



Un monde à apprendre

les étudiants postsecondaires canadiens
et l'expérience des études à l'étranger



LE BUREAU CANADIEN DE L'ÉDUCATION INTERNATIONALE

Le Bureau canadien de l'éducation internationale est le seul organisme national qui se consacre exclusivement à l'éducation internationale, c'est-à-dire à la libre circulation des idées et des apprenants à travers les frontières nationales.

Le BCEI représente tout le spectre de l'éducation canadienne; près de 200 collèges, universités, commissions ou conseils scolaires, organismes et particuliers en sont membres.

Le BCEI est le chef de file au Canada pour les questions relatives aux étudiants étrangers et il fixe la norme en matière de gestion de bourses et de livraison de services à leur intention.

Le BCEI se consacre à maintenir l'éducation internationale au programme des dirigeants politiques et scolaires, et à forger des liens valables en matière d'études entre le Canada et des particuliers, des organisations et des établissements du monde entier.

Au nombre des activités du BCEI, notons la défense des intérêts, des services de recherches et d'information, des programmes de formation, la gestion de bourses, le perfectionnement professionnel des éducateurs internationaux et une foule d'autres services destinés à ses membres et aux apprenants.

Le BCEI favorise le transfert des connaissances au delà des frontières en fournissant une aide technique, de l'information et des services de soutien. Le BCEI s'engage dans des projets coopératifs en construction de capacités, en renforcement institutionnel et en gestion des ressources humaines.

Un monde à apprendre : les étudiants postsecondaires canadiens et l'expérience des études à l'étranger
(also available in English)

ISBN: 978-1-894129-68-8

BCEI

220 ouest, avenue Laurier, bureau 1550

Ottawa, Ontario

Canada K1P 5Z9

Tél. : (613) 237-4820

Télec. : (613) 237-1073

Courriel : info@cbie.ca

Sites Internet : www.cbie.ca, www.destineducation.ca, www.bourses.gc.ca

©2009 CBIE

Photographie de la page couverture, conception et mise en page : Dan Sokolowski

Imprimé au Canada sur du papier recyclé

Les opinions exprimées sont celles des auteurs.

Un monde à apprendre :

les étudiants postsecondaires canadiens
et l'expérience des études à l'étranger

Dre Sheryl Bond
Faculté d'Éducation, Université Queen's
Kingston, Ontario, Canada

A. Girgrah
J. Burrow
M. Ingersoll
C. Vandermuhlen
M. Spaling
S. Areemanpattnil

Préparé pour le :
Bureau canadien de l'éducation internationale

Coordinatrices du projet et directrices de l'ouvrage :
Jennifer Humphries, Janine Knight-Grofe

Un monde à apprendre

PRÉFACE

Le BCEI a élaboré le projet *Un monde à apprendre* pour deux raisons principales : comprendre pourquoi si peu d'étudiants postsecondaires au Canada profitent des programmes d'études à l'étranger de leur établissement et trouver des façons de changer le statu quo.

La présente étude est importante parce que le BCEI croit fermement au caractère transformateur de l'expérience des études à l'étranger. Ce n'est pas seulement une activité intéressante. Cette expérience offre la chance de grandement améliorer son éducation, de beaucoup se perfectionner aux plans personnel et professionnel, et ultimement, d'augmenter sa capacité de contribuer à l'amélioration du monde.

Cela semble idéaliste, mais nous croyons que faire faire des études à l'étranger à nos étudiants est un réel besoin, et que ce besoin va croissant. Étant donnés les immenses défis internationaux que doit relever la nouvelle génération d'étudiants et de diplômés, une large vision du monde, appuyée par une expérience directe des diverses cultures et une exposition à d'autres soucis que les siens, est d'une importance cruciale. Celles et ceux dont le monde s'arrête à la ville ou à la province voisine ne pourront pas trouver de solutions internationales.

Les résultats de ce rapport sont à la fois gratifiants et troublants.

Nous sommes heureuse d'apprendre que plusieurs professionnels du monde de l'éducation, tant chez les professeurs que parmi le personnel, apprécient et encouragent les études à l'étranger. De même, les études à l'étranger sont appréciées par le grand public – dont 90 % croit qu'elles sont valables et devraient être mises à la disposition d'une plus grande partie de notre population étudiante. Un nombre presque aussi grand croit que du soutien financier devrait être disponible pour que le manque d'une somme d'argent relativement modeste n'entrave pas l'éducation internationale des étudiants motivés. Il est clair que les Canadiens ne voient pas les études à l'étranger comme une activité élitiste, mais plutôt comme une activité dont les circonstances ont fait qu'elle n'est accessible qu'à une élite – situation à laquelle il faut apporter un correctif.

Ce qui est plus parlant encore, c'est qu'une claire majorité des étudiants apprécie l'importance des études à l'étranger et aimerait en entreprendre.

Mais plusieurs, bien qu'enthousiastes au début, abandonnent cette option en cours de route.

Notre rapport offre un aperçu, tant des problèmes et enjeux qui amènent les étudiants à renoncer à leur choix que des attitudes et expériences de celles et ceux qui réussissent à aller à l'étranger – dans certains cas en surmontant de grandes difficultés.

Les recommandations de notre étude visent à relever la participation de l'actuel niveau dérisoire d'environ 2-3 % à au moins 15 %. Nous pressons les établissements et les gouvernements de lire ces recommandations avec attention et de les appliquer d'urgence.

Le Canada ne peut se permettre une nouvelle génération de diplômés dont l'exposition au monde se confine à la salle de classe et aux médias, quelque profonds, omniprésents et utiles qu'ils puissent être.

La présidente-directrice générale
Bureau canadien de l'éducation internationale
Karen McBride

REMERCIEMENTS

Je suis depuis toujours une éducatrice internationale, par mon attitude et par ma carrière universitaire de professeure et directrice. De toutes les études auxquelles j'ai participé, *Un monde à apprendre* est l'une des plus ambitieuses, et par son étendue, et par sa complexité. Une étude de ce genre n'a été possible que grâce au généreux appui et aux contributions réfléchies d'un grand nombre de personnes. Si je peux nommer certaines de ces personnes, d'autres, en vertu de leur anonymat, ne peuvent être reconnues que par le domaine auquel elles appartiennent. Dans tous les cas, les partenariats ont été la caractéristique de l'ensemble de cet effort de recherche.

D'entrée de jeu, je reconnaitrai une dette intellectuelle envers Josef Mestenhauer, professeur émérite, University of Minnesota, et Barbara Burn, professeure, University of Massachusetts (décédée), dont l'oeuvre pionnière a inspiré la présente recherche. C'est à l'aide de ces mentors que j'ai d'abord saisi l'importance de voir les questions, problèmes et paradoxes de l'éducation du point de vue de l'étudiant. Je suis profondément reconnaissante aux plus de 1 200 étudiants de niveau postsecondaire dont les perceptions et les expériences des études à l'étranger forment le coeur de la présente étude.

L'inclusion du grand public canadien dans cette étude a procédé d'une décision stratégique, qui s'est avérée produire des contributions importantes aux résultats de la recherche. Je dois mentionner et remercier, pour son ingéniosité, sa collégialité et sa diligence, la société Prairie Research Associates, qui a mené les entrevues téléphoniques et fait l'analyse préliminaire. Je remercie aussi les membres du comité consultatif de la recherche, qui est composé de professeurs et d'administrateurs du postsecondaire. Si leur travail n'apparaît pas directement dans l'étude, leurs idées ont néanmoins influé sur l'étendue et la méthodologie de l'étude ainsi que sur l'accès aux employeurs canadiens. J'adresse en outre des remerciements tout particuliers à Paula Brook (Université de l'Alberta), Annick Corbeil (École Polytechnique de Montréal), Sabine Lehr (anciennement de l'Université de Victoria), Anne Markey (Canadian Association of Career Educators and Employers), Philip Shea (Université York) and Catherine Vertesi (Université Capilano).

Des représentants des campus et des membres du personnel enseignant et professionnel de chacune des universités et de chacun des collèges participants ont collaboré à la vérification et à la mise en contexte des perceptions et des expériences d'études à l'étranger des étudiants. Il est intéressant de noter que, bien que ce n'ait pas été un critère de participation, 75 % des membres des groupes d'études et des personnes interviewées ont rapporté avoir participé à des études à l'étranger pendant leurs années de collège et d'université – c'est un témoignage de l'effet à très long terme que peuvent avoir les études à l'étranger sur la vie et les choix de carrière des diplômés du postsecondaire.

Ce livre doit beaucoup à Jennifer Humphries, vice-présidente, Services aux membres et bourses, et à Janine Knight-Grofe, gestionnaire de la recherche, du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). Je leur suis de tout coeur reconnaissante, non seulement de leur leadership dans le lancement de cette étude et de leur partenariat tout au long du processus de recherche, mais encore de leur professionnalisme et de leur patience pendant la période où un problème de santé m'a éloigné temporairement de l'étude.

Enfin, je remercie Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), non seulement d'avoir accordé des fonds au BCEI et au groupe de recherche de l'Université Queen's par le biais d'un processus de révision par des pairs, mais pour l'engagement continu de ce ministère au soutien d'une recherche basée au Canada sur l'internationalisation de l'éducation.

Sheryl L. Bond, chercheure principale, au nom de toute l'équipe de recherche

NOTE DES DIRECTRICES DU PROJET

Un rapport d'une telle envergure et d'un tel contenu requiert le dévouement et l'engagement de nombreux acteurs. Le BCEI tient à remercier ici Ressources humaines et Développement des compétences Canada de sa contribution financière.

Nous avons aussi une grande dette de reconnaissance envers les établissements participants, en particulier envers les directeurs de l'éducation internationale et les membres du corps professoral qui ont apporté un soutien extraordinaire à la mise en oeuvre de l'enquête et qui ont pris part en personne aux groupes d'études et aux entrevues. Comme c'est le cas pour tant d'autres de nos activités, leur professionnalisme et leur dévouement à la cause de l'éducation internationale doivent être louangés. Nous remercions en outre du fond du coeur les plus de 1 200 étudiants qui ont rempli le questionnaire. Nous espérons que leurs contributions informeront les politiques nécessaires pour mettre les études à l'étranger à la portée d'un plus grand nombre d'étudiants postsecondaires, voire du plus grand nombre, et ainsi aider les étudiants à acquérir les compétences, les connaissances et l'ouverture au monde requises dans le présent millénaire par notre pays et notre planète.

TABLE DES MATIÈRES

1.0: INTRODUCTION	9
1.1 Objectif de l'étude	9
1.2 Définition des études à l'étranger.....	9
1.3 La mobilité des étudiants : un contexte en mutation	10
2.0: LITTÉRATURE	11
2.1 Où les étudiants canadiens vont-ils étudier ?	12
2.2 Le programme d'études influe-t-il sur la décision d'étudier à l'étranger ?	13
2.3 Pourquoi les étudiants étudient-ils à l'étranger ?	13
2.4 Qui participe aux études à l'étranger et qui n'y participe pas ?	14
2.5 Qu'apprennent les étudiants lorsqu'ils étudient à l'étranger ?	15
2.6 Quelles sont les répercussions des études à l'étranger sur le choix de carrière ?	16
3.0: MÉTHODOLOGIE	17
3.1 Collecte de données	17
3.2 Participants à l'étude : accès et profil	19
3.3 Profil général des études à l'étranger des participants	23
3.4 Analyse des données	24
3.5 Clarifications et limites	24
4.0: RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	25
4.1 Appui du public aux études à l'étranger	25
4.1.1 Employeurs	25
4.1.2 Le grand public canadien	26
4.2 Résultats de la recherche.....	31
4.2.1 Question de recherche numéro un : Pourquoi certains étudiants d'un collège ou d'une université participent-ils et d'autres pas ?	36
4.2.2 Question de recherche numéro deux : Pourquoi un plus grand nombre d'étudiants ayant des antécédents divers ne participent pas à des études à l'étranger ?	53
4.2.3 Question de recherche numéro trois : Quel apprentissage retire-t-on de l'expérience des études à l'étranger ?	56
5.0: CONCLUSION & RECOMMANDATIONS.....	62
ANNEXES	69
A. Enquête auprès des étudiants	69
B. Protocole du groupe d'études.....	75
C. Sondage auprès du grand public	77
D. Enquête auprès des employeurs	79

Liste des tableaux

Tableau 1: Profil général des étudiants.....	19
Tableau 2: Caractéristiques des étudiants participants, par collège ou université	20
Tableau 3: Profil des participants apparent au corps professoral ou personnel	21
Tableau 4: Profil des employeurs	21
Tableau 5: Profil des participants du grand public	22
Tableau 6: Expérience générale des étudiants participant aux programmes d'études à l'étranger	22
Tableau 7: Expérience des études à l'étranger, par collège ou université	23
Tableau 8: Opinion publique : Pourquoi étudier à l'étranger est une mauvaise idée	28
Tableau 9: Opinion publique : Importance de l'assistance financière	31
Tableau 10: Intérêt des étudiants à l'égard des questions et événements internationaux, et des cultures du monde	34
Tableau 11: Se mesurer au monde par le biais des sites d'apprentissage	35
Tableau 12: Engagement de l'établissement envers l'attitude internationale	35
Tableau 13: Connaissances des programmes d'études à l'étranger	37
Tableau 14: Perception de l'engagement de l'établissement à l'égard des études à l'étranger	39
Tableau 15: Intérêt des étudiants envers les études à l'étranger	40
Tableau 16: Les études à l'étranger sont-elles possibles ?	41
Tableau 17: Catégorisation des identités ethniques : Blancs et non-Blancs / racialisés	53
Tableau 18: Langues représentées	55
Tableau 19: Distribution par pourcentage des ethnicités racialisées rapportées dans l'étude en comparaison des statistiques du recensement national et de celles rapportées par les étudiants postsecondaires de première année	55
Tableau 20: Distribution par pourcentage de l'identité autochtone rapportée dans l'étude en comparaison des statistiques du recensement national et de celles rapportées par les étudiants postsecondaires de première année	55
Tableau 21 : Tous les domaines d'apprentissage et de perfectionnement, signalés par domaine et exprimés sous forme de pourcentages	59

1.0 INTRODUCTION

L'interdépendance grandissant rapidement dans le monde entier a abouti sur une redéfinition non seulement du genre de société que les Canadiens et les Canadiennes souhaitent pour eux-mêmes et leurs enfants (Piper, 2003), mais aussi du genre de programmes et de possibilités d'éducation que les universités et collèges canadiens doivent offrir aux étudiants qui, lorsqu'ils recevront leurs diplômes, devront posséder des connaissances internationales et des compétences interculturelles dans le cadre de ces nouvelles réalités (Bond, 2007). À cette fin, les universités, de par leur engagement historique vis-à-vis de la génération de connaissances et de leur diffusion universelle, et les collèges, de plus en plus influencés par la mondialisation, tentent d'améliorer, de diversifier et d'élargir rapidement la participation de leurs étudiants aux programmes de mobilité.

L'instrument dont les établissements disposent pour mettre en œuvre ces programmes de mobilité est les études à l'étranger. Le savoir qui peut être acquis par l'entremise d'une expérience d'études à l'étranger va au-delà des connaissances traditionnelles axées sur un sujet et qui sont souvent associées aux cours offerts sur les campus. Les études à l'étranger offrent la possibilité d'une expérience transformatrice, qui changera à tout le moins l'auto-perception de l'étudiant et sa compréhension d'autrui dans le monde entier. Avec des répercussions de si grande envergure pour les étudiants, il est raisonnable de supposer qu'une majorité des étudiants qui recevront leur diplôme au XXI^e siècle commenceront leurs études en prévoyant que des études à l'étranger constituent une exigence fondamentale.

Cependant, les données publiées par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC, 2007) indiquent que la réalité est bien différente. Moins de 3 % des étudiants diplômés des universités ont participé à un programme d'études à l'étranger. Un taux de participation aussi faible est similaire à celui signalé dans les études sur les étudiants américains (se reporter à *Open Doors* de l'Institute of International Education mais il est nettement inférieur aux taux de participation au Royaume-Uni, en Australie et chez d'autres partenaires commerciaux du Canada appartenant au Groupe des Huit. D'autres pays que les États-Unis et le Canada signalent des taux de participation à des programmes d'études à l'étranger s'élevant à entre 18 % et 38 % (Unesco, OCDE).

1.1 Objectif de l'étude

La présente étude a été élaborée par le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI), avec l'appui du programme de Mobilité Académique Internationale de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). Elle a été supervisée par le BCEI et menée en son nom par une équipe de chercheurs de la faculté d'éducation de l'Université Queen's.

Cette étude se propose de donner un aperçu de l'expérience des étudiants postsecondaires canadiens, en termes d'accès et de réussite, dans les programmes d'études à l'étranger offerts, en vue de l'obtention de crédits ou non, par les collèges et universités. Elle serait la première étude canadienne portant sur l'expérience des études à l'étranger qui ait autant d'envergure, d'exhaustivité et de complexité, et une des très rares études menées dans un contexte occidental (Carlson et coll., 1996). Cette recherche offre la possibilité d'apporter une forte contribution canadienne à la littérature mondiale sur le sujet. D'un point de vue plus pragmatique, cette recherche soulève des questions d'équité sociale, et ses résultats offrent aux ministres des gouvernements fédéral et provinciaux ainsi qu'aux responsables de l'enseignement une base éclairée pour préparer les étudiants postsecondaires à vivre et à travailler dans une société internationale, et à en faire une réalité pour beaucoup d'autres étudiants provenant des milieux les plus divers.

Trois questions principales ont guidé la présente étude :

- 1. Pourquoi certains étudiants des collèges et universités participent-ils à des programmes d'études à l'étranger alors que d'autres, dans les mêmes établissements, ne le font pas?**
- 2. Pourquoi beaucoup d'autres étudiants de plus en plus divers ne participent-ils pas aux diverses options d'études à l'étranger offertes par les collèges et les universités?**
- 3. Qu'apprennent les étudiants à l'étranger que, d'après eux, ils n'auraient pas appris s'ils étaient restés sur le campus pendant cette même période?**

Ces questions de l'étude initiale étaient, en partie, tirées des recommandations relatives aux nouvelles orientations de la recherche énoncées dans des études antérieures. En même temps, d'autres questions ont été introduites en réponse aux écarts ou silences détectés dans la littérature. Ces questions plus prometteuses en termes de production de résultats étaient susceptibles de refaçonner notre compréhension des études à l'étranger au sein des communautés de pratique postsecondaires canadiennes. Au fur et à

Les études à l'étranger incluent la participation d'étudiants à tout programme ou expérience d'ordre international, par ex. un échange, un stage en clinique, une étude sur le terrain, un internat, un placement travail-études, un service ou stage bénévole, offert par un établissement postsecondaire et pour lequel un crédit d'étude peut être accordé ou non.

mesure que l'étude a progressé, les questions soulevées par les participants ont été ajoutées aux sondages et entrevues. Un tel processus organique de demandes de renseignements est caractéristique des études qualitatives (Lincoln & Denzin, 2009), mais ce que l'on n'avait pas prévu, c'était à quel point les résultats seraient riches et judicieux dans de multiples perspectives. De plus, l'étude a grandement bénéficié des directives d'un comité consultatif composé des représentants de programmes d'études à l'étranger de plusieurs collèges et universités, et du directeur exécutif de l'Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs (ACSEE).

