjeux interculturels. Par ailleurs, la majorité des étudiant.e.s ont éprouvé à certaines occasions, face aux normes ou valeurs du pays d'accueil, certains malaises ou inconforts. Ils ont eu à communiquer leur trouble, s'ouvrir sous une forme dialogique, et parfois même négocier les limites de leurs interventions. En exemple, le commentaire d'une étudiante : « J'ai appris à lui [la directrice d'une école] formuler ce que je pouvais ressentir, mais ça été difficile au début […] ça pris un bon mois, avant de pouvoir commencer mon projet de stage » (Q2-R3). Kristensen (1999 : 28) souligne d'ailleurs que ces apprentissages transversaux, « d'adaptabilité, d'indépendance, de créativité et d'initiative » tiennent un rôle crucial, dans un contexte où selon l'auteur, le développement des technologies et de l'organisation du travail créent une situation où les compétences concrètes et professionnelles sont appelées à devenir obsolètes du jour au lendemain (Kristensen, 1999 :28).

Ces résultats se posent donc en faveur de la mobilité internationale dans la formation pratique des intervenants sociaux, car comme le soutiennent certains auteurs (Colin et Legrand, 2008 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; cités par Sultan, 2013 : 38), le séjour à l'étranger favorise la connaissance de l'autre et de sa culture, stimulant le

rapport à l'altérité. Considérant le concept d'altérité au cœur de la formation des intervenants sociaux – et constatant qu'il représente un besoin fréquemment exprimé dans les référentiels – le stage à l'étranger fait office d'outil pédagogique puissant, réel et supplémentaire pouvant l'aiguiser.

Cette possibilité nous paraît d'autant plus pertinente que les intervenants sociaux, au cours de leur pratique professionnelle, se trouvent effectivement engagés dans l'accompagnement de groupes ou dans une relation d'aide individuelle, pour lesquels la reconnaissance de l'Autre, dans sa singularité et sa différence, est cruciale, que cette singularité et cette différence portent sur l'origine ethnique, sociale, professionnelle, générationnelle, etc., impliquant à chaque fois la dimension culturelle (Cresson, 1993).

3. FACE A L'ALTERITE

Lors d'un stage pratique réalisé dans un autre pays, auprès de personnes possédant une autre culture, l'étudiant.e en formation de travail social va se trouver en situation de travailler son rapport à l'altérité de manière renforcée. Confronté.e à des manières de faire et de penser différentes, le stagiaire va prendre plus facilement conscience de ses propres modes de pensées et modalités de fonctionnement, réalisant par là même que sa façon de percevoir et de concevoir les choses est loin d'être universelle. Il appréhende et réalise ainsi qu'il est possible de penser et de faire autrement, et qu'il y a parfois, souvent, des connaissances intéressantes à explorer dans cette différence. Ces différences, plus ou moins importantes, de posture entre les pratiques françaises et Québécoises incitent les étudiant.e.s au travail réflexif qui les amènent à prendre conscience de leur propre positionnement professionnel et à le faire évoluer, ou pas, en fonction d'un argumentaire que les apprenant.e.s ont affiné.

Le stage à l'étranger apparaît donc comme un outil favorisant non seulement la connaissance de l'Autre et de sa culture, mais favorisant aussi la « démarche interculturelle » -dont le rapport à l'altérité est le corollaire - et telle que Cohen Emerique (1999) la définit, en trois étapes 1- décentration de soi vers l'Autre 2- pénétration du système de référence de l'Autre 3- négociation et médiation. Cette démarche

interculturelle, qui permet une communication constructive entre des acteurs de culture différente, est rendue davantage accessible à l'étudiant.e en formation de travail social séjournant à l'étranger du fait qu'il se retrouve plus intensément confronté aux exigences du rapport à l'altérité. Comme si la mobilité physique dans l'espace venait faciliter le processus cognitif de décentration de soi vers l'Autre, et parce que la pénétration dans le système de référence de cet Autre est facilitée par le fait d'être baigné dans le contexte culturel de ce dernier. Cette expérience interculturelle est bien souvent rapportée comme une expérience éthique, une expérience de transformation personnelle et professionnelle, par les épreuves traversées.