1.2 Définition des études à l'étranger

Nous avons adopté une approche inclusive de la définition des études à l'étranger, en s'assurant d'y inclure autant de formes et de formats différents que possible. À cette fin, dans la présente recherche, l'expression « études à l'étranger » désigne la participation à tout programme ou expérience d'ordre international, échange, stage en clinique, étude sur le terrain, internat, placement travail-études, service ou stage bénévole, offert par un établissement postsecondaire pour une durée variable dans divers lieux, et pour lesquels un crédit universitaire est accordé ou non. L'inclusion de modalités d'études à l'étranger aussi diversifiées a pour but de :

- (1) éloigner la focalisation de la recherche des « vases clos » produits par les modalités d'études individuelles
- (2) élargir la participation des étudiants afin que des tendances et des thèmes puissent apparaître parmi les modalités
- (3) recentrer la focalisation prédominante sur les étudiants, perspective fondamentale souvent négligée.

Les programmes touristiques offerts par des entreprises à ou sans but lucratif ainsi que les ONG qui offrent des programmes de service ne sont pas inclus dans la définition, ni dans la portée de l'étude.

1.3 Mobilité des étudiants : un contexte en évolution

En tant qu'activité individuelle, les études à l'étranger existent depuis aussi longtemps que les universités. D'Erasmus de Rotterdam au XVe siècle aux "Grand Tours d'Europe" par les garçons des familles britanniques de la haute, du XVIIe siècle jusque vers le milieu du XIXe (Brennan, 2004), les étudiants ont recherché des possibilités d'apprentissage qui ne leur étaient pas offertes dans leurs pays ou régions d'origine. Non seulement les études à l'étranger résultant d'initiatives individuelles au tournant du siècle poursuivent-elles une vieille tradition, mais encore, les forces de la mondialisation privilégiant les étudiants mobiles à l'échelle internationale, le nombre d'étudiants, y compris les étudiants canadiens, qui prennent des dispositions en vue de séjours internationaux, augmente rapidement.

En termes de reconnaissance par les établissements et d'engagement des étudiants dans des études à l'étranger, le 1893 International Education Congress [Congrès international de l'enseignement de 1893] à Chicago (Sylvester, 2002) a donné un aperçu de l'avenir des études internationales officialisées. Plus de 300 cadres supérieurs ont participé à cet événement, environ 140 mémoires ont été remis (dont la majorité de l'extérieur des États-Unis) et plus de 30 pays étaient représentés : dans l'ensemble, ce Congrès représente une des premières discussions importantes du potentiel des études internationales.

Aux États-Unis, le premier programme officiel d'études à l'étranger a commencé en 1923 (Hullihen, 1928) lorsque huit étudiants de l'Université du Delaware ont participé à un programme d'études d'un an en France. Au Canada, les précurseurs des programmes actuels parrainés par les universités ont commencé avec le dévouement de Lewis Perinbam, qui a joué un rôle primordial après la guerre pour mettre en place les premiers bureaux d'études à l'étranger sur les campus (Bond & Lemasson, 1999). Au fil des ans, les efforts visionnaires de Perinbam ont évolué vers ce que nous connaissons maintenant comme étant le Canadian University Service Overseas (CUSO - Service universitaire canadien outre-mer - SUCO). Que les bureaux du SUCO qui se trouvaient sur les campus à l'origine aient été remplacés ou non par des bureaux d'études à l'étranger financés par les établissements, les premiers stages du SUCO ont été l'avant-garde des programmes d'études à l'étranger reconnus par les établissements, programmes qui se poursuivent encore à ce jour.

La question de l'équité de l'accès à ces programmes était une préoccupation du public dès le début. En 1959, le Programme de bourses d'études et de recherches du Commonwealth (CSFP) a été mis en place pour offrir une possibilité aux étudiants diplômés et aux chercheurs d'étudier dans des universités du Commonwealth. Cependant, le financement public était nominal et à la disposition de si peu d'étudiants que le stéréotype des études à l'étranger réservées à une élite est devenu difficile à nier. Au cours des décennies suivantes, l'accroissement des initiatives d'études à l'étranger a été léthargique (Bond & Lemasson, 1999). De plus, la documentation sur les activités qui ont eu lieu au cours de cette période est éparpillée et difficile à localiser.

En Europe, cependant, des développements importants ont eu lieu vers la fin des années 1980. Le lancement du 1987 European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (plan d'action de la région de l'Europe pour la mobilité des étudiants universitaires – ERASMUS) a donné une reconnaissance officielle à l'importance des programmes d'études à l'étranger à l'échelle nationale en Europe (Knight, 1999). Les premiers buts d'ERASMUS consistaient à augmenter le volume et à faciliter la mobilité des étudiants et du personnel enseignant au sein de l'UE, et à renforcer les relations entre les établissements. Peu après le lancement d'ERASMUS a été créé le programme Socrate qui visait à inclure des pays non membres de l'UE dans la mobilité des étudiants. Plus récemment, l'UE a mis en place ERASMUS Mundus qui offre des possibilités principalement aux non-Européens d'étudier dans des universités européennes. Ces programmes ne

constituent pas la seule possibilité d'études à l'étranger en Europe, mais leur mise en place a donné une identité à la mobilité des étudiants et une langue dans laquelle on peut en discuter.

Tout récemment, les É.-U. se sont intéressés davantage aux études à l'étranger en mettant en vigueur la Simon Study Abroad Foundation Act [loi sur la fondation des études à l'étranger de Simon], fondée essentiellement sur la Commission du Abraham Lincoln Study Abroad Fellowship Program [programme de bourses Abraham Lincoln pour les études à l'étranger] (NAFSA, 2009). Il s'agit d'un projet de loi primordial qui vise à accroître la qualité et l'ampleur des programmes ainsi que la diversité des étudiants qui participent à des études à l'étranger. Ses principaux buts sont d'envoyer jusqu'à un million d'étudiants américains à l'étranger tous les ans au cours des dix prochaines années, et d'augmenter considérablement le financement pour assister les étudiants et pour aider les établissements à créer ces possibilités.

Le Canada semble manquer des grands objectifs et des vastes visions qu'on trouve en Europe et aux É.-U. Il existe des programmes ciblant certaines régions spécifiques, tels le Programme de coopération Canada-Communauté européenne en matière d'éducation supérieure et de formation et le Programme de mobilité nord-américaine en éducation supérieure (RHDCC, 2009). Pour sa part, l'AUCC signale que les établissements canadiens participent à plus de 3 000 programmes d'échange dans le monde entier. Mais aucun cadre global ni vision principale ne sont manifestes.

2.0 : QUE PEUT NOUS APPRENDRE LA LITTÉRATURE ?

Les données démographiques disponibles nous donnent un point de départ pour comprendre l'état actuel des études à l'étranger. La littérature sur le sujet est essentiellement américaine, anglaise et australienne. Elle risque donc de ne pas refléter précisément le contexte canadien ou tout autre contexte non-occidental, lequel n'est d'ailleurs pas évoqué dans cette étude.

Deux sources de données principales permettent d'analyser une situation démographique en matière d'études à l'étranger : au Canada, il s'agit des enquêtes menées par l'Association des universités et collèges du Canada (Knight, 2000; AUCC, 2007) et aux États-Unis, de l'enquête *Open Doors*, publiée par l'Institute of International Education (Bhandari & Chow, 2008). Cette dernière offre un décompte annuel complet du nombre d'étudiants américains à l'étranger. Les données de l'AUCC ne sont pas aussi détaillées que celles de l'*Open Doors*, mais elles donnent un aperçu de la situation actuelle des Canadiens partant étudier à l'étranger. Elles permettent également d'établir certaines comparaisons entre le Canada et les États-Unis. Nous n'avons pas connaissance de données équivalentes pour les étudiants des collèges canadiens. La grande majorité des études évoquées dans ce document concerne donc les étudiants des universités, sauf mention contraire.

D'après les données les plus récentes de l'AUCC (2007), près de 18 000 étudiants canadiens ont vécu une expérience d'études à l'étranger en 2006/2007. Ces données incluent tous les étudiants participant à une activité internationale pour obtenir un crédit universitaire. Ces études concernent environ 2,2 % de l'actuelle population étudiante canadienne, ce qui équivaut à un point de pourcentage de plus que celui rapporté dans l'étude de 2000 (Knight, 2000). Ces taux de participation restent faibles, bien que 93 % des établissements canadiens se déclarent relativement désireux, voire très désireux, de promouvoir et de soutenir les expériences à l'étranger de leurs étudiants (AUCC, 2007).

Des données récentes issues de l'étude *Open Doors* montrent que 241 791 étudiants américains ont étudié à l'étranger en 2007/2008 (Bhandari & Chow, 2008), ce qui représente une augmentation de 8,5 % par rapport à l'année précédente. *Open Doors* estime que le total représente 9,4 % des diplômés de premier cycle délivrés en 2006/2007. Contrairement aux données canadiennes, les données américaines comprennent les programmes de courte durée – ne durant par exemple que quelques semaines. En fait, une version précédente d'*Open Doors* (Marcotte, Desroches & Poupart, 2007) qui n'incluait pas les programmes de courte durée, plaçait le taux de participation des États-Unis à peine au-dessus de 2 %.

Bien que les chiffres indiquent une tendance à la hausse dans les deux pays, les étudiants profitant de ces possibilités d'études à l'étranger sont peu nombreux.

La participation à un programme d'études à l'étranger nécessite, de la part de l'étudiant, un ensemble d'engagements universitaires qu'il peut honorer à tout moment de son programme ou à des périodes précises. En 2000, sur tous les étudiants canadiens ayant étudié à l'étranger, 62,6 % s'y étaient rendus au cours de leur troisième année, 21,4 % au cours de leur deuxième année, 12,9 % au cours de leur quatrième année et 2,7 % au cours de leur première année (Knight, 2000). Les données américaines indiquent une préférence plus marquée pour des études à l'étranger au cours des deux dernières années du programme d'études, avec 37 % partant au cours de la troisième année et 21,1 % au cours de la quatrième année (Bhandari & Chow, 2008). Une fois encore, il faut bien souligner que les données américaines incluent les programmes d'études à l'étranger de courte durée, pouvant avoir lieu entre deux semestres ou pendant l'été, ce qui pourrait en partie expliquer les divergences entre les chiffres canadiens et américains.

Aux États-Unis, il existe un domaine dans lequel les données changent considérablement : c'est le temps de plus en plus court que les étudiants passent à l'étranger. En 1996/1997, 32,8 % des étudiants américains avaient participé à la session d'été, 40,2 % avaient effectué un séjour d'un semestre, 10,7 % d'une année universitaire et 3,3 %, un séjour d'une durée inférieure ou égale à huit semaines. En 2006/2007, 38,7 % avaient participé à la session d'été, 36,3 % avaient effectué un séjour d'un semestre complet, 4,3 % d'une année universitaire et 9,8 %, de moins de huit semaines (Bhandari & Chow, 2008). Cette différence de durée du séjour à l'étranger a incité certains chercheurs (Dwyer, 2004; Ingraham & Peterson, 2003) à s'interroger sur l'impact éventuel de la durée du séjour sur les résultats universitaires. Dwyer (2004) soulignait que les résultats des programmes d'études à l'étranger sur une année entière étaient plus probants, mais que dans certains cas, les résultats des programmes de courte durée ou semestriels étaient analogues. L'augmentation des programmes de courte durée constitue un défi pour les professionnels de l'éducation internationale : en effet, si la brièveté des programmes joue un grand rôle dans la croissance de la participation des étudiants, elle est aussi associée à des résultats moins probants.

2.1 Où les étudiants canadiens partent-ils étudier ?

Bien que les études à l'étranger aient été et soient toujours un phénomène mondial, les destinations qui attirent le plus grand nombre d'étudiants sont géographiquement très circonscrites. Le Canada dispose de données sur les centres d'intérêt des étudiants mais non sur les pays précis dans lesquels ces derniers étudient réellement. Les principales régions et les principaux pays représentant un intérêt pour les études à l'étranger sont l'Europe occidentale, suivie de l'Australie ou de la Nouvelle-Zélande, et du Mexique. Les destinations les moins prisées sont l'Afrique, l'Europe Centrale, l'Europe de l'Est et le Moyen-Orient (Knight, 2000). Malheureusement, il n'existe pas de répartition plus détaillée au niveau national. Cependant, ces résultats se trouvent renforcés par l'examen de certaines données au niveau des établissements.

Aux États-Unis, si la diversité des destinations est en augmentation, l'Europe occidentale reste néanmoins la destination de premier choix. Presque la moitié des étudiants américains à l'étranger ont choisi le Royaume-Uni, l'Italie, l'Espagne ou la France en 2006/2007 (Bhandari & Chow, 2008). La Chine apparaît également comme l'une des destinations les plus prisées et accueille 4,9 % des étudiants américains à l'étranger. Bien que l'ordre de classement des destinations les plus prisées soit le même que celui de l'année précédente, les destinations non européennes présentent la plus forte croissance. L'Équateur, la Chine, l'Argentine, l'Inde et l'Afrique du Sud ont tous vu leur pourcentage d'étudiants américains augmenter de plus de 20 %. Si l'on observe les destinations d'études à l'étranger de manière plus large, les trois destinations favorites des étudiants américains, en 1996/1997, étaient l'Europe (64,5 %), l'Amérique latine (15,3 %) et l'Asie (6,1 %). Dix ans plus tard, les études montrent un ordre de classement relativement inchangé, néanmoins avec une baisse d'intérêt pour l'Europe (57,4%), un intérêt identique pour l'Amérique latine (15 %), et une augmentation notoire dans le nombre d'étudiants optant pour l'Asie (10,3 %).

Les lieux d'études dans les destinations les moins prisées semblent offrir des possibilités d'apprentissage différentes, voire plus enrichissantes. Wells (2006) supposait que les possibilités d'apprentissage proposées dans ces régions sont de meilleure qualité que dans les lieux traditionnels en raison d'une immersion dans un environnement plus difficile. Selon Woolf (2007), le risque existe que la demande en faveur des programmes d'études à l'étranger dans des lieux non traditionnels soit motivée par le désir d'hommes politiques et d'administrateurs de programmes, de proposer des offres plus « exotiques » (p. 504). Il s'inquiète de la possible accentuation d'une tendance au « voyeurisme » (p. 504) chez les étudiants privilégiés, se posant comme spectateurs d'un pays en voie

de développement. Si des étudiants issus d'ethnies plus variées commencent à participer en plus grand nombre aux programmes d'études à l'étranger, il serait intéressant de voir si un intérêt pour un plus grand nombre de contextes nationaux émergera.

2.2 Le programme d'études influence-t-il la décision d'étudier à l'étranger ?

L'offre des destinations des programmes d'études à l'étranger est plus limitée que celle préconisée au niveau pédagogique. Les disciplines et les domaines les plus susceptibles d'encourager les étudiants à étudier à l'étranger varient également. Selon l'enquête menée par *Open Doors* (Bhandari & Chow, 2008), environ 21 % des étudiants à l'étranger suivent un parcours en sciences sociales, 20 % en commerce et gestion, 13 % en sciences humaines, 8 % en beaux-arts et arts appliqués et 7 % en sciences physiques et en langues étrangères. D'autres départements, dont l'éducation, la santé, l'ingénierie, les mathématiques et l'informatique se partagent le reste. Cette répartition par discipline est relativement la même qu'il y a une décennie.

Malheureusement, nous ne disposons d'aucune donnée comparable pour le Canada, que ce soit dans les enquêtes de l'AUCC ou dans la littérature canadienne. D'après une étude (Guest, Livett, & Stone, 2006), la faible participation aux programmes en sciences et en génie est peut-être due à la nature figée de ces programmes universitaires, à la difficulté de trouver des partenaires appropriés à l'étranger ou encore à la difficulté de mettre en place des programmes acceptables outre-mer. La langue dans laquelle est dispensé l'enseignement peut également être une source de difficulté, mais aucune donnée n'existe sur ce point. Il est impossible de déduire, à partir du pays de destination de l'étudiant, la langue dans laquelle ce dernier pourra étudier, ni s'il suivra des cours de langues pendant son séjour dans les pays non anglophones.

2.3 Pourquoi les étudiants partent-ils étudier à l'étranger ?

Les motivations à l'origine de la participation des étudiants aux programmes d'études à l'étranger sont moins bien connues que les proportions dans lesquelles ils le font, que le pays de leur choix et la durée de leur séjour. Cependant, certaines données existent sur les objectifs des établissements et des étudiants séduits, depuis 50 ans, par le principe des études à l'étranger. Selon Gullahorn et Gullahorn (1958), les établissements soutiennent les programmes d'études à l'étranger dans la volonté de « promouvoir la compréhension internationale, de développer un réseau d'amis et de partisans des États-Unis, de contribuer au développement économique, social et/ou politique, de favoriser l'éducation ou l'évolution professionnelle de personnes brillantes et de contribuer à la connaissance générale dans le monde entier »

(p. 369). Ces résultats sont très différents des motivations présentées, dans cette même étude, par les étudiants américains participant à un programme en France, et déclarant que par le biais de leur programme d'études à l'étranger, ils souhaitaient « évoluer professionnellement, acquérir une meilleure compréhension de la culture française, parler couramment le français et vivre une aventure » (p. 369).

Au milieu des années 1980 fut menée une étude de grande ampleur auprès des étudiants américains, britanniques, français, suédois et allemands poursuivant des études à l'étranger (Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz, 1991). Cette recherche concernait 12 universités américaines et près de 30 universités européennes. Les étudiants avaient déclaré que leurs principales motivations pour étudier à l'étranger étaient d'acquérir une expérience interculturelle, d'améliorer leurs compétences dans une langue étrangère, de vivre dans un autre pays, d'y faire des rencontres et de voyager. Ces étudiants semblaient moins motivés par l'amélioration de leurs perspectives professionnelles, par une meilleure connaissance de leur domaine, par la création de liens avec leur famille ou avec leur patrimoine ethnique. Dans l'ensemble, selon les étudiants, les motivations culturelles prévalaient sur les motivations universitaires.

Toutefois, ces affirmations récurrentes des étudiants, quant à leurs motivations, ont été remises en cause par une étude menée auprès des étudiants américains, français et chinois partant étudier à l'étranger. Cette étude montrait que si les étudiants américains et français étaient principalement motivés par la possibilité de vivre une nouvelle expérience, les étudiants chinois souhaitaient presque autant améliorer leur situation sociale que vivre une nouvelle expérience et partir en quête de voyage et de liberté (Sanchez, Fornerino et Zhang, 2006). Cela nous rappelle qu'il est impossible de généraliser les motivations d'une nationalité à l'autre.

De même, les motivations des étudiants et des établissements en faveur des programmes d'études à l'étranger ne sont pas toujours similaires. Teichler et Steube (1991) ont publié des conclusions selon lesquelles « les étudiants participant à des programmes d'études à l'étranger présentaient des motivations, des expériences et des réussites différentes de celles avancées par les programmes auxquels ils participaient » (p. 346). Dans l'enquête de l'AUCC (2007), les établissements canadiens ont été interrogés sur les raisons de leur participation aux programmes d'études à l'étranger. Pour ces derniers, la formation de citoyens du monde (44 %) constituait la principale motivation de la promotion des études à l'étranger, avant l'amélioration de la compréhension internationale (23 %), le développement d'une conscience interculturelle (11 %), le moyen d'accroître ses compétences professionnelles et son employabilité (5 %).

Au-delà des motivations de la participation des étudiants à ce genre de programmes, une recherche a également été réalisée sur les facteurs favorisant cette participation (Kinsella, Bossers et Ferreira, 2008). Cette dernière révélait que les étudiants étaient davantage susceptibles de participer à un stage à l'étranger lorsqu'ils « bénéficiaient d'un soutien financier extérieur, qu'ils étaient partisans de ce concept, qu'ils avaient des liens avec les pays étrangers et un accès aux technologies de communication » (p. 79).

2.4 Qui participe ou non aux programmes d'études à l'étranger ?

La quasi-totalité des études souligne que suivre un programme d'études à l'étranger peut réellement changer la vie des étudiants (Institute for the International Education of Students Abroad, 2009). Qui donc y participe ? Qui ne le fait pas ?

Les enquêtes d'*Open Doors* fournissent de nombreuses données démographiques sur les étudiants qui participent aux programmes d'études à l'étranger. En 2006/2007 (Bhandari & Chow, 2008), les femmes représentaient 65 % des participants et les hommes, 35 %. Ces chiffres sont restés constants au cours des 10 dernières années aux États-Unis ; les données canadiennes dans Knight (2000) font écho à ces résultats, avec 61 % de femmes et 39 % d'hommes. Une participation plus élevée des femmes se retrouve dans la quasi-totalité des études recensées dans une base de données de 6 000 documents, concernant l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Australie. Les tentatives d'explication pour justifier cet écart entre les sexes (Marcum, 2001; Relyea, Cocchiara & Studdard, 2008 ; McKewon, 2009) n'ont pas abouti à un consensus.

Si nous admettons (et ceci est fortement illustré et démontré dans la littérature par des décennies de recherches et de rapports), qu'une expérience d'études à l'étranger peut offrir aux étudiants un large éventail d'avantages éducatifs, personnels et professionnels. Or, la population étudiante en général étant de plus en plus diversifiée, ne devrait-elle pas l'être au moins autant dans les programmes d'études à l'étranger ? Bien que logique, cette hypothèse ne trouve pas confirmation dans les faits. En 2006/2007, 82 % des participants aux programmes d'études à l'étranger étaient Blancs, 6,7 % Asiatiques, 6 % d'origine hispanique ou latino-américaine (a) et 3,8 % Noirs ou Afro-Américains (NAFSA, 2007). Ces données sont quasiment restées inchangées au cours des dix dernières années, malgré la hausse de 140 % de la participation totale.

En termes d'inscription générale à l'université, les étudiants blancs représentent 57,5 % de la population étudiante actuelle, mais constituent 82 % des étudiants participant aux programmes d'études à l'étranger. Les Américains d'origine asiatique constituent 7,3 % des étudiants participant à ces programmes et sont proportionnellement bien représentés, tandis que les étudiants d'origine hispanique ou latino-américaine (a) s'avèrent sous-représentés, car ils ne sont que 6 % à participer aux programmes d'études à l'étranger alors qu'ils représentent 11,9 % de la population étudiante globale. Quant aux étudiants afro-américains, ils représentent 11,3 % de la population étudiante, mais seuls 3,8 % d'entre eux participent à ce genre de programmes. L'étude (IES Abroad, 2009) suggère que les étudiants n'appartenant pas au groupe dominant ne participent pas aux programmes d'études à l'étranger et propose plusieurs explications possibles à cette sous-représentation permanente des étudiants racialisés¹. Parmi les raisons possibles identifiées, voici les trois caractéristiques principales :

- (1) Ces étudiants ne savent pas encore qu'une expérience d'études à l'étranger leur est accessible, car aucun membre de leur famille proche ou élargie n'a jamais participé à ce genre de programmes.
- (2) Ces étudiants se concentrent entièrement sur l'importance de finir leurs études de premier cycle à temps et sans délai, et supposent que des études à l'étranger vont retarder l'obtention de leur diplôme.
- (3) On n'a peut-être jamais dit aux étudiants que leur future réussite personnelle et professionnelle pouvait être liée à l'expérience d'un programme d'études à l'étranger (p. 2).

Des études sur la sensibilisation aux programmes d'études à l'étranger, sur le soutien financier, sur l'appui des établissements et sur les stratégies de communication sont recommandés par l'IES afin de promouvoir la diversité des communautés participant aux programmes d'études à l'étranger (IES Abroad, 2009).

Nous ne pouvons offrir aucune observation sur la représentation des groupes racialisés au Canada, car la littérature est fondamentalement muette sur ce sujet.

En 2007, l'enquête d'*Open Doors* a ajouté un nouvel élément à son questionnaire annuel, afin d'obtenir des informations sur les étudiants handicapés participant à des programmes d'études à l'étranger. Cette enquête mentionne que 2,6 % des étudiants ont été identifiés comme étant handicapés, bien qu'un grand nombre d'établissements ayant répondu à l'enquête n'a pas rempli cette section. Il s'agit d'une première étape importante dans la reconnaissance des divers groupes participant à un programme

d'études à l'étranger. Cependant, de nombreux groupes d'étudiants sont sous-représentés : les immigrants de première génération, les démunis au plan économique, les parents isolés, les étudiants adultes, les lesbiennes, homosexuels, bisexuels et transsexuels, et les étudiants des Premières Nations ne voient pas leur participation explicitement mentionnée dans les données. Les difficultés que rencontrent ces groupes sont donc rarement signalées. Le Canada ne dispose d'aucune donnée qui puisse nous renseigner sur l'étendue de la participation des membres des différentes ethnies et autres groupes minoritaires aux programmes d'études à l'étranger.

Bien que les taux de participation à ces programmes soient en augmentation, ils restent néanmoins assez faibles, surtout en Amérique du Nord. De nombreuses recherches ont tenté d'examiner ce qui posait davantage problème aux étudiants souhaitant partir à l'étranger. Une étude de la NAFSA (2003) a mis l'accent sur les obstacles généraux que présentent les programmes d'études à l'étranger. Les obstacles les plus fréquents étaient d'ordre financier (40 %), universitaire (22 %), sanitaire et sécuritaire (11 %), et enfin familial (11 %). Des travaux antérieurs sur la participation des étudiants racialisés aux programmes d'études à l'étranger ont révélé que les étudiants afro-américains, afin de justifier leur non-participation aux programmes d'études à l'étranger, invoquaient plus fréquemment que les étudiants blancs, leurs soucis financiers et leurs doutes sur leur capacité à maîtriser une autre langue (Hembroff & Rusz, 1993).

Au Canada, des réponses semblables ont été trouvées. Le manque de fonds ou de soutien financier est l'obstacle le plus fréquemment cité (69 %), ainsi que l'absence d'avantages (9 %) et le peu de sensibilisation et d'engagement du corps professoral (7 %; AUCC, 2007). Les préoccupations financières continuent d'être l'obstacle le plus fréquemment cité même si les universités canadiennes enregistrent une augmentation du financement des études à l'étranger. Si 63 % des établissements offraient des financements en 2000, ils étaient 81 % à en proposer en 2007. Les groupes comme les parents isolés, les étudiants adultes et les étudiants des Premières Nations avancent tous la question du financement comme facteur décisif de leur participation ou non à ces programmes (IES Abroad, 2009).

Les conclusions de l'AUCC ont été renforcées par une étude sur les facteurs influençant la participation à ces stages à l'étranger. Des étudiants en stage de soins infirmiers à l'étranger ont déclaré que les difficultés majeures que posait leur départ à l'étranger étaient les finances, la disponibilité, le calendrier des stages et la complexité des procédures (Kinsella, Bossers et Ferreira 2008).

¹ Le terme « racialisé » est ici défini comme « classé ou différencié en fonction de sa race ». Tandis que le terme de « minorité » est toujours utilisé dans la littérature américaine et canadienne, la Canadian Race Relations Foundation (Fondation canadienne des relations raciales), se conformant aux recommandations du Comité des Nations Unies sur l'Élimination de la Discrimination Raciale, promeut l'usage de termes comme « individu ou groupe racialisé » au lieu de « minorité visible ». La présente étude utilise la terminologie mise de l'avant par la CRRF (Fondation canadienne des relations raciales).

2.5 Quels sont les apprentissages des étudiants pendant leurs études à l'étranger ?

Vandeberg (2007) a souligné que le nombre d'études portant sur divers éléments, perspectives et questions découlant de la participation des étudiants des universités aux programmes d'études à l'étranger augmentait rapidement. Si un peu moins de 200 articles sur le sujet ont été publiés dans les années 1970, plus de 675 l'ont été dans les années 1990 et plus de 300 jusqu'en 2004. Le premier article de recherche abordant les résultats des programmes d'étude à l'étranger était peut-être celui de Hullihen (1928), dans son rapport sur le programme organisé à Paris par l'Université du Delaware. Il y remarquait que les étudiants ayant participé à ce programme l'évoquaient comme une réussite et se montraient enthousiastes quant au potentiel que pouvait offrir une année à l'étranger. Ces étudiants affirmaient qu'après leur année à Paris, ils avaient élargi leurs centres d'intérêt, travaillé plus dur, progressé dans leur domaine, étaient devenus plus indépendants et avaient révisé leur approche de l'éducation. Hullihen signalait également que les étudiants mentionnaient les connaissances qu'ils avaient acquises sur la France, la culture et la langue françaises.

L'International Committee for the Study of Educational Exchange a commandé une étude afin de déterminer l'impact des échanges et de la réalisation des objectifs pertinents (Klineberg & Hull, 1979). Cette dernière fut lancée en 1976 et concernait les étudiants partis à l'étranger, dans 11 pays différents ($n = 2\ 536$). L'étude révéla qu'une expérience à l'étranger favorisait un meilleur épanouissement intellectuel et personnel, une plus grande indépendance et une meilleure confiance en soi, mais de manière plus ou moins importante selon le pays d'origine et de destination.

Un autre projet de recherche important, le Study Abroad Evaluation Project (SAEP; projet d'évaluation des études à l'étranger) fut lancé en 1982 (Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz, 1991). Les auteurs ont reconnu qu'une grande partie de la littérature existante n'était pas « systématique et que peu d'enquêtes faisaient appel à des conceptions longitudinales, quasi-expérimentales » (p. xvii). Ce projet cherchait à comprendre en quoi les études à l'étranger pouvaient changer non seulement le parcours professionnel des étudiants de premier cycle mais aussi leur vie future. Il concernait 30 établissements européens, 12 collèges américains et près de 1 000 étudiants. Cette étude a révélé que les étudiants avaient considérablement amélioré leurs compétences dans leur langue seconde, qu'une interaction moins fréquente des étudiants avec leur culture d'origine avait une corrélation positive sur leur apprentissage et leur intégration à l'étranger, et qu'ils avaient acquis une meilleure connaissance des au-

tres pays ainsi qu'une compréhension et un souci plus approfondis des enjeux internationaux. Cette étude a aussi révélé que les motivations professionnelles jouaient un grand rôle dans le choix d'étudier à l'étranger et que les étudiants considéraient cette expérience comme essentielle à leur développement. Les auteurs nous mettent en garde néanmoins sur le fait qu'il n'existait aucun moyen de résumer les futurs effets potentiels de l'expérience à l'étranger de ces étudiants. Ces résultats concernaient des étudiants américains et d'Europe occidentale, et ne pouvaient en aucun cas être généralisés à une frange plus large de la population étudiante à l'étranger, en raison des différences parfois importantes entre les étudiants et les caractéristiques du programme.

Deux nouveaux domaines dans l'évaluation des résultats sont plus largement étudiés : il s'agit des progrès effectués en langue seconde et de l'amélioration des compétences interculturelles. Les premiers travaux de Carroll (1967) sur l'acquisition du langage au cours d'études à l'étranger, ont montré que les étudiants ayant passé du temps à l'étranger atteignaient un meilleur niveau en langue seconde; cette performance s'améliorant au fur et à mesure que leur période d'immersion se prolongeait. A la fin des années 1990, un projet de recherche majeur intitulé European Language Proficiency Study (Coleman, 1998) s'est intéressé aux étudiants apprenant quatre langues européennes différentes. Des corrélations importantes ont été établies entre leur niveau de compétence et le temps total passé dans les pays parlant ces langues étrangères ; le nombre de visites était également pris en compte dans la corrélation. Fait intéressant, une étude récente menée par Freed, Segalowitz & Dewey (2004) a comparé des étudiants apprenant des langues étrangères dans leur pays d'origine, que ce soit dans un programme classique ou intensif, à ceux étudiant à l'étranger. Ils ont constaté que les progrès à l'oral étaient les plus importants pour le groupe ayant étudié dans leur pays, de manière intensive, puis pour le groupe étudiant à l'étranger, et enfin pour le groupe suivant un programme classique. Ils ont également constaté que la capacité à rédiger dans une langue seconde, en dehors d'un cours, était intimement liée à l'amélioration de l'expression orale dans cette langue.

Les améliorations et enrichissements interculturels ont également été largement étudiés. En s'appuyant sur la base de données issue du projet SAEP, Teichler et Streube (1991) ont constaté que les étudiants participant à des programmes d'études à l'étranger amélioraient considérablement leur connaissance du pays d'accueil et que les étudiants qui s'attendaient à vivre un enrichissement culturel déclaraient en effet l'avoir vécu. Selon Kitsantas (2004), les étudiants partis étudier à l'étranger déclaraient détenir de meilleures compétences interculturelles et une meilleure compréhension du monde qu'avant leur départ. Ils se sentaient mieux préparés à travailler dans un environnement multiculturel. Des étudiants en com-

merce déclaraient avoir considérablement amélioré leur enrichissement interculturel, leur prise de conscience et leur épanouissement personnel pendant leurs études à l'étranger au Royaume-Uni (Black & Duhon, 2006). D'autres études ont trouvé qu'une période d'études à l'étranger permettait une meilleure prise de conscience de sa culture d'origine et de son identité (Dolby, 2004), un enrichissement de ses valeurs (Lindsey, 2005) et l'acquisition de compétences en communication interculturelle (Williams, 2005).

Des recherches consacrées aux résultats d'études à l'étranger liées aux collèges sont aussi en cours. Quelques publications ont étudié la croissance globale de la participation des étudiants des collèges à des programmes d'études à l'étranger (Blum, 2006), les outils d'évaluation utilisés pour examiner leurs propres programmes d'études à l'étranger (Gillespie, 2002) et l'effet des études à l'étranger sur les collèges ainsi que sur leur niveau de recrutement et de rétention (Lozado, 2008). L'examen des programmes d'études à l'étranger proposés par les collèges offre un champ d'investigation toujours plus vaste, qui soulève des problématiques à la fois proches et éloignées de celles des universités.

2.6 Quel est l'impact des études à l'étranger sur le choix de la carrière professionnelle ?

L'effet des études à l'étranger sur le choix de la carrière est un domaine de recherche relativement nouveau, qui attire l'attention des chercheurs et des décideurs politiques. Une vision globale du monde (AUCC 2002, dans Marcotte, Desroches & Poupard, 2006) et la capacité à travailler dans des contextes internationaux sont de plus en plus perçus comme des compétences importantes pour les diplômés, même si ce phénomène se fait sentir dans certaines disciplines plutôt que d'autres. Cependant, Dwyer (2004), en étudiant un échantillon de plus de 3 700 étudiants ayant participé à des programmes internationaux au cours des 50 dernières années, soulignait que les étudiants ayant suivi un programme sur une année entière étaient plus susceptibles de trouver un travail en relation avec l'étranger, de poursuivre une carrière internationale ou de travailler pour une multinationale que les étudiants ayant participé à un programme de courte durée.

Selon Orahood, Kruze & Peterson (2004), seuls 10 % des établissements américains considéraient ces résultats comme un élément de leur évaluation permanente. Une enquête auprès des directeurs des ressources humaines a révélé que les compétences interpersonnelles étaient le critère le plus important pour le recrutement d'un candidat (Doorbar, 2003) et que les étudiants ayant participé à un programme d'études à l'étranger étaient plus susceptibles de présenter ces compétences. Curran (2007) a établi cette même corrélation entre les compétences recherchées par les employeurs et les capacités souvent acquises lors d'études à l'étranger. Orahood et al. (2004) ont découvert que les étudiants en commerce ayant étudié à l'étranger étaient plus intéressés par des postes internationaux que ceux qui étaient restés dans leur pays d'origine : 82 % des étudiants étaient intéressés par un poste à l'étranger tandis que seuls 51 % des étudiants n'ayant pas participé à des programmes d'études à l'étranger avaient exprimé le désir d'y travailler. Cependant, dans ce même groupe d'étudiants, seuls 20 % ont clairement exprimé à leur retour le désir d'évoquer leur expérience internationale.

En dépit du nombre croissant des recherches sur les avantages de ces programmes, il est impossible d'affirmer que les acquisitions effectuées lors d'études à l'étranger soient les mêmes pour tous les participants. Les processus cognitifs cités ci-dessus sont évidemment influencés par la destination choisie, par la langue dans laquelle se sont faites les études, par la durée des études ainsi que par les objectifs et les caractéristiques personnelles des étudiants. Ce domaine est désormais mieux compris grâce aux nombreuses recherches et à la multitude de données démographiques recueillies sur les participants américains aux programmes d'études à l'étranger. Cependant, le Canada ne dispose pas de données suffisantes, ni de recherches comparables en la matière. Des recherches supplémentaires s'avèrent donc nécessaires dans la mesure où sa base de recherche est relativement étroite et que ses étudiants sont sous-représentés dans les études à l'étranger de par le monde.

3.0 : MÉTHODOLOGIE

Moins de 3 % des étudiants canadiens, de niveau postsecondaire, participent à des programmes d'études à l'étranger. Il semblerait donc que la majorité des étudiants (et des établissements auxquels ils appartiennent) ne juge pas importante cette expérience d'apprentissage pour leurs études, leur carrière et leur vie future. Si cette expérience était jugée utile, elle serait non seulement demandée avec insistance par les étudiants, mais encore proposée par les collèges et les universités. Les études à l'étranger ne seraient plus un phénomène marginal. Elles bénéficieraient au contraire d'une position privilégiée dans les programmes et seraient considérées comme essentielles au bagage d'un diplômé cultivé. Ce statu quo sur les études à l'étranger n'est évidemment pas en mesure de modifier le type et l'ampleur de la perspective, de la signification et des ressources dont le Canada a besoin et dont les étudiants du postsecondaire de plusieurs autres pays bénéficient déjà. Bousculer ce statu quo permet aux inégalités systémiques et à l'hégémonie structurelle (Dolby, 2008; Perdreau, 2008) d'être actives et de fonctionner de façon à maintenir à un niveau artificiellement bas le nombre et la diversité des étudiants participant à un programme à l'étranger.

3.1 Collecte des données

Étant donnée la complexité du phénomène étudié, l'utilisation de plusieurs méthodes de recherche s'est avérée nécessaire. Afin de composer un instantané utile des éventuels participants aux programmes d'études à l'étranger et d'analyser leurs motivations, il a fallu structurer certaines questions afin que des réponses numériques (quantitatives) puissent être porteuses de sens. D'autre part, les questions demandant aux étudiants de réfléchir aux causes d'un événement nécessitent une réflexion et une capacité d'analyse plus grandes, que les chercheurs ne sont pas en mesure d'anticiper. Les deux types de données (quantitatives et qualitatives) sont mis en corrélation et donnent à l'enquête sa portée et sa profondeur. La triangulation de données de sources multiples, effectuée pour cette étude, est une « stratégie qui ajoute rigueur, ampleur et profondeur à toute investigation » (Denzin & Lincoln, 1998, p. 4).

Le Comité d'éthique de la recherche de chaque établissement participant a examiné cette étude. Des lettres attestant de sa transparence en matière d'éthique sont disponibles sur demande.

ETABLISSEMENTS PARTICIPANTS

Fanshawe College
Grant MacEwan College
(maintenant une université)
Université Laval
University of Regina
St. Lawrence College
Saint Mary's University
Thompson Rivers University
York University

La présente section du rapport décrit (1) les différentes étapes de collecte de données, (2) énumère les collèges de niveau postsecondaire et les universités ayant participé à cette étude, (3) cite les instruments et les méthodes de collecte de données, et (4) décrit les profils démographiques de chaque groupe de participants à l'étude.