4. LES ÉPREUVES OU L'EXPÉRIENCE ÉTHIQUE

Le stage à l'étranger s'inscrit ainsi comme lieu de transformation et d'évolution. Fortin (2007 : 91) définit l'expérience éthique comme « une expérience humaine fondamentale, au cours de laquelle, une personne s'éprouve et invente une façon particulière de vivre son rapport à l'autre et au monde ».

En stage à l'étranger, l'étudiant.e est fragilisé.e, éprouvé.e, déstabilisé.e par l'épreuve du quotidien, en rupture avec la continuité de sa vie dans son pays d'origine. Elle fait face à sa première épreuve - l'épreuve de l'étrangeté (Fortin, 2007). Fortin rapporte que c'est l'expérience morale qui rend possible l'expérience éthique. Dans sa description de l'expérience morale, l'auteur réfère à quatre épreuves : l'épreuve de l'étrangeté (1); l'épreuve de la dérive hors norme (2); l'épreuve du vide (3); l'épreuve de la réponse (4). Sans faire l'objet d'une longue dissertation, une correspondance est faite entre les épreuves à franchir et le séjour à l'étranger dans un contexte de stage professionnel, permettant du coup de voir autrement l'expérience de l'apprenant au-delà du choc culturel vécu et annoncé dans la littérature.

4.1 LA PREMIÈRE ÉPREUVE

La première épreuve s'exprime, selon Fortin, par un sentiment d'étonnement et d'étrangeté qui peut se traduire par un sentiment de colère, d'indignation jusqu'à la révolte. Deux positionnements sont

possibles, la rigidité ou l'éveil qui amène à un questionnement, à une réflexion, à « des découvertes insoupçonnées » (Fortin, 2007 :101). Ce sentiment d'étrangeté exige un certain recul pour mieux saisir les événements – en soi et autour de soi ; « le doute suscite la distance, le recul » (Fortin, 2007 :101) en étant observateur de ce qui se joue. Cette juste distance permet en quelque sorte d'explorer, de reconsidérer, ce que l'on pense être juste, de porter une réflexion sur soi et l'environnement°; « L'expérience éthique impose ainsi la distance à soi, le recul réflexif » (Richard, 2014 : 44). Or, les étudiantes fraichement débarquées dans un pays étranger éprouvent un sentiment d'étrangeté, elles sont souvent déstabilisées.

4.2 LA DEUXIÈME ÉPREUVE : LA DÉRIVE HORS NORME

Déstabilisées, les étudiant.e.s sont à la recherche de leurs repères familiers : normes, valeurs, fonctionnement, etc. Certaines perdent pied « en affrontant le vertige de l'interrogation de la norme et de la valeur » (Fortin, 2007 :102) et s'inscrivent dans une quête de sens « jusqu'au bout de soi-même, à la racine de son être » (Fortin, 2007 : 102). Ce que les étudiant.e.s croyaient universel ne l'est plus et à cette étape, certain.e.s étudiant.e.s éprouvent un inconfort. Après le choc du contraste, provoqué par de nombreux facteurs – le climat, l'alimentation, les achats, les normativités sociales, culturelles, politiques, religieuses et de genre –, les étudiant.e.s sont alors à la recherche de nouveaux repères. Alors débute la quête de sens… L'étudiant.e entre alors dans un apprentissage cognitif, affectif, voire identitaire.