Enquête auprès des étudiants (sur Internet) : Cette enquête de 35 questions a puisé dans les conclusions de recherche pertinentes ainsi que dans des recommandations exprimées dans les revues universitaires et les conférences professionnelles. La plupart des questions proposait une combinaison de choix fixes et une invitation à une réponse ouverte. La section de l'enquête s'adressant aux étudiants ayant vécu une expérience d'études à l'étranger s'inspirait du travail de Barbara Burn (1991, 1996). Cette dernière a effectué aux États-Unis une recherche considérée comme une référence dans le domaine. Elle y interrogeait les étudiants sur les obstacles qui les empêchaient de participer à des programmes d'étude à l'étranger.

L'enquête en ligne était accessible aux étudiants des établissements interrogés. Il leur suffisait de se munir du code d'accès à cette étude, valable pour une période d'un mois (mars-avril 2009). Une fois terminées, les enquêtes étaient publiées sur un serveur sécurisé et mis à disposition par l'Université Queen's. Au total, 1 267 enquêtes utilisables ont été soumises.

Sondage d'opinion : Une enquête comprenant dix questions fut menée en collaboration avec Prairie Research Associates (PRA). Les questions de l'enquête ont été intégrées à un sondage national mené au cours de l'automne 2008. Au total, 1 000 personnes du grand public canadien ont répondu à cette enquête par téléphone.

Enquête auprès des employeurs (sur Internet) : Une enquête comprenant dix questions dont la moitié invitait à des réponses ouvertes a été publiée sur un serveur sécurisé, mis à disposition par l'Université Queen's. Un document décrivant l'étude et invitant les employeurs à y participer

a été distribué par le directeur général de l'Association canadienne des spécialistes en emploi et des employeurs (ACSEE) auprès des 150 organisations membres.

Entretiens individuels : Réalisés sur le campus et par téléphone, les entretiens individuels ont joué un rôle important dans la stratégie globale de collecte de données. D'une durée approximative de 90 minutes, les données recueillies lors des entretiens semi-structurés ont été utilisées pour favoriser la triangulation des conclusions de l'étude. Ces entretiens visaient à comprendre plus en profondeur l'expérience des études à l'étranger telle que la vivent ou en sont témoins les professionnels de l'éducation qui élaborent des politiques ou des programmes d'études à l'étranger ou qui donnent des cours comprenant un volet d'études à l'étranger.

Dans la présentation des conclusions de ces entretiens, les contributions sont identifiées par une lettre et un numéro, afin de respecter l'anonymat des participants. La lettre indique le groupe des participants : e = étudiants, o = opinion, c = corps professoral, p = personnel et E = employeurs. Un numéro est ensuite associé à la lettre, indiquant précisément le participant à l'origine de la contribution. Les contributions non associées à des réponses individuelles sont rapportées comme étant des réponses collectives.

Entretiens au sein de groupes de discussion : Chaque représentant de campus a été prié de désigner un maximum de dix membres du corps professoral, de chefs de département, de coordonnateurs de programmes, de doyens et d'étudiants, publiquement connus pour être associés, ou pour l'avoir récemment été, à des programmes d'études à l'étranger. Après avoir obtenu l'accord écrit des participants quant à la divulgation de leurs coordonnées, tous les efforts ont été déployés pour contacter chaque personne figurant sur la liste et lui proposer de participer à un entretien au sein d'un groupe de discussion. En fonction de l'intérêt manifesté par le corps professoral et le personnel, certains établissements ont constitué un seul groupe de discussion, tandis que d'autres en ont créé plusieurs. Chacun de ces entretiens a duré environ 60 minutes et a fait l'objet d'un enregistrement numérique par le chercheur. La confidentialité ne pouvant être garantie, des mesures étaient prises pour s'assurer que les participants à ce groupe de discussion, dont beaucoup se connaissaient en tant que collègues, avaient compris l'importance du caractère privé et confidentiel des débats. Des pseudonymes ont été utilisés dans le présent rapport chaque fois que des données personnelles ont été présentées.

Analyse de documents : Sur chacun des campus où se sont déroulés les groupes de discussion et les entretiens individuels, des documents publics ont été réu-

nis, dont des énoncés de mission, des plans stratégiques et des informations sur les politiques et les programmes d'études à l'étranger. Ces documents offrent un compte rendu général de la priorité – ou de l'absence de priorité – des études à l'étranger dans le mandat général de l'établissement concerné. Ils présentent aussi une compilation des programmes d'études à l'étranger proposés par les établissements participants.

3.2 Participants à l'étude : accès et profils

Près de 2 500 personnes (étudiants, corps professoral, personnel des collèges et universités, employeurs et grand public), ainsi que huit collèges et universités de partout au Canada (Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Ecosse, Ontario et Québec) ont participé à cette étude. Bien que cette dernière rassemble une grande variété d'intervenants concernés par le sujet, c'est à l'expérience de l'étudiant du postsecondaire qu'elle s'intéresse. Les données recueillies parmi le grand public et les employeurs canadiens, le corps professoral et le personnel, servent à illustrer et à faire écho aux thèmes évoqués par les étudiants participants. Dans cette section,

Tableau 1 : Profil général des étudiants

Caractéristiques démographiques des étudiants	(n=1 237)
Statut des étudiants	
Temps plein	85 %
Temps partiel	8 %
Sexe	
Femmes	69 %
Hommes	27 %
Statut des programmes	
Premier cycle	87 %
Deuxième cycle	7 %
Certificat d'études supérieures	2 %
Diplôme	2 %
Diplôme avancé	2 %
Première moitié du programme d'études	46 %
Seconde moitié du programme d'études	45 %
Personnes à charge	
0	91 %
1	6 %
3	3 %
Identification personnelle : Handicap²	
Non	89 %
Oui	7 %
Identification personnelle : Appartenance ethnique	
Oui	21 %
Non	74 %
Total	1237

² « Selon le Code des droits de la personne de l'Ontario, les incapacités comprennent une vaste gamme de conditions, dont certains sont visibles et d'autres, non, et à des degrés très divers. Une incapacité peut avoir été présente à la naissance ou être causée par un accident ou une maladie, ou s'être développée au fil du temps. Le terme englobe les incapacités physiques, mentales et d'apprentissage, les troubles mentaux, les handicaps de l'ouïe ou de la vue, l'épilepsie, l'alcoolisme et les toxicomanies, les sensibilités à l'environnement de même que d'autres conditions. » Principes et procédures : Satisfaire les employés ayant une incapacité, comité d'accessibilité de l'Université Queen's, le 1er juillet 2009.

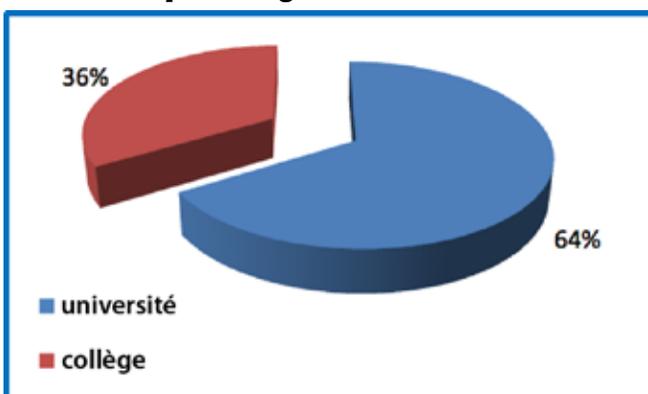
la description approfondie des participants à l'étude inclura : (1) la manière dont ils ont été sélectionnés et invités à participer à l'étude, et (2) la présentation des caractéristiques démographiques de chaque groupe.

Accès aux étudiants : Pour annoncer cette étude, le président du Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) a envoyé une lettre aux dirigeants de chaque établissement du postsecondaire membre du BCEI. À la réception de la lettre, ces derniers devaient décider s'ils associaient ou non leur établissement à la recherche. Au départ, 14 présidents et recteurs ont au départ répondu à l'invitation du BCEI, mais seuls huit d'entre eux furent capables de désigner un représentant du campus, qui puisse fournir des locaux pour les entretiens, obtenir la permission de leur Comité d'éthique de la recherche et diffuser largement l'enquête pendant la période de recherche. Ont donc été invités à participer les étudiants, le corps professoral et le personnel des établissements postsecondaires suivants : Fanshawe College, Grant MacEwan College (devenu maintenant une université), Université Laval, University of Regina, St. Lawrence College, Saint Mary's University, Thompson Rivers University et York University.

Profil des étudiants : L'instrument principal de recherche utilisé pour s'adresser aux étudiants était une enquête en ligne. Comme l'intérêt de l'étude était d'inclure une population étudiante aussi nombreuse et diversifiée que possible, l'adresse Internet de l'étude et le code d'accès nécessaire pour remplir l'enquête en ligne ont été communiqués à tous les étudiants inscrits dans les établissements postsecondaires participant à l'enquête. Le tableau 1 ci-dessous classe les étudiants ayant participé à l'enquête selon un ensemble de facteurs démographiques, chacun d'eux ayant été identifié comme influençant la décision de participer à des programmes d'études à l'étranger.

NOTA. Dans les tableaux suivants, le total des pourcentages n'atteint pas toujours 100 % car les chiffres sont arrondis.

Figure 1 : Participation des étudiants par collège ou université



Des étudiants de collèges et d'universités ont participé à cette étude. Tandis que le Tableau 1 fournit un aperçu général de la population étudiante, la Figure 1 illustre le rapport entre le nombre de participants issus des collèges et ceux issus des universités.

Étant donné que le ratio entre les étudiants des collèges et ceux des universités est de deux pour un, les résultats de l'enquête ont été pondérés afin d'obtenir une représentation exacte de la différence entre les deux populations, qui puisse être attribuée à une différence entre les établissements et non à la taille de l'échantillon.

Comme le souligne l'introduction du rapport, les collèges et universités, bien qu'à des degrés différents pour chaque établissement, revendiquent des histoires, des missions, des programmes et des engagements différents. Il ne sera pas donc surprenant de supposer que les expériences d'études à l'étranger sont susceptibles de se manifester différemment à plusieurs niveaux dans chacun de ces établissements postsecondaires. En classant le profil des étudiants par collège ou université, il est plus facile de distinguer certaines similitudes ou différences dans les caractéristiques démographiques des étudiants. Par exemple, le pourcentage des étudiantes et des étudiants dans les deux sous-populations est assez similaire. Mais si nous observons les données sur la diversité, les collèges offrent un éventail plus large de programmes éducatifs. Pour sa part, l'université, semble accueillir des profils d'étudiants plus variés que les collèges en termes d'origines ethniques et de handicaps .

Tableau 2 : Caractéristiques des étudiants participant à l'étude, par collège ou université

Statut des étudiants	Collège	Université
Temps plein	88 %	95 %
Temps partiel	12 %	5 %
Sexe	Collège	Université
Femmes	72 %	73 %
Hommes	28 %	27 %
Statut des programmes		
Premier cycle	23 %	60 %
Deuxième cycle	1 %	3 %
Certificat d'études supérieures	5 %	0 %
Diplôme	4 %	0 %
Diplôme avancé	3 %	0 %
Autre	4 %	0 %
Première moitié du programme d'études	53 %	43 %
Seconde moitié du programme d'études	39 %	52 %
Identification personnelle : Handicap		
Non	91 %	94 %
Oui	9 %	6 %
Identification personnelle : Appartenance ethnique		
Oui	13 %	28 %
Non	87 %	72 %
Total		n = 1237

Tableau 3 : Profil des participants apparent au corps professoral ou personnel

Appartenance par discipline		(n=124)
Sexe		
Femmes		75 %
Hommes		25 %
Domaines représentés		
Biologie	Allemand	
Commerce	Santé	
Chimie	Histoire	
Arts culinaires	Journalisme	
Design	Droit	
Economie	Médecine	
Education	Langues vivantes	
Anglais	Ressources naturelles	
Ingénierie	Philosophie	
Anglais Langue étrangère	Sciences politiques	
Beaux Arts	Psychologie	
Géologie	Assistance sociale	
Géographie	Tourisme & Loisirs	

La section 4 aborde les répercussions des différents profils (cf. Tableau 2).

Accès au corps professoral et au personnel : Dans cinq des huit collèges et universités participant à l'étude, afin d'identifier le corps professoral et le personnel, témoignant un intérêt pour les programmes d'études à l'étranger ou ayant des responsabilités d'enseignement dans ce domaine, les représentants des campus ont cherché des bénévoles, connus de leurs collègues comme ayant avoir une telle expérience et de telles compétences en la matière. Tous ceux dont les noms ont été transférés aux chercheurs ont été invités à participer à l'enquête. En fonction de leur disponibilité au moment de la programmation des entretiens sur le campus, l'effectif final des bénévoles a largement dépassé nos attentes, variant d'un maximum de 25 personnes sur certains campus à un minimum de 10 participants sur d'autres, cet écart étant principalement dû à des incompatibilités d'emplois du temps. L'entretien au sein du groupe de discussion durait 90 minutes et l'entretien individuel pouvait durer jusqu'à 60 minutes.

Profil du corps professoral et du personnel : Au terme de l'étude, plus de 120 membres du corps professoral et du personnel avaient participé aux entretiens sur cinq des huit collèges et universités participant à l'enquête. Deux caractéristiques propres au corps professoral et au personnel doivent être isolées afin de permettre un examen plus minutieux de la situation : le sexe et l'appartenance à un domaine ou à une discipline particulière.

Sexe :

Dans la population du corps professoral, les femmes sont sur-représentées (72 %) par rapport à leur effectif global dans la population universitaire à temps plein (32 %). Or, les études précédentes, menées également dans le contexte canadien (Bond et.al, 2006 ; Bond, Timmons & Descroches, 2009) révèlent que les femmes sont davantage susceptibles de participer à l'étude que les hommes, et ce, avec un ratio de deux pour un. Pourquoi les femmes sont-elles beaucoup plus nombreuses que les hommes à participer activement à la recherche et à l'éducation dans une perspective internationale ? En d'autres termes, pourquoi les hommes ne s'investissent-ils pas autant dans ces domaines ? Cette question a été traitée dans la littérature mais aucune explication n'a pu être démontrée.

Appartenance à une discipline :

Au cours des entretiens sur le campus, les participants ont souligné de diverses manières que, dans quelques disciplines et domaines d'étude, les professeurs encourageaient davantage les étudiants à participer à des programmes à l'étranger ou y participaient eux-mêmes. Par exemple, les membres du corps professoral en sciences infirmières se sont révélés beaucoup plus motivés pour promouvoir les programmes d'études à l'étranger de longue durée que le corps professoral d'autres disciplines. Paradoxalement, les membres du corps professoral de domaines ayant a priori un lien naturel avec l'étranger, par exemple l'art culinaire, ne se sont pas montrés très investis. Les données présentées au Tableau 3 illustrent l'ensemble des domaines et disciplines représentés par le corps professoral (et le personnel) ayant participé aux entretiens sur le campus. A l'examen de ce tableau, on retiendra que certains champs ou disciplines universitaires sont plus fortement représentés dans certains entretiens que dans d'autres, phénomène que le tableau ne précise

Tableau 4 : Profil des employeurs		
Fonction/Poste	Secteurs	Province/Canada
Personnel des Ressources Humaines (ayant des fonctions stratégiques directes et indirectes)	Banques	Canada
Propriétaire (s)	Distributeur/grossiste	Alberta
Travailleurs indépendants	Production manufacturière	Colombie-Britannique
	Marketing	Ontario
	Hydrocarbures	Québec
	Travaux publics	

pas clairement. À l'exception de la sur-représentation de certains domaines, les matières étudiées dans les collèges et universités ont été représentées de manière très exhaustive, avec des bénévoles représentant les arts, les sciences appliquées, les beaux-arts, les sciences humaines, les écoles professionnelles, les sciences sociales, les sciences, ainsi qu'un large éventail de domaines et de services techniques. En se permettant de tirer certaines conclusions par extrapolation, on notera que le corps professoral manifestant un intérêt pour les études à l'étranger n'est pas nécessairement celui qui enseigne dans les domaines liés aux questions internationales, comme les études du développement. Les données indiquent aussi clairement que pour les centres de perfectionnement professionnel, les études à l'étranger ne font pas partie des priorités, comme le pensaient initialement certains des participants à l'entretien.

Accès aux employeurs canadiens : Pour accéder aux employeurs à une échelle nationale, l'ACSEE a accepté de diffuser à ses membres une brève enquête en ligne. Le taux de réponse fut minime, malgré plusieurs rappels. Nous ne nous expliquons pas ce faible taux de réponses, mais il est possible que les employeurs ne se soient pas sentis concernés par les études à l'étranger. Compte tenu du faible taux de réponse, les données obtenues sont à utiliser avec prudence et ne prétendent pas être représentatives de l'opinion des membres de l'ACSEE ou des employeurs canadiens en général. Ces conclusions sont utilisées pour améliorer ou clarifier les résultats obtenus auprès des autres groupes de participants, en particulier ceux de l'autre groupe extérieur au secteur postsecondaire, à savoir le grand public canadien.

Profil des employeurs : D'après les médias et les travaux de recherche, la participation des étudiants à ces programmes d'études à l'étranger se heurte à deux obstacles majeurs : la croyance selon laquelle (1) les études à l'étranger ne sont pas « nécessaires » à l'obtention d'un emploi correspondant au programme de l'étudiant, et (2) l'impression que les employeurs ne valorisent pas l'expérience acquise par les étudiants lors des programmes d'études à l'étranger.

Le nombre total de participants était inférieur à celui souhaité. Néanmoins, le large éventail de secteurs, de lieux et de fonctions représentés par les 17 employeurs participant à l'enquête a fourni de précieuses indications sur les critères valorisés par les employeurs, sur les raisons quant au choix de ces critères et sur leurs conséquences pour l'embauche des diplômés. Le tableau 4 illustre le profil démographique des employeurs ayant participé à cette étude.

Données démographiques	(n=1 000)
Âge	
18 à 24 ans	9 %
25 à 39 ans	25 %
40 à 64 ans	47 %
65+	19 %
Sexe	
Femme	53 %
Homme	47 %
Région	
Canada atlantique	9 %
Québec	24 %
Ontario	40 %
Prairies	9 %
Alberta	10 %
Colombie Britannique	8 %
Éducation	
Moins que l'école secondaire	14 %
École secondaire	29 %
Postsecondaire	54 %
Revenus	
Moins de 40 000 \$	25 %
40 000 \$ à 60 000 \$	19 %
60 000 \$ à 80 000 \$	11 %
Plus de 80 000 \$	24 %
Composition du foyer	
Enfants de moins de 18 ans	33 %
Pas d'enfant de moins de 18 ans	66 %
Première langue parlée	
Anglais	62 %
Français	24 %
Autre	15 %
Total	998

Profil du grand public canadien : Un sondage d'opinion nous a fourni des renseignements contextuels importants sur la mesure dans laquelle le grand public canadien était informé sur les études à l'étranger et sensibilisé à l'importance de ces programmes comme composante d'une éducation cursus postsecondaire. Afin d'obtenir une bonne représentation de la population adulte canadienne, 1 000 membres du grand public ont été contactés sur la base d'informations générées par une base de données de numéros de téléphone canadiens rendus publics – environ 9 millions au niveau national. En répartissant de manière aléatoire les derniers chiffres des numéros de téléphone et en y ajoutant les numéros non répertoriés, une base de données couvrant l'ensemble des foyers canadiens a été compilée, afin que tous aient le même pourcentage de

STATUT	ÉTUDIANTS	PROFESSEURS PERSONNEL	EMPLOYEURS	PUBLIC
Je n'ai jamais étudié à l'étranger	85 %	35 %	85 %	80 %
J'ai étudié à l'étranger	15 %	65 %	15 %	20 %

Un participant sur cinq a déclaré que lui ou un membre de sa famille immédiate avait étudié à l'étranger.

chances d'être sélectionnés pour un entretien. Des quotas ont été définis pour chaque région, une attention toute particulière étant accordée aux trois principaux marchés du Canada : Montréal, Toronto et Vancouver. Cependant, dans cet échantillon, la Colombie Britannique est légèrement sous-représentée et le Canada atlantique est sur-représenté. Ces différences ne semblent pourtant pas avoir d'effet significatif sur l'ensemble des résultats. Des méthodes d'échantillonnage appropriées ont été appliquées pour garantir un nombre égal d'hommes et de femmes, le seul critère nécessaire à la participation étant d'être âgé au minimum de 18 ans.

Le tableau 5 illustre le profil démographique des participants à ce sondage d'opinion, après pondération. Près de la moitié des répondants ont déclaré avoir suivi au moins un enseignement postsecondaire, et environ 1 sur 3 a indiqué avoir au moins un enfant mineur au foyer, âgé de 17 ans ou moins. Près de six personnes sur dix ont déclaré que l'anglais était leur première (et unique) langue encore parlée. Environ 1 répondant sur 4 a déclaré avoir d'abord appris le français, et qu'il le parle encore. Environ 1 répondant sur 7 a déclaré avoir d'abord appris une autre langue que l'anglais ou le français et la parler encore.

Il a été demandé aux Canadiens ayant participé à ce sondage national d'opinion si eux-mêmes ou un membre de leur famille immédiate avaient déjà étudié dans un établissement postsecondaire dans un autre pays, ne serait-ce que pendant quelques semaines ou quelques mois. Il leur a été expliqué que ces études pouvaient faire partie aussi bien d'un programme d'échange de quelques semaines ou de quelques mois qu'un programme en vue de l'obtention d'un diplôme dans un autre pays. Ceux qui ont déclaré avoir étudié à l'étranger ont également indiqué avoir suivi au moins un enseignement postsecondaire. De plus, ils ont affirmé parler une autre langue que l'anglais ou le français et être issus d'une famille ayant un revenu supérieur ou égal à 80 000 dollars.

Il n'est pas surprenant que les personnes ayant suivi au moins un enseignement postsecondaire soient plus susceptibles que les autres de déclarer qu'ils ont (ou un membre de leur famille) étudié à l'étranger, dans la mesure où ce type d'études à l'étranger se réfère à un établissement postsecondaire dans un autre pays. Il n'est pas étonnant non plus que ceux qui déclarent que la première langue qu'ils aient apprise et parlent encore soit différente de l'anglais ou du français soient plus susceptibles d'avoir étudié à l'étranger. Les membres du groupe ayant étudié à

l'étranger sont susceptibles de compter de nombreux Canadiens de première génération, ayant fait leurs études à l'étranger avant de venir au Canada. Enfin, il semble logique que les participants issus de foyers ayant un revenu familial supérieur ou égal à 80 000 dollars déclarent avoir étudié à l'étranger. Si l'on s'en réfère à une recherche documentaire générale, le manque de ressources financières est l'une des principales raisons avancées par les étudiants pour justifier leur non participation à un programme d'études à l'étranger. D'autres résultats issus du sondage d'opinion sont présentés à la Section 4.

3.3 : Profil général des étudiants participant aux programmes d'études à l'étranger

Avant d'analyser et d'interpréter les données obtenues grâce à l'ensemble des instruments d'analyse et des entretiens, il était important de définir le nombre exact de participants à l'étude (employeurs, professeurs, public et étudiants) ayant eux-mêmes participé à un programme d'études à l'étranger. Des études antérieures ont montré de façon récurrente que les personnes ayant participé à un programme d'études à l'étranger évaluaient cette expérience de manière plus positive que ceux qui n'y avaient jamais participé. Les données présentées dans le Tableau 6 indiquent le pourcentage de la population et des autres groupes d'étudiants participants ayant étudié à l'étranger. En fonction de la taille de ce groupe, des analyses de variances peuvent être réalisées, et un éventail de questions s'inspirant de l'expérience d'un programme d'études à l'étranger peut être exploré.

Expériences éducatives à l'étranger : Ce que les étudiants apprennent en dehors de l'expérience scolaire traditionnelle, et qui est inscrit sur un relevé de notes d'une école secondaire ou d'un Cégep, est ignoré par les collèges et les universités une fois l'étudiant admis à son programme d'études. Dans le cas des études à l'étranger, il est erroné de penser que l'étudiant de première année n'a eu que peu, voire aucune expérience internationale. Trop peu de gens ont une conception différente de la chose. Des études réalisées dans différents pays portant sur l'évaluation des programmes d'études à l'étranger tiennent aussi pour acquis que les étudiants de niveau postsecondaire commencent ces programmes sans expérience préalable des études à l'étranger.

Cette pratique devient problématique lorsque les collèges et universités définissent des objectifs en matière de participation des étudiants à leurs programmes d'études à l'étranger. Par exemple, en se fixant pour objectif une participation égale à 30 %, de nombreux établissements postsecondaires ne parviennent pas à définir le pourcentage de nouveaux étudiants ayant atteint cet objectif avant de commencer leurs études supérieures.

Des éléments épars semblent suggérer qu'au moins un petit nombre (voire plus) d'étudiants ayant participé à l'enquête, nés et ayant étudié dans un autre pays avant d'immigrer et de devenir des citoyens canadiens, ont probablement indiqué ces expériences préalables comme exemple de participation à des études à l'étranger. Dans ce cas, ils est probable que le taux d'étudiants ayant déclaré avoir étudié à l'étranger (15 %) soit inférieur.

L'examen des études institutionnelles et des planifications stratégiques néglige souvent le fait de plus en plus répandu (Bond, Brathwaite-Sturgeon, 2005; Hayle, 2007) que les étudiants du postsecondaire commencent leurs études en ayant déjà une solide expérience d'études à l'étranger. Les conclusions présentées dans le Tableau 7 mettent en évidence à quel point les étudiants participant à l'enquête ont été actifs dans leurs études, avant et pendant leurs études postsecondaires.

Ces conclusions montrent que la majorité des étudiants de collèges et d'universités n'ont jamais étudié ou voyagé à l'étranger pour y faire des études. Néanmoins, les étudiants d'universités sont beaucoup plus susceptibles d'avoir étudié à l'étranger que leurs homologues des collèges. Une telle conclusion ne surprend pas vu l'histoire et la mission de ces établissements. Il convient de signaler que les conclusions de la présente étude, qui inclut un nombre assez élevé de participants au niveau national, viennent étayer les conclusions d'études institutionnelles de moindre envergure. Ces dernières étaient les premières à faire état de l'incidence croissante des autres secteurs offrant des possibilités d'études à l'étranger à la jeunesse canadienne, certaines d'entre elles poursuivant des buts lucratifs. Il reste à lancer une étude canadienne exhaustive sur la manière dont le secteur privé et le secteur non-

lucratif s'engagent à organiser des programmes d'études internationaux, et sur l'intérêt de plus en plus marqué de la jeunesse canadienne pour un engagement international, qu'il soit proposé ou non par des établissements postsecondaires.

Si la recherche actuelle n'intègre pas les programmes internationaux proposés en dehors des collèges et des universités, comme les services proposant des voyages à l'étranger, l'enquête en ligne auprès des étudiants a permis d'évaluer le degré d'intérêt que manifestent les étudiants du postsecondaire pour un projet de vie ou une possibilité de travail à l'étranger. A la question de savoir s'ils avaient participé à un programme d'études à l'étranger de quelque nature que ce soit, 15 % d'entre eux ont répondu par l'affirmative. Ce niveau de participation est le même que celui des étudiants qui, durant 12 mois ou plus de leurs études postsecondaires, ont déclaré avoir étudié à l'étranger via leur établissement scolaire. Est-ce le fruit d'un bon marketing, est-ce dû au fait que les étudiants saisissent les occasions d'étudier à l'étranger et de participer à des voyages qui piquent leur curiosité, ou est-ce une combinaison des deux ? En tout cas, les données montrent clairement que les collèges et universités ne détiennent pas le monopole des programmes d'apprentissage séduisant les étudiants de tous âges.

Les données montrent que beaucoup d'entre eux commencent leur programme postsecondaire avec une expérience d'études à l'étranger bien plus riche que ce qui est reconnu, ou même estimé, par bon nombre de collèges ou d'universités. En raison de la tendance générale de ces données émergeant des premières analyses, une question supplémentaire fut ajoutée aux autres entretiens au sein des groupes de discussions : il s'agissait de sonder à quel point les membres du corps professoral et les établissements postsecondaires reconnaissent les expériences précédentes que leurs étudiants avaient vécues à l'étranger, et si elles pouvaient leur être comptées comme crédits. Dans un seul établissement participant sur huit, le corps professoral et le personnel ont indiqué par consensus que leur établissement tenait compte des expériences internationales précédentes, en particulier au niveau du programme et de la répartition des cours. Quelques participants supplémentaires du corps profes-

Questions	Étudiants de collèges	Étudiants d'universités
« Je n'ai jamais étudié à l'étranger »	81 %	66 %
« Je suis parti à l'étranger pour y étudier »	11 %	18 %
« J'ai étudié à l'étranger pendant mes études primaires ou secondaires »	4 %	6 %
« J'ai étudié à l'étranger pendant mes études postsecondaires »	3 %	13 %
Total	100 %	100 %

(calculé à partir du nombre total des étudiants ayant répondu)

soral ont souligné qu'il « revenait à chaque individu [enseignant] de reconnaître ou non l'expérience internationale précédente » (c27) et que « personne ne leur avait jamais demandé [à eux ou à leurs homologues] si une telle reconnaissance était accordée » (c24). Il existe peut-être plus de membres du corps professoral et d'établissements valorisant une expérience précédente à l'étranger, mais de telles informations ne sont ni collectées ni conservées.

3.4 Analyse des données

Les techniques utilisées pour l'analyse des données ont varié en fonction de l'objectif de la question et des paramètres de réponse fournis au répondant. Par exemple, si la question ou le groupe de questions visaient à connaître « la quantité », l'approche utilisée pour l'analyse était quantitative. Il a fallu alors utiliser des tableaux à double entrée et des tableaux statistiques illustrant des données descriptives importantes, et faire une analyse des variances afin d'identifier les variables indépendantes procurant des écarts significatifs parmi les réponses des étudiants. D'autre part, si la question ou le groupe de questions cherchait à cerner la vision du monde des étudiants, alors la question en elle-même était ouverte, et il fallait faire appel à des méthodes d'analyses qualitatives, telles que la détection de modèles et de thèmes. Par son utilisation de plusieurs méthodes de génération et d'analyse de données, la présente étude peut offrir de nombreuses perspectives, permettant une compréhension plus fine des questions soulevées à travers cette recherche.

3.5 Clarifications et limites

Afin d'éviter toute erreur d'interprétation de certains aspects de la recherche, nous proposons les clarifications et les limites suivantes.

Tout d'abord, dans cette étude, les différents types de programmes d'études à l'étranger et les diverses possibilités offertes par les collèges et universités participants sont considérés dans leur ensemble et non séparément. L'objectif est de parvenir à une large compréhension des expériences des étudiants et de leurs perceptions des études à l'étranger. Il ne s'agit pas d'évaluer les programmes selon les différents styles, même si la littérature sur les études à l'étranger montre que le processus d'apprentissage des étudiants, tant qualitatif que quantitatif, dépend de facteurs comme le temps passé à l'étranger et le temps d'immersion dans le pays d'accueil.

Deuxièmement, la recherche ne présente pas en détails l'éventail des programmes d'études à l'étranger proposés par chaque collège et université participant à l'enquête, ni ne détaille dans quelle mesure chacun de ces établissements réussit à convaincre les étudiants de faire cette expérience.

Troisièmement, si les huit collèges et universités ont rendu cette enquête disponible à tous les étudiants inscrits, et ont fait parvenir des exemplaires de leurs documents et politiques, seulement cinq collèges et universités ont été intégrés aux entretiens en groupes de discussion. Les huit établissements s'étaient portés volontaires pour participer à ces entretiens sur le campus, mais la recherche a duré trop peu de temps pour les faire tous participer. En menant l'enquête sur des campus de différentes provinces, le risque existait de voir émerger de nouvelles informations. Ce doute a néanmoins été écarté lorsque les données rassemblées sur quatre des cinq campus (situés dans cinq provinces différentes) ont commencé à devenir récurrentes.

Enfin, les conclusions de la recherche sont présentées par agrégat et ne représentent pas des résultats par établissement.

4.0 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de l'étude sont présentés en quatre parties. Bien que la recherche se concentre sur l'expérience des études à l'étranger des étudiants, les contributions des étudiants seront mises en contexte et amplifiées par des données générées par le grand public canadien, par des employeurs ainsi que par des membres du corps professoral et du personnel professionnel des universités et des collègues participants.

4.1 Appui du public aux études à l'étranger

Deux groupes de participants à l'étude ne sont pas directement liés aux collèges et aux universités. Ils s'agit (1) d'un échantillon bien structuré et représentatif du grand public canadien et (2) d'un petit échantillon non représentatif d'employeurs canadiens. Les données générées par ces deux groupes livrent une compréhension importante du contexte du niveau de soutien public aux études à l'étranger et des motivations de ces études.

4.1.1 Les employeurs

Bien que, dans la présente étude, le nombre d'employeurs soit insuffisant pour mener une analyse complexe ou faire des généralisations, en elles-mêmes, ces données descriptives donnent un aperçu de la force de l'appui aux études à l'étranger au sein de ce petit échantillon d'employeurs, et des préoccupations qu'elles suscitent.

La première question avait pour but de faire la lumière sur le niveau d'information du groupe des employeurs sur les études à l'étranger. Nous avons présenté aux répondants trois options et leur avons demandé de choisir le niveau exact de participation parmi un choix de 0 à cinq pour cent, 6 à 10 pour cent ou 11 à 20 pour cent. En gros, un tiers des répondants a pensé que le niveau se situait entre 11 et 20 %, un tiers a rapporté qu'il était entre 6 et 10 %, et un tiers savait que le taux exact de participation est de 0 à 5 %. Cette surestimation donne à penser que ces employeurs étaient bien au courant des études à l'étranger. Trois des 17 employeurs n'ont pas répondu à la question.

La question suivante demandait directement aux employeurs si les étudiants devraient avoir une expérience d'études à l'étranger avant de compléter leur programme postsecondaire. La réponse a été très affirmative, 16 des 17 participants disant OUI. Sondant pourquoi les employeurs ont rapporté que les études à l'étranger étaient importantes pour le Canada, la question suivante leur a demandé de cerner ce que l'étudiant pourrait apprendre à l'étranger qu'il n'aurait pas appris en étudiant au pays.

Les citations suivantes indiquent l'orientation et le ton généraux de la réponse des employeurs dans leur ensemble :

[Les études à l'étranger] font apprécier les différences entre les gens, les cultures et la façon de faire des affaires internationales, et développent l'autonomie. En tant qu'employeur, je peux sans me tromper supposer qu'un étudiant qui a étudié à l'étranger sera vraisemblablement plus autonome que quelqu'un qui n'a pas cette expérience. (E12)

Ce qui est plus important encore, elles permettent de se connaître soi-même et de connaître sa culture, dans l'espoir de faire tomber certains préjugés sur les différences, que nous possédons tous. Quelqu'un qui a voyagé beaucoup ou qui a fait des études à l'étranger peut voir que nous, en tant que peuple, sommes beaucoup plus semblables que nous ne sommes différents, et que nous devons embrasser notre diversité et apprendre les uns des autres. Voilà comment nous réussirons dans nos emplois et dans nos sociétés. (E3)

Les étudiants deviennent beaucoup plus compétents au plan interculturel, et, vous savez, ce pourquoi je souligne ce point est qu'ils deviennent beaucoup plus attrayants pour les employeurs... Un étudiant qui a des compétences interculturelles peut communiquer mieux et être un employé très efficace... Les employeurs adorent embaucher des étudiants qui ont de l'expérience pratique à l'étranger, et les étudiants peuvent choisir leur carrière plus facilement. (E16)

Étant donné que la littérature nord-américaine suggère que les étudiants se préoccupent de l'importance des études à l'étranger, la question suivante de l'enquête sondait ce point, mais du point de vue des employeurs. Tous les participants ont rapporté avoir des responsabilités d'embauche. Lorsqu'on leur a demandé s'ils embaucheraient un diplômé ayant une expérience des études à l'étranger plutôt qu'un diplômé qui n'en a pas, plus de 50 % des employeurs ont répondu OUI. Quarante pour cent des employeurs ont été un peu plus prudents, se disant préoccupés de ce que des qualifications autres que des études à l'étranger, telles que « la capacité d'adaptation à l'équipe » (E15), puissent jouer un rôle aussi important dans l'embauche. Les citations suivantes des employeurs représentent l'orientation et la substance des préoccupations exprimées.

J'embaucherais un étudiant qui a de l'expérience à l'étranger plutôt qu'un qui n'en a pas, mais qui s'adapte à l'organisation, et il faudrait tenir compte les autres compétences de l'étudiant. (E1)

L'expérience internationale peut être très intéressante et utile, mais cela dépend en fin de compte de la façon dont le candidat présente ces expériences, et de plus de la façon dont il s'adapte au poste et à l'équipe. (E6)

Un employeur a annoncé clairement qu'il préférerait un candidat qui

... a seulement une expérience canadienne, puisque l'expérience internationale n'est pas importante dans l'industrie. (E11)

Quelques employeurs ont hésité à s'exprimer sur l'embauche d'un étudiant ayant une expérience d'études à l'étranger en l'absence d'informations précises sur la durée du programme, sur son emplacement et sur les résultats possibles de l'apprentissage. Les commentaires suivants saisissent la nature de ces préoccupations :

« Cela [l'embauche] dépend si l'étudiant a étudié à Londres ou à Rangoon. »

« Cela [l'embauche] dépend de la nature de cette expérience d'études à l'étranger, et de leur durée. »

Bien que l'appui à l'embauche d'un étudiant ayant l'expérience des études à l'étranger, plutôt qu'à celle d'un étudiant qui n'en a pas, n'ait pas été unanime, la majorité des employeurs ont énoncé clairement que des études à l'étranger devraient être accessibles aux étudiants de niveau postsecondaire en se basant sur les avantages tant pour les individus que pour la société. Quatre-vingt-onze pour cent des employeurs ont reconnu l'importance des avantages culturels et autres, tel que les reflètent les commentaires suivants :

L'expérience des études à l'étranger fait qu'un étudiant...

- *Est plus indépendant et autonome*
- *Comprend mieux les différences culturelles à l'intérieur et à l'extérieur du lieu de travail et les effets de ces différences*
- *Sensibles aux différences culturelles en affaires, et dans différentes relations*
- *Est plus tolérant envers les groupes ethniques, lui donne une plus vaste compréhension du monde*
- *A une plus grande expérience du monde ainsi que l'expérience de l'adaptation à un milieu qu'il ne connaît pas*
- *A plus de compétences de vie et langagières*

Il est important de noter que, dans la description des avantages des études à l'étranger pour le diplômé, le pays et l'employeur, aucun participant n'a mentionné l'importance d'un type d'apprentissage plus utilitaire, lié à une meilleure connaissance du champ d'études. C'est « l'expérience elle-même » qui a de la valeur; ce résultat sera rapporté maintes fois par les participants d'autres groupes.