4.3LA TROISIÈME ÉPREUVE : LE VIDE

À l'intérieur de cette quête de sens, on cherche en soi et à l'extérieur de soi. L'étudiant.e entre dans un dialogue interne et s'interroge sur elle-même et le monde qui l'entoure. Elle tente de comprendre, de composer, avec la vie autour de soi, d'y donner un sens. À cette étape, le défi relève de l'acceptation – accepter de se laisser porter sans tout maîtriser, accepter l'incertitude, de vivre avec des questionnements (Richard, 2014). Loin d'entrer dans la passivité, l'étudiant.e à cette étape devient une observatrice/actrice en pleine conscience : « Fortin pense que l'individu entame un mouvement pour accéder à lui-même, aux autres et au monde » (Richard, 2014 : 46). La comparaison initiale

que l'on fait entre le pays d'origine et le pays d'accueil a presque cessé. Graduellement, on accepte de laisser de côté ses anciens repères, on comprend que la réalité se fait autre, qu'on est ici dans un ailleurs. Une nouvelle conscience s'installe chez l'étudiant.e. En effet, comme le mentionne Mercure «ce type de stage confronte l'étudiant à une remise en question de ses assises personnelles et culturelles qui entraîne plusieurs bouleversements sur le plan des repères qui sont nécessaires à l'apprentissage» (2014 : 150)

4.4LA QUATRIÈME ÉPREUVE : LA DÉCOUVERTE BOULEVERSANTE D'UNE RESPONSABILITÉ ILLIMITÉE

L'étudiant.e instaure un nouveau rapport avec la norme, même si parfois elle peut refuser de s'y assujettir (Richard, 2014), elle « [apprend] à habiter le monde d'une façon différente […] autrui est là incontournable » (Fortin, 2007 : 105). Et dans ce jeu avec l'autre dans ce nouvel univers, source de connaissance, l'étudiant.e se découvre – elle-même, l'autre, différent et proche à la fois, enfin, le monde auquel elle appartient. Comme le souligne si bien Fortin (2007 : 105), la différence en stage à l'étranger fait graduellement place à une relation d'altérité :

« […] dans le jeu de la convivialité, dans l'aventure risquée avec autrui, je négocie les frontières, je partage la demeure… je cohabite […] j'apprends quotidiennement à être avec autrui […] Grâce au dialogue nous apprenons ensemble à surmonter les différends. C'est ainsi que l'altérité de différence se métamorphose progressivement en altérité de relation. »

Le stage devient alors source d'apprentissage et de transformation sur les plans professionnels – cognitif, pratique, idéologique – et personnels – affectif et identitaire. Les étudiant.e.s reviennent profondément transformées, distinctement, les expériences étant uniques et vécues de manière singulière.

En somme, les résultats présentés par l'ensemble des centres de formation français consultés rejoignent une étude de la Commission européenne sur l'impact des projets Érasmus (2014), ainsi que ceux

relevés par Pelletier (2016), à l'effet que les élèves ayant participé à un séjour international ont développé des compétences et habiletés appréciées par les employeurs, tel que « l'ouverture et la curiosité face à de nouveaux défis, l'aptitude à la résolution de problèmes, la capacité décisionnelle, la confiance en soi et la tolérance à l'égard d'autres valeurs et comportements. » (Commission européenne, 2014)

Riche de perspectives, il n'en demeure pas moins que la mobilité internationale ne peut se révéler une expérience fructueuse qu'à condition d'offrir aux étudiant.e.s concernés un accompagnement pédagogique à la hauteur des défis qu'ils ont à relever. Les structures doivent également faire preuve d'ouverture et innover à cet égard.

5. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DE L'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ INTERNATIONALE

Acteurs principaux des projets de mobilité internationale, les étudiant.e.s partants se caractérisent par un degré de motivation qui leur permet de surmonter les obstacles inhérents à la mise en œuvre du projet (questions logistiques et inscription dans le processus d'accompagnement pédagogique, réclamant de leur part un investissement supplémentaire en termes d'engagement et de travail de préparation à fournir).

En d'autres termes, ceux qui partent sont souvent les plus motivés, capables de lever les divers freins (y compris les freins financiers) qui se présentent à eux. Ils puisent leur motivation dans le sens qu'ils donnent à cette expérience, tant du point de vue professionnel que personnel. Par-delà la motivation, certaines conditions de réussite interviennent de manière chronologique tout au long du parcours. Par exemple, on constate déjà, en amont du stage, qu'une expérience personnelle préalable de voyage autonome est considérée comme un atout. Le fait de maîtriser la langue du pays d'accueil, ou encore l'investissement personnel dans la création d'un réseau d'alliances sont aussi des facteurs qui influencent la réussite de l'intégration des étudiant.e.s dans le milieu d'accueil et au bout du compte, du stage. Au retour, c'est la capacité de tirer profit de ses expériences qui amène un bilan positif. Les étudiant.e.s pour qui la mobilité a été vécue de façon constructive soulignent alors avoir eu le sentiment de contribuer

à leur façon bien personnelle au travail social dans un contexte international. Tel qu'évoqué plus haut, le succès de la réalisation des mobilités internationales dépend aussi des dispositifs pédagogique et administratif visant à accompagner l'étudiant.e.

Du côté pédagogique, c'est en effet tout un arsenal d'outils d'accompagnement pour la bonne préparation du stage : guide de « mobilité » ; consignes et ateliers préparatoires au stage ; identification du lieu de stage ; discussion avec les superviseurs de stage - identification des tâches dédiées au stagiaire, etc. Et tout à côté, avant le départ, différentes étapes doivent s'orchestrer, tel que l'identification du lieu d'hébergement, les demandes de bourses et de visas ; l'achat des billets d'avion, etc. Bien entendu, par-delà ces actions, la signature de convention de stage entre unités de formation. À cet égard, on note du côté québécois, la lourdeur des processus administratifs liée en partie par l'intervention nécessaire de différents acteurs dans les étapes initiales, provoquant parfois des délais indus ayant pour effet de générer stress et découragement chez les étudiant.e.s. Toutefois, à l'inverse, une coordination et une mobilisation de l'ensemble des acteurs peuvent faciliter le processus et ainsi alléger le parcours – essoufflant – inhérent à ces nombreuses démarches.

Durant la mobilité, il est nécessaire d'instaurer des modalités de fonctionnement et de communication étudiants/EFTS d'origine, formateurs et étudiants compris, afin d'éviter un sentiment d'isolement de la part de l'étudiant.e parti.e à l'étranger. Il s'agit aussi de permettre au processus de questionnement et de réflexion de ce dernier, de se poursuivre durant le temps de mobilité. L'enjeu ici se révèle, d'une part, de trouver les moyens de compenser l'absence du collectif étudiant.e, mis à mal par la mobilité vers un autre pays, puisqu'elle est le plus souvent réalisée individuellement. D'autre part, il s'agit de trouver les moyens de maintenir le processus d'apprentissage de type alternance intégrative mis en œuvre grâce à des allers-retours entre le lieu de stage et l'institution de référence, facilitant les articulations pratique-théorie-pratique. La mobilité internationale vient casser le rythme de ces allers-retours et les équipes pédagogiques doivent trouver les moyens de compenser les

absences de retour de l'étudiant.e au centre de formation. Il est nécessaire d'inventer des solutions de rattrapage n'étant pas pénalisantes pour le/la candidat.e au départ.

Ces moyens cherchant à briser l'éloignement du centre de formation peuvent être trouvés au moyen de consignes spécifiques de travail à réaliser pendant la mobilité, ainsi que dans la mise en œuvre de séances Skype, par exemple, avec un formateur et d'autres étudiant.e.s, si possible, c'est-à-dire si le décalage horaire le permet et si une connexion internet s'avère opérationnelle au pays d'accueil de l'étudiant. Ils peuvent également trouver une issue dans la possibilité de déléguer ce rôle de tiers assurant l'alternance à un organisme de formation partenaire, s'il y en a un dans le pays d'accueil et que le partenariat entre les deux organismes est formalisé. Force est cependant de constater, malgré un certain degré d'incertitudes, d'après les retours d'expériences que nous avons réalisées, l'étudiant.e se retrouve renforcé.e dans sa capacité à surmonter cette situation « extraordinaire », tant du point de vue de son parcours de formation que de l'intensité de l'expérience. Enfin, au moment du retour de mobilité, il est nécessaire de trouver des instances de valorisation de cette expérience permettant à l'étudiant.e d'en faire le bilan du point de vue de ses apprentissages et lui permettant, aussi, de les partager avec ces collègues de promotions. L'expérience de mobilité internationale durant le stage dans les métiers du social se révèle le plus souvent sources de satisfaction et de réussite du point de vue personnel et pédagogique, comme l'exprime cette étudiante du Québec - « janvier, tu parles d'une idée d'être partie… au mois de février, je suis contente d'être partie, mais je ne le referais pas, au mois de mars, c'est une bonne idée d'être ici, au mois d'avril, je changerais pour rien au monde mon expérience » (Q2-R3).