Comme les employeurs ont exprimé un appui prudent mais positif aux diplômés ayant une expérience des études à l'étranger, la dernière question du sondage cherche à comprendre qu'ils pensent devoir payer pour rendre les études à l'étranger accessibles aux étudiants postsecondaires. La question offrait diverses suggestions de financement, dont (1) financé par le gouvernement, (2) autofinancé par l'étudiant, (3) une combinaison de financement gouvernemental et par l'étudiant, et (4) une option ouverte qui cherchait à connaître d'autres solutions générées par les participants. Les deux tiers des employeurs ont favorisé une combinaison du financement par le gouvernement et par l'étudiant, deux des dix-sept employeurs rapportant qu'ils ne pouvaient pas appuyer quelque financement gouvernemental que ce soit « jusqu'à ce qu'ils soient convaincus qu'une participation à des études à l'étranger produit des résultats d'apprentissage importants pour leur secteur. » (E5, E9)

En se basant sur les réponses aux questions ouvertes, les employeurs qui avaient eux-mêmes participé à des études à l'étranger, lorsqu'on les comparait aux employeurs n'ayant pas cette expérience, ont fourni des réponses beaucoup plus détaillées et informées, et plus positives, sur des questions relatives à l'accroissement du nombre des études à l'étranger et de leur financement.

4.1.2 Le grand public canadien

Valeur des études à l'étranger

Nous avons demandé aux participants si eux-mêmes ou quelqu'un de leur famille immédiate avaient déjà étudié dans un établissement postsecondaire dans un autre pays, ne serait-ce que pour quelques semaines ou quelques mois. Il était expliqué que cela pouvait comprendre n'importe quoi, depuis un programme d'échange d'une durée de quelques semaines ou de quelques mois, jusqu'à l'obtention d'un diplôme dans un autre pays.

Ceux qui ont rapporté avoir étudié à l'étranger avaient une éducation postsecondaire au moins partielle, parlaient une langue autre que l'anglais ou le français, et venaient d'un ménage ayant un revenu de 80 000 \$ ou plus.

Il n'est pas surprenant que ceux qui avaient au moins une certaine éducation supérieure soient aussi plus susceptibles de rapporter qu'eux-mêmes ou quelqu'un de leur famille avaient étudié à l'étranger, puisque par définition des études à l'étranger se rapportent à un établissement postsecondaire dans un autre pays. Il n'était pas surprenant non plus que ceux qui rapportent que la première langue apprise qu'ils peuvent encore parler n'est ni l'anglais ni le français sont aussi les plus susceptibles d'avoir étudié à l'étranger. Les membres du groupe qui ont étudié à l'étranger sont susceptibles d'inclure plusieurs Canadiens de première génération éduqués à l'étranger avant de ve

nir au Canada. Enfin il est compréhensible que les participants venant de ménages ayant un revenu de 80 000 \$ ou plus rapportent avoir étudiés à l'étranger. Le manque de ressources financières a été identifié dans le survol de la littérature générale comme étant l'une des principales raisons que rapporte les étudiants pour ne pas participer à un programme d'étude à l'étranger.

On a demandé à ceux qui ont affirmé qu'eux-mêmes ou quelqu'un de leur famille immédiate avaient étudiés à l'extérieur du Canada de nous communiquer ce qu'il y a de plus valable dans les études à l'étranger.

Le fait que les plus instruits, les mieux nantis et les plurilingues soient les plus grands supporteurs des études à l'étranger évoque le stéréotype que seuls les étudiants qui sont déjà privilégiés ont accès aux fonds nécessaires pour y participer et possiblement, ont conscience du potentiel transformateur des études à l'étranger.

On a demandé aux répondants s'ils étaient d'accord ou non avec une série de quatre énoncés sur les études à l'étranger. En général, les Canadiens font des associations très positives avec l'idée d'étudier à l'étranger, et une majorité d'entre eux est d'accord que l'expérience des études à l'étranger exerce une profonde influence, depuis aider les étudiants à mieux comprendre le monde autour d'eux, jusqu'à augmenter la compétitivité mondiale du Canada.

1. *Les études à l'étranger aident les étudiants à mieux comprendre le monde autour d'eux.* Plus de 9 étudiants sur 10 sont d'accord (dont 51% qui sont fortement d'accord) et seulement 6 % rapportent qu'ils sont quelque peu ou fortement en désaccord. Les répondants ayant une expérience antérieure des études à l'étranger manifestent les attitudes positives les plus marquées.
2. *Étudier à l'étranger améliore l'ensemble de l'expérience des étudiants.* Environ 9 sur 10 sont d'accord ou fortement d'accord avec cet énoncé, dont 40% fortement d'accord. Environ 8% sont quelque peu ou fortement en désaccord.
3. *Les études à l'étranger augmentent l'employabilité des diplômés.* Environ 8 sur 10 sont d'accord avec cet énoncé, dont 29% fortement d'accord. Environ 15% sont en désaccord ou fortement en désaccord.
4. *Faire étudier des étudiants à l'étranger augmente la compétitivité mondiale du Canada.* Environ 8 sur 10 sont d'accord, dont 28%, fortement d'accord. Environ 16% sont quelque peu ou fortement en désaccord.

Le grand public canadien croit à la valeur des études à l'étranger.

Ce qui est le plus et le plus couramment estimé à propos des études à l'étranger est que les étudiants soient exposés à différentes cultures et langues.

Plusieurs signalent la disponibilité de meilleurs cours ou d'une plus grande variété de cours offerts à l'étranger. La plupart signalent que la nature du programme en soi « change la vie ».

L'idée des études à l'étranger

La raison la plus couramment invoquée, et de loin, pour affirmer qu'il était bon de faire des études à l'étranger est que cela fait mieux connaître différentes cultures à l'étudiant. Cela englobe une grande variété d'attitudes positives qui découlent d'une exposition à d'autres cultures, dont rendre les individus plus tolérants, comprendre les similarités et différences entre les cultures et en général, la notion que l'exposition à une différente culture mène au respect de ces différences. La figure 2 montre en détail le pourcentage de réponses du grand public canadien à la question « Est-il bon d'étudier à l'étranger ? »

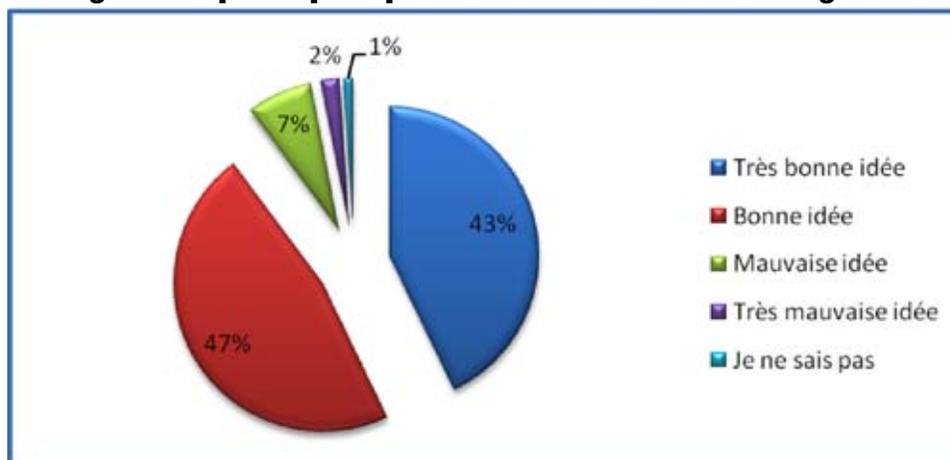
Le dix pour cent des étudiants qui disent que d'étudier à l'étranger est une mauvaise idée (n=87/837), tel que le montre le tableau 8, semblent baser leurs réponses sur diverses craintes, dont des inquiétudes quant à la sécurité, à l'absence d'un membre de la famille ou au coût trop élevé, bien que la réponse la plus courante est qu'il est tout simplement préférable d'étudier au Canada. Quelques-uns craignent que les étudiants ne reviennent pas au Canada et demeurent dans le pays où ils sont allés étudier.

Une revue de la littérature nord-américaine effectuée en préparation de la présente étude a dégagé l'importance que joue l'encouragement parental comme influence sur la décision de l'étudiant d'étudier à l'étranger ou non. Il a été découvert qu'en fait, les parents ont plus d'influence sur la décision de leur enfant adulte d'étudier à l'étranger que les pairs de l'étudiant.

Cette question de l'enquête a adopté comme point de départ le grand soutien du public (88 %) à l'idée générale des études à l'étranger pour les étudiants postsecondaires et a demandé aux participants du grand public si, en tant que parents, ils encourageraient leurs propres enfants à

Tableau 8 : Opinion publique : Pourquoi étudier à l'étranger est une mauvaise idée	
Préfère étudier au Canada	57 %
Inquiétude quand à la sécurité	16 %
Trop dispendieux	10 %
Autres	7 %
Signe que l'étudiant va rester dans l'autre pays	6 %
Ne sais pas	5 %

Figure 2 : Opinion publique : Est-il bon d'étudier à l'étranger ?



étudier à l'étranger. Comme le montre la figure 3, trois participants au sondage sur quatre ont rapporté qu'ils encourageraient leurs enfants à étudier à l'étranger s'ils avaient l'occasion de le faire.

Un ensemble de variables démographique tel que l'âge, le genre, la région, l'éducation et le revenu a été utilisé pour déterminer si une seule variable ou une combinaison de variables influait sur l'encouragement que le parent ou la famille manifestait à leur enfant à l'égard des études à l'étranger. Aucune différence statistiquement importante (au niveau .000) n'a été trouvée. Certains éléments donnent toutefois à penser que les répondants plus jeunes (de moins de 39 ans) sont plus ouverts à encourager leurs enfants à étudier à l'étranger que les participants plus âgés (65 ans ou plus). De plus, une suggestion qu'il puisse exister différentes attitudes à l'égard des études à l'étranger entre les membres plus jeunes et plus âgés du public a été détectée dans plusieurs des questions de l'enquête, mais l'étude n'a pas poussé ce point plus loin.

Les avantages des études à l'étranger

La question suivante de l'enquête sondait la perception du public à l'égard des principaux avantages des études à l'étranger. La réponse à cette question nous donnerait un aperçu du niveau de sensibilisation et d'information que le public canadien a des études à l'étranger, et demande au public d'apporter ses commentaires sur les avantages qu'il considère comme étant les plus importants pour le Canada. La figure 4 présente les résultats et souligne

le fait que ces avantages reviennent non seulement aux participants mais à la société et à la main-d'œuvre canadiennes dans leur ensemble.

La raison la plus courante, et de loin, que le public donne de sa forte position en faveur des avantages des études à l'étranger est que cette expérience sensibilisera davantage l'étudiant aux différentes cultures.

Cela réfère à une grande variété d'attributs découlant d'une exposition à d'autres cultures, y compris la tolérance, la compréhension des similarités et des différences entre les cultures, et en général, la notion que l'exposition à différentes cultures mène au respect de ces différences.

D'autres disent que les études à l'étranger sont une expérience qui « change le caractère ». Ce résultat peut inclure des changements tels que cela forme le caractère, donne des occasions de se faire des amis et des connaissances, plus généralement créer des souvenirs positifs pour les étudiants. D'autres répondants disent que les études à l'étranger élargiront les horizons intellectuels et personnels des étudiants, et qu'elles positionneront mieux les diplômés pour obtenir une éducation ou un emploi avantageux dans l'avenir.

Certains membres du grand public suggèrent que les étudiants obtiendront une meilleure éducation à l'étranger. Bien que cela puisse référer à l'idée que les études à l'étranger – même pendant une courte période de temps

– permet d’obtenir une meilleure éducation, cela réfère aussi à la croyance de certains voulant qu’une éducation postsecondaire dans d’autres pays soit supérieure à celle obtenue au Canada.

Accès et financement

Jusque là, l’enquête a sondé le mérite perçu des études à l’étranger en général et pour un participant individuel. Les deux dernières questions se concentrent plutôt sur des questions politiquement stratégiques, à savoir, l’aspect du financement. La première question a cherché à déterminer la force de l’opinion publique concernant la possibilité que chaque étudiant postsecondaire ait accès à des études à l’étranger au cours de son programme universitaire. La figure 5 montre la réponse du public.

Il est intéressant de noter que, bien que neuf participants au sondage sur 10 pensent que c’est une bonne idée de donner aux jeunes hommes et aux jeunes femmes une occasion d’étudier à l’étranger, seulement sept sur 10 disent que de telles occasions devraient être mises à la disposition de tous les étudiants. Cela donne à penser que pour

un groupe de participants, de telles occasions devraient exister mais pas nécessairement pour tous les étudiants. En se basant sur les questions de l’enquête, il est difficile d’expliquer cette différence, mais elle pourrait refléter la croyance de certains répondants voulant que des étudiants de certains types de programmes ou ayant certains intérêts n’en profiteraient pas ou n’auraient pas besoin de telles occasions.

Les habitants de certaines régions du pays sont plus susceptibles que d’autres de penser que de telles occasions devraient être largement disponibles. Les participants du Canada atlantique (84%) et de l’Ontario (79%) sont les plus susceptibles de le penser, tandis que d’autres, au Québec en particulier (50%), sont les moins susceptibles de le penser.

Il existe des différences correspondant à la langue apprise et encore parlée. Les participants qui ont d’abord appris le français (53%) sont moins susceptibles que ceux qui ont d’abord appris l’anglais (76%) de penser que des possibilités d’études à l’étranger devraient être disponibles.

Figure 3 : Opinion publique: Encourager les étudiants à étudier à l’étranger

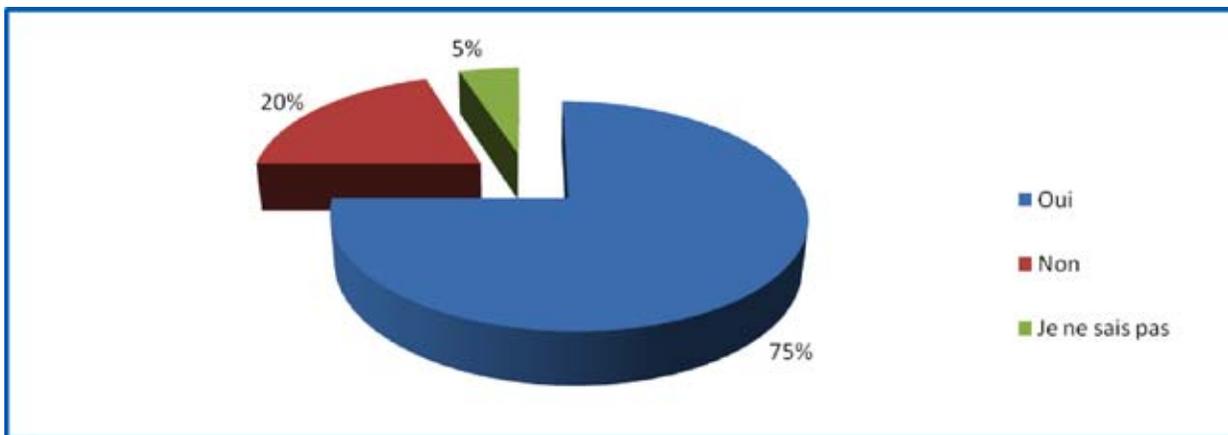


Figure 4 : Opinion publique : Les avantages des études à l’étranger

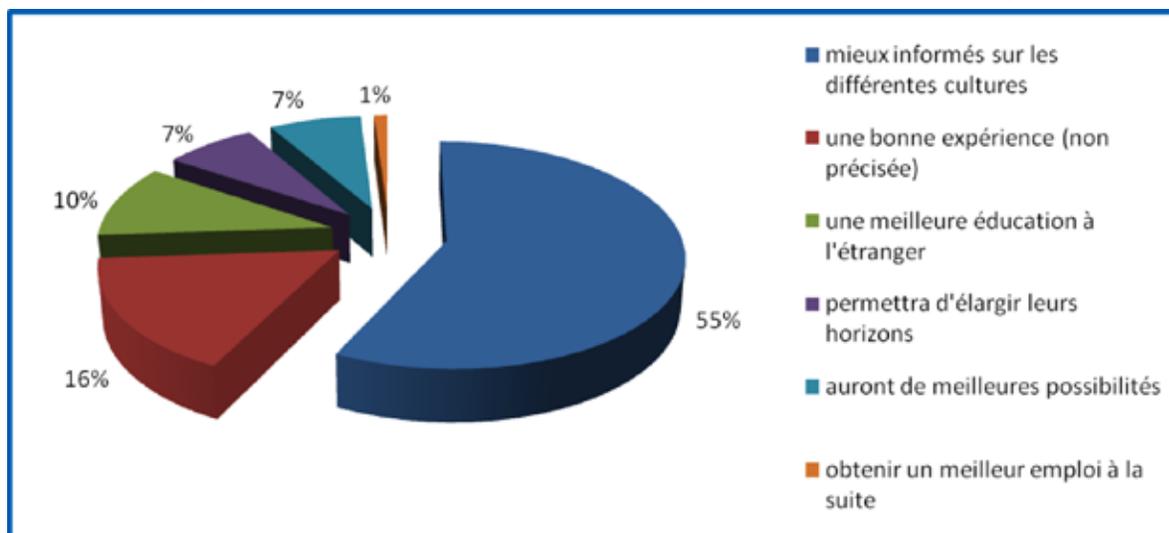
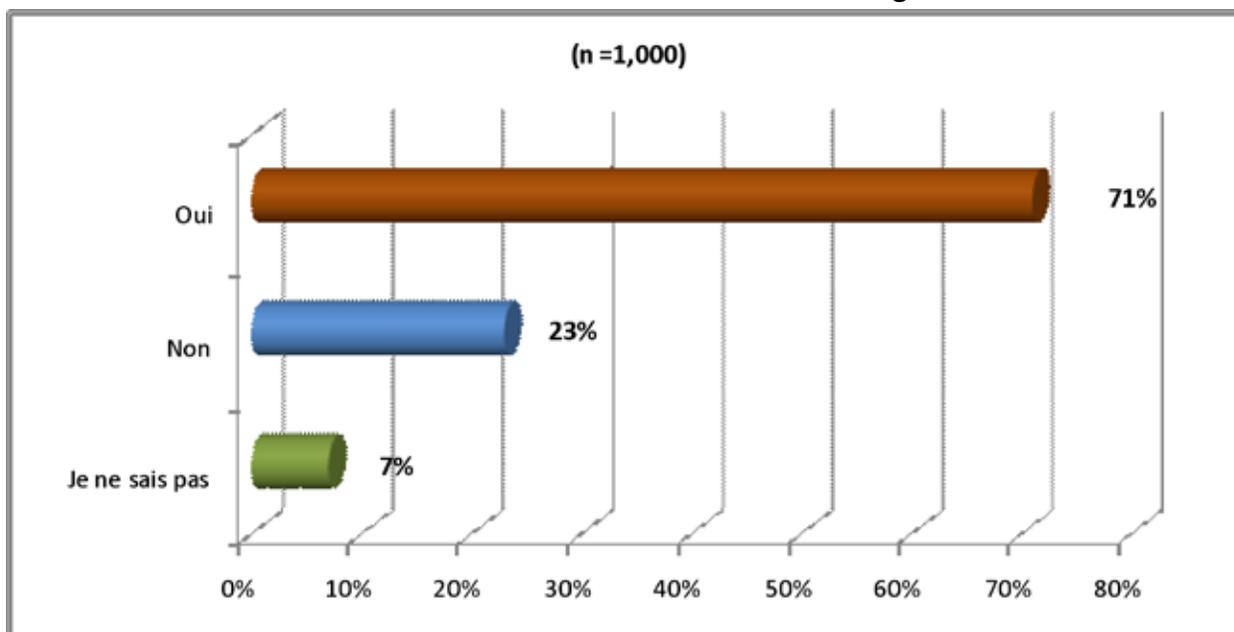


Figure 5: Opinion publique : Tous les étudiants postsecondaires devraient avoir l'occasion d'étudier à l'étranger



En examinant de plus près la force du soutien à la suggestion que tous les étudiants devraient étudier à l'étranger, il est devenu clair que l'appui de toute la population participante variait par catégorie d'âge. Les résultats indiquent que les plus jeunes participants sont plus susceptibles de penser que de telles occasions devraient être largement disponibles. Par exemple, 85 % de ceux âgés de 18 à 24 ans le pensent, par comparaison à moins de 60 % chez ceux de 65 ans ou plus.

La dernière question, « Qui paye ? », cherche à savoir si le public serait disposé à affecter des fonds publics à des études à l'étranger pour des étudiants postsecondaires, et dans quelle mesure. Bien qu'aucun véhicule pour la distribution des fonds publics n'ait été suggéré, la majorité des participants du grand public a recommandé une participation publique.

Comme le montre le tableau 9, huit participants sur 10 (81%) disent qu'il est au moins un peu important qu'il existe des programmes procurant une assistance financière. Cela comprend 41 % des répondants qui disent que c'est très important. Inversement, près de un participant sur sept dit qu'il n'est pas important de fournir de l'assistance financière.

Non seulement les participants plus jeunes sont-ils plus susceptibles de dire qu'il est important de fournir une assistance financière, ils sont susceptibles de dire que c'est très important. Par exemple, tout juste un peu plus de la moitié des répondants âgés de 18 à 24 ans disent que cela est très important (52%) par comparaison à 38% ou moins des répondants âgés de 50 ans et plus.

Les femmes sont plus susceptibles que les hommes de dire que l'assistance financière aux études à l'étranger est très importante. Bien qu'environ 48 % des femmes disent que cela est très important, 35 % des hommes disent la même chose.

Indépendamment de la région, la grande majorité des participants affirme que l'assistance financière est au moins assez importante.

Les participants du groupe employeurs, d'entrée de jeu en nombre trop faible pour mener à des conclusions, ont été plus prudents dans leurs recommandations de financement que ne l'a été le grand public. Bien que les employeurs qui avaient étudiés à l'étranger aient été d'accord qu'un financement public devrait être mis à la disposition des étudiants, les employeurs n'ayant pas étudié à l'étranger étaient beaucoup moins susceptibles de suggérer un plan de financement partagé où le coût serait divisé entre l'étudiant et un programme de financement gouvernemental. Cet appui plus prudent peut s'expliquer par un manque d'informations ou de compréhension du potentiel qu'ont les études à l'étranger d'introduire des expériences d'apprentissages importantes (compréhension interculturelle et sensibilisation internationale) plus importantes pour les relations entrent les nations dans un monde de plus en plus inter-relié.

Conclusions

En général les canadiens appuient l'idée que les étudiants étudient à l'étranger pendant au une certaine période au cours de leur éducation au collège ou à l'université. En effet, le concept des études à l'étranger est largement ap-

**Tableau 9 : Opinion publique :
Importance de l'assistance financière**

	Pourcentage des répondants
Très important	41 %
Assez important	40 %
Pas important	14 %

puyé par des Canadiens de toutes les régions et de tous les sous-groupes démographiques. L'idée d'étudier à l'étranger semble être liée à des avantages très positifs, tant pour les étudiants que pour le Canada dans son ensemble.

Les études à l'étranger sont perçues comme ayant une valeur inhérente. Souvent les répondants disent que l'expérience même est ce qu'ils croient être le plus valable, mais beaucoup disent aussi que c'est l'occasion d'apprendre et de comprendre d'autres cultures. Cet attitude très positive envers les études à l'étranger peut refléter une attitude propre au Canada, dû au fait que c'est un pays relativement peu peuplé qui dépend de la coopération internationale pour progresser dans le monde. Ainsi, en tant que peuple, nous sommes ouverts à d'autres cultures, et croyons que du bien peut venir d'une exposition à ce qui est différent de ce que nous connaissons.

Le grand public voit les études à l'étranger comme réalisant le but traditionnel de l'éducation libérale qu'est la compréhension, tout en croyant que cela rend les étudiants plus attrayants après l'obtention de leur diplôme, en augmentant la compétitivité du Canada au plan international. Dès lors, il n'est pas surprenant que la plupart des Canadiens encouragent leurs propres enfants à étudier à l'étranger s'ils en ont l'occasion, et qu'ils appuient l'idée que des ressources publiques devraient être mises à la disposition des étudiants postsecondaires dans les collèges et universités du pays pour qu'ils aient l'occasion d'étudier à l'étranger. Les deux énoncés sont conformes au sentiment qu'ont les Canadiens d'être progressistes et ouverts au monde autour d'eux.

Cette conclusion a une importance stratégique quant aux façons dont les universités et collèges canadiens pensent la centralité ou la marginalité des études à l'étranger, et aux répercussions de ce choix sur la responsabilité qu'a l'établissement de répondre à son engagement envers les étudiants et sur la totalité de l'expérience éducative offerte aux étudiants. Les établissements peuvent-ils ignorer ou diminuer l'importance des études à l'étranger alors qu'un si grand nombre est d'avis qu'elles ont le potentiel de changer un étudiant de façon importante ?

La prochaine partie du rapport juxtaposera les résultats obtenus auprès du grand public et des employeurs à ceux générés par les étudiants, les membres du corps professoral et le personnel professionnel des collèges et des universités.

Tandis que le public canadien s'attend à ce que les collèges et universités produisent des diplômés capables de s'engager dans le monde et dans sa main-d'œuvre, les établissements postsecondaires présentent encore les études à l'étranger comme des miettes dans l'assiette universitaire.

4.2 Résultats de la recherche

La réaction du grand public à l'égard des études à l'étranger et de leur accès par les étudiants du niveau postsecondaire demeurait une inconnue. Les données de la recherche ont été recueillies au cours d'une période de crise économique mondiale. Le discours national portait sur les effets de la récession, tels que le chômage croissant, le déclin des heures de travail et des avantages sociaux, et une incertitude croissante concernant le temps que prendraient les marchés financiers et les ménages canadiens à se rétablir. Les appels au gouvernement pour puiser dans les fonds publics afin de coussiner les pertes d'emplois allant croissant, on soupçonnait que les sondages auprès du grand public ne serait pas favorables aux études à l'étranger. Tout au contraire, le public canadien s'est avéré un grand défenseur des études à l'étranger même si les avantages trouvés étaient surtout indirects et affecteraient la société à long terme. Dans un tel contexte de réceptivité nationale, comment les collèges et universités évaluent-ils la centralité ou la marginalité des études à l'étranger relativement à ce que cela signifie d'être une personne instruite ?

• *Le contexte des établissements*

Les collèges et les universités expriment leurs valeurs et leurs objectifs par toute sorte de façons, y compris des documents officiels tel que des énoncés de missions, des plans stratégiques et des pages web officielles qui annoncent des programmes éducatifs et des expériences disponibles pour les étudiants qui sont admis. Le travail de Knight montre que, il y a une décennie (1990), la majorité des collèges et universités du Canada avaient déjà ajouté une emphase internationale ou globale aux anciens énoncés de mission. Dans la mesure où un énoncé politique peut être compris en dehors du contexte où il a été écrit, un regard sur un échantillon choisi de documents montre certaines façons dont les collèges et universités participant expriment et vérifient leur engagement à la livraison d'une éducation internationale à ses diplômés. Par exemple,

Thompson Rivers University (TRU) est un établissement complet, axé sur l'avenir, et responsable au plan

environnemental, qui dessert des apprenants régionaux et internationaux et leur collectivité par une éducation, une formation, des recherches et des bourses flexibles et de grande qualité.

L'INTERNATIONALISATION DES ACTIVITÉS.

La mondialisation de la plupart des champs d'activité et le caractère de plus en plus diversifié des populations mènent à une ouverture sur le monde. L'internationalisation de ces activités constitue une priorité pour l'Université Laval, qui souhaite non seulement accroître sa présence et sa visibilité à l'échelle internationale, mais aussi créer et animer, sur le campus, un environnement propice aux échanges interculturels.

L'énoncé de mission cite l'enrichissement de la vie des individus et la satisfaction des besoins changeants de nos collectivités diverses. Dans un monde de plus en plus interdépendant, cela signifie que nos collectivités s'étendent bien au-delà de London, de l'Ontario et du Canada. Heureusement, en tant qu'établissement d'éducation, nos ressources et nos compétences sont vastes et multiples, et nous permettent d'apporter une grande contribution à diverses collectivités internationales, en particulier dans les pays en développement. (Fanshawe College)

La citation de ces énoncés de politique particuliers ne doit pas être comprise comme nous disant que certains collèges et universités participants appuient plus ou moins les études à l'étranger. Ce que l'on doit comprendre est que, bien qu'il y ait des preuves que certains collèges ou universités appuient leurs efforts d'internationalisation par divers énoncés de politique et par diverses stratégies, ils donnent collectivement confirmation de ce que les groupes d'études des participants avaient indépendamment énoncé de façon limpide dans toutes les entrevues : les établissements postsecondaires au Canada ont accepté l'importance d'avoir un rayonnement et un contenu internationaux d'une façon que ces mêmes établissements n'avaient pas reconnus ou estimés. Ce résultat va à l'encontre des résultats d'une étude antérieure (2005) où le corps professoral se disait sceptique à l'égard des mérites universitaires de l'internationalisation de l'apprentissage (sur le campus et hors campus) en le voyant comme « une invention d'administrateurs axés sur les affaires ». Pour savoir si le corps professoral et le personnel qui ont participé à la présente étude affichaient autant de scepticisme à propos de l'internationalisation de l'apprentissage, une question focalisée a sondé ce point en particulier.

« La focalisation sur l'apprentissage dans des contextes internationaux (tel que des études à l'étranger) est-il un engagement viable ou une mode?

Cette question a été posée à tous les participants aux groupes d'études. Ils ont répondu unanimement, bien qu'à contre-cœur dans un cas, que les études à l'étranger n'étaient pas une mode, mais un élément viable et important de l'ensemble de l'éducation des étudiants. La substance des discussions sur la viabilité des études à l'étranger est saisie par les énoncés suivants des membres du corps professoral qui y ont participé.

Peu importe la façon donc les collèges et universités expriment leurs engagements, la communauté universitaire a accepté que les études à l'étranger sont fondamentales à une éducation qui, vu l'époque où nous vivons, doit être internationale aussi bien que nationale en étendue et en contenu. La réalité, c'est que nos diplômés doivent apprendre comment vivre et réussir dans ce contexte international. (c34)

Cela va rester, parce que cela offre aux étudiants quelque chose d'important qu'ils ne peuvent pas se procurer autrement sur le campus. (c2)

Je fais toujours valoir que culturellement, les Canadiens acceptent beaucoup la diversité, de sorte que nous devrions être capable de quadrupler la proportion des études à l'étranger par habitant, par rapport aux États-Unis qui sont dramatiquement plus introvertis que nous ne le sommes... Et nous laissons des questions pour la plupart financières nous obstruer la route. Toutes sortes de pensées créatrices pourraient être investies dans la vision des études à l'étranger comme étant une façon d'économiser dans nos institutions, plutôt que nous coûter de l'argent. Personne n'affronte ce problème en face. Maintenant que j'approche de la retraite, j'ai une perspective différente de celle que j'avais il y a trois ou quatre ans à la fin de ma carrière à l'Université. (c31)

Les entrevues de groupe ont aussi discuté à savoir quels indicateurs manifestent l'engagement d'un établissement à l'égard de l'internationalisation de l'apprentissage des étudiants. Dans l'ensemble, nous avons convenu que de tels indicateurs devraient comprendre, mais sans s'y limiter :

- (1) L'effectif du corps professoral et du personnel professionnel assigné à travailler à des initiatives des études à l'étranger
- (2) Le montant du financement mis à disposition pour compenser les dépenses des étudiants pour des études à l'étranger
- (3) L'infrastructure fournie pour appuyer le fonctionnement des études à l'étranger (centralisées et décentralisées) dans le temps.

Positionnant les réalisations de leur établissement dans une telle évaluation, les participants aux groupes d'étude ont rapporté que l'effectif du personnel professionnel assigné à concevoir et à maintenir un engagement institutionnel à l'égard des études à l'étranger allait de un à vingt. Bien que les participants aient pu voir comment une telle variabilité pourrait être liée à la taille de l'établissement, la différence entre les établissements les rendait tantôt perplexes, tantôt furieux.

L'autre point intéressant a été celui des participants aux entrevues en groupes d'étude. Certains membres du corps professoral ou du personnel professionnel, même s'ils étaient directement associés à un ou plusieurs programmes d'études à l'étranger, ont rapporté ne pas savoir vraiment combien de personnes, dans tout l'établissement, travaillaient en appui aux études à l'étranger. Dans certains cas, le manque d'information résultait de la tendance croissante à la décentralisation de telles responsabilités vers les facultés et les écoles. Des questions telles que celles indiquées ci-dessous ont été soulevées sur les avantages de la centralisation pour les étudiants, en comparaison avec la décentralisation de l'appui de l'établissement et de l'université aux études à l'étranger. Par exemple, si certains établissements ont fait de la « rencontre avec le monde » ou de la « pensée internationale » une caractéristique de l'enseignement, de la recherche et des services, on rapporte que, dans d'autres établissements, l'énoncé de mission réitéré dans ces rapports affecte peu les activités universitaires quotidiennes du personnel enseignant et des étudiants. La prochaine section traitera plus en profondeur des questions relatives à l'engagement de l'établissement et à la participation des étudiants aux études à l'étranger.

• *Engagement des établissements et réactions*

Les participants au groupe de travail ont généralement convenu que tant les collèges que les universités semblaient aller vers de nouveaux types de collaboration, de partenariat, de campus et de programmes d'études internationaux, y compris des programmes d'études à l'étranger auxquels participent directement des étudiants canadiens. Nous avons aussi convenu que la demande des étudiants, y compris en matière d'études à l'étranger, était le moteur de certaines de ces nouvelles initiatives internationales. On s'est dit toutefois inquiet, même si les établissements postsecondaires créent plus d'occasions d'études à l'étranger, car le taux de participation des étudiants ne sera pas nécessairement en croissance. Les inquiétudes exprimées étaient axées sur la raison pour laquelle les étudiants ne participaient pas à des études à l'étranger, tel que l'expriment les citations suivantes :

Quand j'étais un étudiant à l'étranger je me passionnais pour sortir dans le monde afin de vivre différentes choses, de sorte qu'il est particulièrement difficile pour moi de comprendre pourquoi nos étudiants de premier cycle semblent vouloir demeurer à la mai-

son et n'envisagent même pas de prendre un emploi à l'extérieur de la ville. Je ne saisais tout simplement pas ! (c29)

Que vous vouliez aller à l'étranger ou non fait partie de la culture étudiante. C'est un choix personnel. Seule une petite proportion des étudiants semble avoir l'attitude mentale requise, et c'est tragique. (c37)

Comment vais-je faire pour envoyer les étudiants étudier à l'étranger quand probablement 20 % ou plus d'entre eux ne sont jamais allés à Toronto, pour ne rien dire d'avoir voyagé en avion ? (c19)

Plusieurs de nos étudiants vivent encore à la maison avec leurs parents. Pour certains, c'est une nécessité financière, mais pour plusieurs, c'est simplement pour leur confort, ils ne songent pas à quitter le foyer familial, et encore moins le campus, ou leurs amis... à moins que les universités ou les programmes exigent une participation à un programme d'études à l'étranger. (c14)

Ces énoncés expriment de l'inquiétude à propos du manque apparent d'intérêt envers des études à l'étranger, et la peur ou la complaisance qui empêche les étudiants d'aller au-delà de leur zone de confort.

« Comment », demande un participant, « puis-je envoyer des étudiants étudier en Europe quand ils vivent encore à la maison avec leurs parents, et que leurs meilleurs amis sont des jeunes avec lesquels ils sont allés à l'école depuis le jardin d'enfance ? »

D'autres défis, tels que le coût, la période du temps passé loin de la maison et des amis, et l'emplacement précis des études à l'étranger, ont semblé être compliqués par les inquiétudes quant à la sécurité découlant des événements du 11 septembre 2001.

La mise sur pied d'une expérience d'études à l'étranger au sein d'un cours ou d'un programme prenait, selon certains professeurs, beaucoup de temps, et exigeait qu'ils aident les étudiants à lever des fonds pour couvrir leurs frais. Des professeurs participant ont remarqué qu'ils avaient payé de leur poche la différence entre ce que l'étudiant pouvait recueillir et les véritables frais des études à l'étranger, parce qu'aucun financement institutionnel n'était disponible.

Si certains sont aux prises avec les défis que pose la satisfaction des demandes des étudiants, d'autres ont un problème inverse:

Je trouve qu'il est très difficile de combler toutes les vacances dans nos programmes d'échanges. Les étudiants s'inquiètent de devoir passer un semestre

supplémentaire, ce qui leur coûtera plus d'argent - ou de ce qu'ils ne seront pas capables d'obtenir leur diplôme en même temps que leurs amis. Dans le cas de ceux qui ont déjà étudié à l'étranger, ils sont prêts à payer ce prix, mais d'autres, pas beaucoup, reviennent avec leur demande [mal] remplie, ou s'ils reviennent, ils découvrent qu'ils sont trop tard... Ils n'ont plus de cours optionnels dans leur programme, et notre faculté ne considère pas les programmes d'échanges comme des crédits [valables] pour le programme principal. Le manque de planification est particulièrement vrai pour les hommes. (p11)

La demande dépend de l'endroit où est situé l'établissement d'échange. Si c'est en Europe, la demande est particulièrement forte. Mais si l'établissement d'échange est en Malaisie ou en Afrique du sud, il est difficile de trouver des étudiants pour y aller. C'est mieux si un de nos professeurs connaît quelqu'un dans l'établissement d'échange qui peut agir comme mentor pour notre étudiant. (c7)

Les étudiants sont en concurrence sur la base des points obtenus et d'une proposition pour être acceptés dans un des quatre postes disponibles. Ils manifestent toujours un grand intérêt quand l'annonce des échanges est publiée, mais lorsqu'ils découvrent qu'ils doivent planifier à l'avance, trouver tous les détails par eux-mêmes et encore avoir des notes élevées et une proposition forte... le nombre de demandes véritablement soumises est peu élevé. Parfois nous ne pouvons pas remplir les postes, et je me demande ce que nous pourrions faire pour faire participer davantage d'étudiants. (c11)

En prenant pour base l'expérience collective de ceux qui participent aux groupes d'études, nous avons généralement convenu que les établissements pourraient faire beaucoup plus. Par exemple, certains types de programmes d'études à l'étranger sont vus par les participants comme attirant plus d'étudiants que d'autres. Si on sait comment attirer les étudiants et assurer leur accès, il existe des situations prometteuses. En voici quelques-unes :

- (1) Des études à l'étranger sont requises pour obtenir le diplôme, ou la culture du département accorde beaucoup de valeur aux études à l'étranger en tant que partie normale de la formation d'un praticien instruit, comme cela arrive parfois dans les écoles professionnelles en éducation, en nursing ou dans les hautes études commerciales.
- (2) Le temps des études à l'étranger est bref – deux ou trois semaines –, ou plus long s'il est offert pendant l'été plutôt que pendant l'année universitaire.
- (3) Un cours en particulier comprend une composante d'études sur le terrain qui est dirigée par un instructeur qui est à la fois passionné de son sujet et

au courant des possibilités d'apprentissage qui existent dans les contextes de l'autre pays ou culture.