CONCLUSION

L'article démontre les nombreux enjeux de la mobilité internationale pour l'ensemble des acteurs et pour les unités de formation. Malgré les discours et les investissements faits sur la mobilité internationale, les étudiant.e.s se saisissent trop peu de cette occasion. Il existe encore des

détracteurs dans les unités de formation face à la mobilité internationale même si dans les faits, elle favorise le développement d'apprentissages formels et informels qui rencontre les référentiels de compétences. Autoriser la mobilité est vécue par certains formateurs comme « à risque ». Cependant, d'autres formateurs, dont les auteurs de ces lignes, affirment que plus que le diplôme, en particulier dans le champ des métiers du social, c'est la formation au sens de transformation qui doit être le premier objectif de la mobilité : «les résultats de la recherche indiquent que c'est d'abord un répertoire culturel et personnel qui prime dans l'expérience du stage international» (Mercure, 2014 : 150). Cette transformation, semble-t-il, s'exerce au-delà des métiers du social, comme l'indique Mercure (2014 : 120), en rapportant les propos d'une étudiante en nursing :

« le stage international, c'est parcourir des milliers de kilomètres pour découvrir quelque chose qui est à quelque part au fond de vous.»

La très grande majorité de nos étudiant.e.s sont très jeunes (20 ans en moyenne) et exerceront un métier complexe, difficile, osons le dire, dès 21 ans voire 23 ans. La mobilité est une occasion extraordinaire, loin des murs de l'institution scolaire, mais en toute sécurité, d'acquérir bien sûr des compétences techniques au contact des professionnels qui les accueillent en stage, mais surtout d'expérimenter et de se confronter à l'altérité, source de transformation, permettant du coup, une réflexion identitaire et une consolidation de soi si précieuse, pour aborder un métier, dont une des finalités est la (re)construction de liens.

Les projets de mobilité internationale répondent à des besoins souvent bien spécifiques des étudiant.e.s qui s'inscrivent dans ce cursus. Ces cheminements singuliers et distincts, peut-être trop en parallèle de la démarche traditionnelle, reflètent en quelque sorte un projet d'émancipation des étudiant.e.s déjà en marche dans les sociétés – un projet personnel : « Ce refus de l'assujettissement de l'individu aux évolutions de la société détraditionnalisée doit nous amener, à notre niveau, à repenser la place de l'étudiant.e en tant qu'acteur « non spectateur » dans la construction d'une profession et d'un monde qu'ils « produisent » (Malbos, 2016 : 126). Pour y parvenir, l'étudiant.e « émancipé.e » devient l'acteur principal d'un projet, dont il ou elle

devient l'auteur.e. Dans cette démarche, l'étudiant.e se réapproprie en quelque sorte l'espace de formation – espace social et politique. Le projet de formation individuel a des retombées au plan collectif, à n'en pas douter. Les expériences gagneraient toutefois à être davantage partagées et favoriseraient l'innovation dans la formation des métiers du social. La recherche sur la mobilité au sens large du terme, les mobilités enseignantes, les voyages d'études avec les étudiant.e.s, et d'autres formes d'actions innovantes pourraient voir le jour. La question des stages à l'étranger dans les formations sociales contribue ainsi à penser la formation autrement.

De surcroît, la mobilité internationale vient bousculer les lignes organisationnelles ainsi que les modalités d'apprentissages usuels pour réinventer le monde. Elle exige de tous les acteurs de sortir des cadres traditionnels de formations sociales pour laisser place à un nouveau modèle de formation qui part davantage de l'individu pour s'approprier le métier plutôt que l'inverse (Malbos, 2015). Cette perspective n'enlève en rien la nécessité d'un accompagnement dans ce processus, le contexte exige simplement de faire autrement, soit de s'adapter et d'innover.

Cette mise à l'épreuve des différents acteurs, tant du côté des étudiant.e.s que des équipes pédagogiques et des coordonnatrices de stages, trouve son issue dans les capacités d'adaptabilité et de créativité des uns et des autres, et dans leur capacité à vivre la transformation des dispositifs pédagogiques initiaux.

Références Bibliographiques

Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative, Recherches qualitatives, 27(2) : 58-77.

Colin, L. et Le Grand, J.L. (2008). L'éducation tout au long de la vie. Paris : Economica.

Cresson A. (1993). Introduction au colloque Communication Interculturelle langues et

langages, Intercultures, 20, SIETAR, 17-22.

Cohen-Emerique, M. (1999). Approche interculturelle dans le processus d'aide. In J. Demorgon et E. Lipiansky (dir.), Guide de l'interculturel en formation. Paris : Edition Retz, pp.228-240.

Commission européenne (2014). Étude d'impact Erasmus: principales conclusions. Bruxelles.

Erlich, V. (2012). Les mobilités étudiantes. Paris : La Documentation française.

Fortin, P. (2007). L'oeuvre de soi, Québec, PUQ. Gauthier, B. (Éd.) (2006). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grenier, J. et Thibault, S. (soumis). Stage international : des acteurs en mouvance. Nouvelles pratiques sociales.

Kristensen, S. (1999). La mobilité comme processus d'apprentissage. Revue Europeenne, 16, p. 27-32 Consulté en ligne :

http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/123/16_fr_kristensen.pdf

Malbos, J. (2015). Voyage dans l'ingénierie des formations sociales. Organisation du développement international des Établissements de Formation en Travail Social et mobilité des étudiants : des interactions en tensions. Mémoire, Collège Coopératif Auvergne-Rhône-Alpes, Lyon.

Mercure, D. (2014). La construction du répertoire professionnel de l'étudiant en contexte de stage à l'international, examinée dans une démarche de recherche-action. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.

Mercure, D., H. Ba et Turcotte, P. (2010). La formation pratique lors d'un stage international en travail social et le développement d'habiletés en intervention interculturelle. Revue Intervention, 132(1) : 44-52.

Murphy-Lejeune, E. (2003). L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger. Paris, Edition DIDIER.

Nazon, M.-P. (2016). Réflexions expérientielles sur la mobilité internationale en formation en travail social. Texte inédit.

Pelletier, A. (2016). Le transfert des apprentissages en stage à l'international dans le profil interculturel en éducation spécialisée. Essai de maitrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Richard, S. (2014). L'impact des normativités organisationnelles et professionnelles sur la santé psychique des travailleurs sociaux : Enjeux pour la pratique du travail social, Thèse de doctorat, Sudbury, Université Laurentienne, Département de Sciences humaines.

Regard, Y, Sultan, É., et M. Lion (2014). La mobilité des étudiants en travail social Une transformation qui impacte tous les acteurs. Communication dans le cadre de la Biennale UNAFORIS, St-Ouen, France.

Sédrati-Dinet, C. (2013). Travail social sans frontières : L'international, un défi pour les centres de formation, Actualités sociales hebdomadaires, 2804, 24-27.

Sultan, É. (2013). L'internationalisation de la formation dans le secteur du travail social. De l'injonction à la mobilité des politiques européennes à l'analyse des besoins de l'apprenant, Mémoire de maitrise, Rouen, Université de Rouen, Département des sciences de l'Éducation.