Comme les participants aux groupes d'études ont été nommés au départ à cause de leur intérêt envers les études à l'étranger, ce groupe ne représente d'aucune façon une décision du corps professoral des établissements participants. Ne nous savons pas ce qu'un échantillon du corps professoral aurait suggéré comme façon d'augmenter la participation et son pourcentage, mais les participants actuels aux groupes d'études ont un intérêt et des compétences qui leur permettent d'étudier la question. Si les professeurs et le personnel de soutien tenaient pour acquis que les études à l'étranger sont une exigence, l'établissement devrait trouver les ressources nécessaires pour monter une telle initiative. Aussi attrayante qu'une telle option apparaisse à ceux qui trouvent valables des études à l'étranger (c.-à-d. tous nos participants), la plupart ont exprimé des doutes à savoir si leur établissement était prêt à faire de l'apprentissage dans des contextes internationaux ou interculturels une réalité pour plus d'étudiants ou pour une majorité d'étudiants. Ce serait « un grand saut vers l'avant qui exigerait du leadership à tous les niveaux et bien sûr aussi des ressources ». (c17, c24).

Pragmatiquement, les participants se sont tournés vers d'autres options que les collèges ou les universités doivent prendre en considération si l'éducation postsecondaire doit intéresser plusieurs autres étudiants et des étudiants plus divers que ceux qu'elle rejoint actuellement. Nous avons noté que les cours plus courts étaient plus attrayants que les échanges, mais la question était « Pourquoi? » Pourquoi ces expériences plus courtes, qui ont des engagements moindres dans les pays hôtes, sont-ils plus attrayants pour les étudiants ? Les obstacles et les facilitateurs qui existent au sein des collèges et des universités seront étudiés bientôt et répondront au moins en partie à la question de savoir pourquoi les cours les plus longs sont les moins susceptibles d'attirer les étudiants.

Contrairement à la croyance que « rien ne change », les participants aux groupes d'études ont reconnu la nature perméable de la culture étudiante, en signalant que, « une fois que vous aurez motivé les étudiants à aller à l'étranger, un plus grand nombre d'entre eux ira. » (c31)

Tableau 10 : Intérêt des étudiants à l'égard des questions et événements internationaux, et des cultures du monde

Intérêts	
Je ne sais pas	7 %
Pas du tout	<1 %
Pas intéressé à d'autres peuples/cultures	3 %
Intéressé	45 %
Très intéressé	43 %

Tableau 11 : Se mesurer au monde par le biais des sites d'apprentissages

Sites d'apprentissages
Lire des travaux ayant une point de vue international
Choisir des cours obligatoires ayant un côté international
Choisir des cours optionnels ayant un côté international
Se joindre à des clubs ou à des organisations qui attirent des gens de différentes cultures
Assister à des présentations de professeurs invités comportant un point de vue international
Assister à des événements culturels
Mener des recherches sur des questions internationales
Utiliser l'Internet pour se tenir au courant des nouvelles internationales
Travailler avec des étudiants étrangers en classe ou pour des travaux
Avoir des amis qui ont des antécédents ou des cultures différentes

Si l'établissement n'a pas la responsabilité d'appuyer la culture de l'étudiant de façon à promouvoir l'internationalisation de l'apprentissage, qui en a la responsabilité ? Il est clair que quelques établissements participants ont rapporté un investissement important dans les études à l'étranger, mais en général, on ne voit pas que les établissements atteignent leur potentiel d'éduquer.

Un point troublant pour les participants a été « Pourquoi chaque étudiant n'exige-t-il pas un accès à des études à l'étranger et aux avantages que procure ces programmes ? » Cette question a beaucoup débordé du temps qui lui avait été attribué, ce qui donne clairement à penser que les participants des groupes d'études sont à la fois intéressés et préoccupés par l'absence de participation. Au cours d'une des premières entrevues, un professeur a suggéré la probabilité d'une forte relation entre le milieu institutionnel et le choix de l'étudiant en demandant « Quelle est la relation probable entre l'importance qu'un collège ou une université attache aux études à l'étranger et la variabilité du taux de participation des étudiants ? » (c33).

Une fois la question posée, elle a été incluse dans les entrevues des groupes d'études qui ont suivi. Malheureusement, nous ne disposons pas de données suffisantes au cours de la période de recherche pour donner une réponse définitive à la question. Toutefois, en nous basant sur plusieurs rapports volontaires, augmentés de documents provenant d'établissements, des professeurs et du personnel professionnel de trois universités ont rapporté que leur propre établissement était très engagé envers les étudiants et incitait les étudiants à s'ouvrir au monde. De tels engagements étaient démontrés par : (1) les effectifs assignés aux études à l'étranger, (2) le montant du soutien financier mis à la disposition des étudiants pour voyager, et (3) les infrastructures fournies pour assurer la viabilité. Seulement sur la base de ces rapports volontaires, un taux

de participation pour chaque établissement a été trouvé : deux étaient à 10 % ou dépassaient légèrement 10 %, et un était au-dessus de 20 %, et ces trois établissements étaient bien au-dessus de la moyenne nationale de 5 %. Cette découverte, aussi incomplète soit-elle, donne à penser que la responsabilité du choix de l'étudiant ne revient pas seulement ou même surtout à l'étudiant, mais à l'université ou au collège, dont les normes modèlent la culture universitaire ou organisationnelle dont émanent les politiques et procédures. Il est important de se rappeler que ces cultures, politiques et procédures ont été établies au fil du temps pour appuyer la facilité et la capacité d'apprentissage qui aura lieu sur le campus. Quelque efficaces qu'elles soient pour les études sur le campus, elles sont souvent rapportées comme étant des obstacles pour les étudiants qui veulent aller étudier à l'étranger ou même dans un autre établissement au Canada.

• *Intérêt de l'étudiant envers la mentalité internationale*³. Il est important de se rappeler que la participation à un programme d'études à l'étranger n'est pas la seule mesure de la sensibilisation et de la mobilisation des étudiants postsecondaires face aux questions internationales, à la connaissance de soi, et aux moyens de comprendre différentes cultures ou peuples, ou d'entrer en relation avec eux.

« La mentalité internationale » (la paternité de cette expression revient à Sabine Lehr dans un article paru dans la revue *Journal of Studies in International Education*) se définit comme une attitude, une façon de se voir en relation avec autrui, dans laquelle les croyances et les connaissances sont à fois plus complexes et plus contradictoires que ce que l'étudiant est susceptible d'avoir vécu précédemment, et qui est caractérisée par un intérêt envers les enjeux et les cultures du monde. Pour découvrir de quelle façon plusieurs étudiants se percevaient comme ayant une « attitude internationale », une question du sondage a demandé : « À quel point vous intéressez-vous aux questions, événements ou cultures du monde ? »

Bien que le pourcentage des étudiants intéressés ou très intéressés soit assez élevé, il existe des différences relatives au sexe des répondants dans les réponses à ces questions. Nous avons trouvé que les étudiants étaient plus intéressés que les étudiantes à se tenir au courant des affaires internationales, des événements internationaux et des questions culturelles (au niveau d'importance 0.01). Cela suggère que, bien que plus de femmes que d'hommes ait répondu à l'enquête et ait participé aux groupes d'études et aux entrevues individuelles, le groupe moins nombreux des hommes rapporte davantage d'affiliation positive à la « mentalité internationale ». Nous ne savons pas encore si nous pouvons expliquer cela par d'autres variables, telles que l'appartenance à une discipline.

³ Aux fins de la présente étude, l'expression « mentalité internationale » désignera l'intérêt à l'égard des questions et événements internationaux et des cultures du monde.

• *Encourager la mentalité internationale*

Si 88 % des étudiants rapportent être intéressés ou très intéressés à avoir une mentalité internationale, quel rôle, s'il en est, les collèges et universités ont-ils joué dans la création de cet état d'esprit ? Cela a-t-il trait à l'engagement de l'établissement, ou bien les étudiants entrent-ils dans un établissement postsecondaire en ayant déjà cette mentalité internationale ? Pour explorer plus à fond comment les étudiants acquièrent cette mentalité internationale, une question du sondage a demandé aux étudiants d'identifier qui les a encouragés et qui (ou ce qui) a déclenché leur mentalité internationale.

On demandera : « Si ce sont les étudiants qui accèdent à ces sites, et qui en apprennent quelque chose, l'université peut-elle s'attribuer le mérite d'encourager de telles possibilités ? » La section suivante, « Réponses concernant l'encouragement », donne à penser que les étudiants ne perçoivent pas ces lieux et occasions comme étant encouragés par l'établissement, mais plutôt par des professeurs ou des groupes d'étudiants actifs qui suscitent des possibilités de leur propre chef. Cela amène une nouvelle question, à savoir à quel point l'approche de l'établissement est active ou ouverte et systématique envers la livraison de telles possibilités et l'attribution de ressources à ces possibilités.

Face à une manifestation aussi forte d'intérêt envers l'attitude internationale, quel encouragement les étudiants affirment-ils avoir reçu de leur collège ou université ? On a demandé aux étudiants de répondre par oui, non ou je ne sais pas à la question : « Produire des diplômés qui ont des connaissances internationales et qui sont sensibles aux diverses cultures est-il une priorité de mon collège ou université ? »

Le tableau 12 montre qu'environ la moitié des étudiants ont rapportés « ne pas savoir » ou « n'être pas d'accord » que leur collège ou université a un engagement à produire des diplômés qui ont une attitude internationale.

	Je ne sais pas	Pas d'accord	D'accord
Réponse des étudiants des collèges et universités	30 %	21 %	49 %

4.2.1 Question de recherche numéro un: Pourquoi certains étudiants d'un collège ou d'une université en particulier participent-ils à des études à l'étranger tandis que d'autres étudiants du même établissement n'y participent pas ?

Prises ensemble, les questions suivantes de l'enquête auprès des étudiants produisent une compréhension riche de la première question de recherche de l'étude. Elles sont présentées comme étant des « étapes » dans le processus d'engagement de l'étudiant menant à une participation à des études à l'étranger :

- Êtes-vous au courant de l'existence des études à l'étranger ?
- Comment avez-vous entendu parler des études à l'étranger ?
- Qui vous encourage à étudier à l'étranger ?
- Votre collège ou université a-t-il un engagement à l'égard des études à l'étranger ?
- Êtes-vous intéressé(e) à y participer ?
- Est-il possible que vous étudiez à l'étranger ?
- Est-il probable que vous étudiez à l'étranger ?
- Y avez-vous déjà participé ?

L'analyse des données générées par chacune de ces neuf questions de l'enquête seront présentées à la suite, puis agrégées afin d'arriver à des conclusions. Les données des membres du corps professoral et du personnel professionnel seront utilisées ici pour amplifier les résultats concernant l'étudiant.

1) Connaissance des études à l'étranger?

Il est encourageant que trois étudiants sur quatre rapportent savoir qu'il existe des possibilités d'études à l'étranger offertes par leur collège ou université, et donc il est clair qu'une forme quelconque de communication fonctionne. Le contenu de cette information, et le format dans lequel il apparaît sera présenté dans la prochaine section. Pour l'instant, notre attention se portera sur les différences importantes que l'on a trouvées entre les réponses des étudiants des collèges et celles des étudiants des universités. Les données montrent que 90 % des étudiants des universités rapportent avoir connaissance des programmes d'études à l'étranger, tandis que seulement 51 % des étudiants des collèges rapportent être au courant. Comme les collèges ont commencé à offrir divers types de programmes d'études à l'étranger à leurs étudiants seulement récemment, le fait que 51% d'entre eux rapportent qu'ils sont au courant de tels programmes devrait être reconnu comme un accomplissement.

S'il est vrai que les collèges et universités ont réussi à faire connaître leurs possibilités de programmes d'études à l'étranger, que moins de 3% des étudiants postsecondaires, dans l'ensemble, y participe véritablement justifie que l'on sonde plus avant ce pourquoi cette connaissance ne se traduit pas par des niveaux de participation plus élevés.

Les résultats montrent que les défis des collèges commencent par une plus grande sensibilisation des étudiants. Après tout, on ne peut pas s'attendre à ce que les étudiants des collèges participent s'ils ne savent pas avec certitude si de tels programmes existent. Dans le cas des universités, le défi commence à l'étape suivante, soit la traduction de cette connaissance en pratique. Au niveau des universités, le fossé entre la connaissance et la participation est d'autant plus alarmant que les universités offrent de tels programmes depuis des décennies.

2) Comment avez-vous entendu parler des études à l'étranger?

Pour connaître la nature de ce que les étudiants donnent comme source de leur connaissance des études à l'étranger, nous avons tiré de la littérature plusieurs possibilités qui ont servi à créer une liste à partir de laquelle les étudiants pouvaient indiquer plus d'un choix. En outre, les étudiants pouvaient rédiger leurs propres observations et idées dans le champ de réponse ouvert qui suivait la question.

La figure 6 présente les sources d'informations présentées selon la fréquence. Le premier groupe, en brun, inclut les sources d'informations les plus efficaces. Le deuxième groupe, montré en vert, montre les sources d'informations qui sont beaucoup moins efficaces que celles du groupe un, mais qui ont néanmoins un effet. Le groupe trois, en pourpre, cite les sources d'informations qui ont la moins grande influence.

La communication concernant les études à l'étranger faite en vase clos de sorte qu'il est virtuellement impossible à l'établissement (1) d'avoir des débats et discussions larges sur les avantages des études à l'étranger et (2) d'élaborer un ensemble clair et cohérent de buts et de stratégies promouvant l'apprentissage hors campus aussi bien que sur le campus. Cette situation est stagnante et prévient tout changement potentiel en faveur de la croissance.

Tableau 13 : Connaissance des programmes d'études à l'étranger

<i>Connaissance des études à l'étranger</i>			
	COLLÈGE	UNIVERSITÉ	DANS L'ENSEMBLE
Je ne sais pas (si on en offre)	43 %	7 %	21 %
Non (non offert)	5 %	<1 %	3 %
Oui (offert)	51 %	90 %	77 %

Figure 6: Comment avez-vous entendu parler des études à l'étranger ?

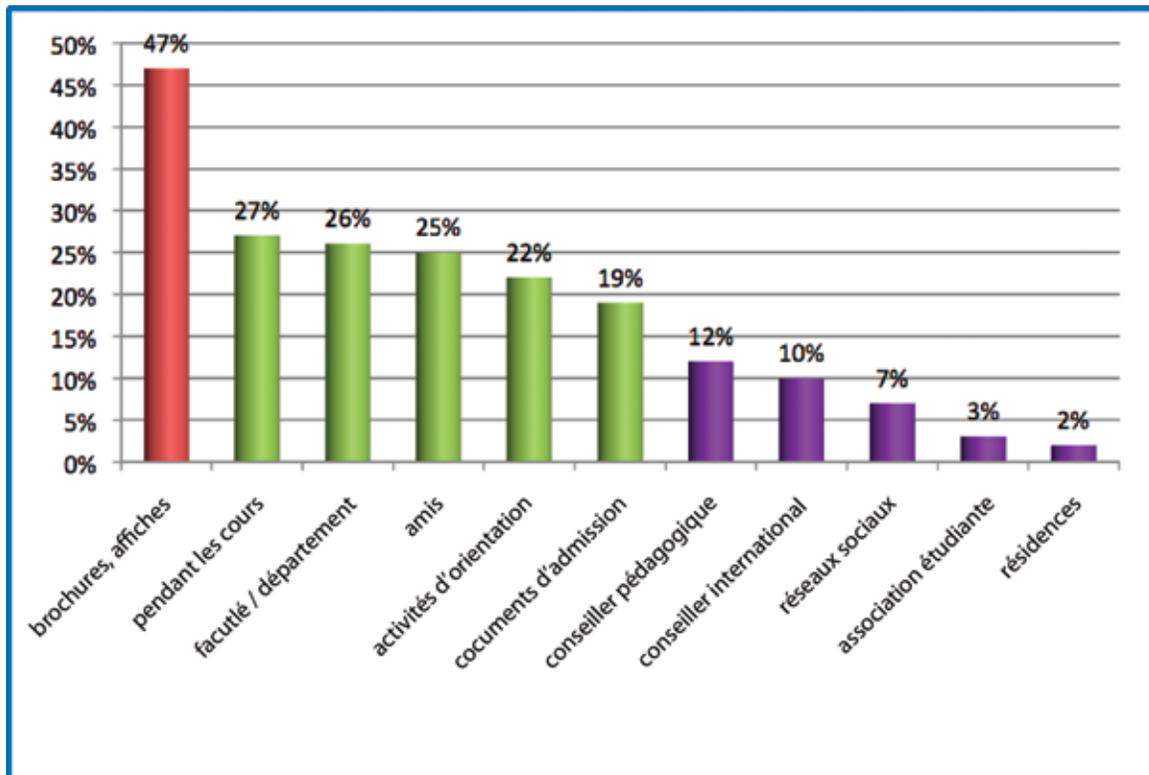
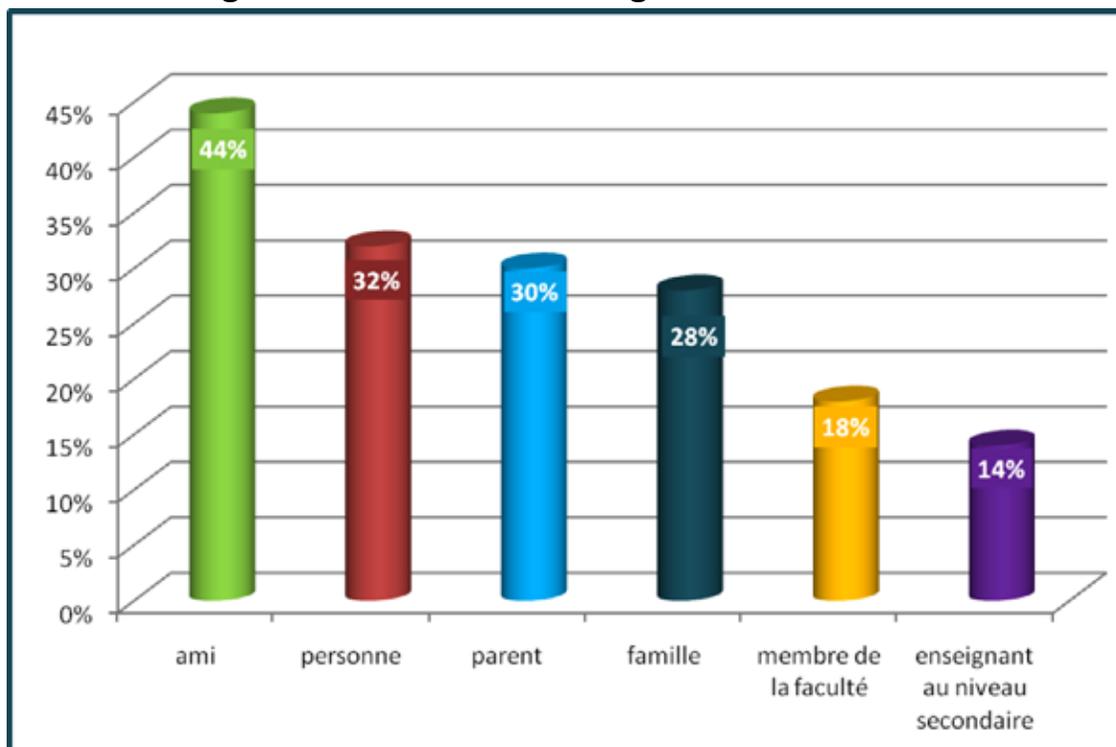


Figure 7 : Sources d'encouragement, dans l'ordre



* Les pourcentages représentent plus de 100 % parce que les étudiants pouvaient donner plusieurs réponses

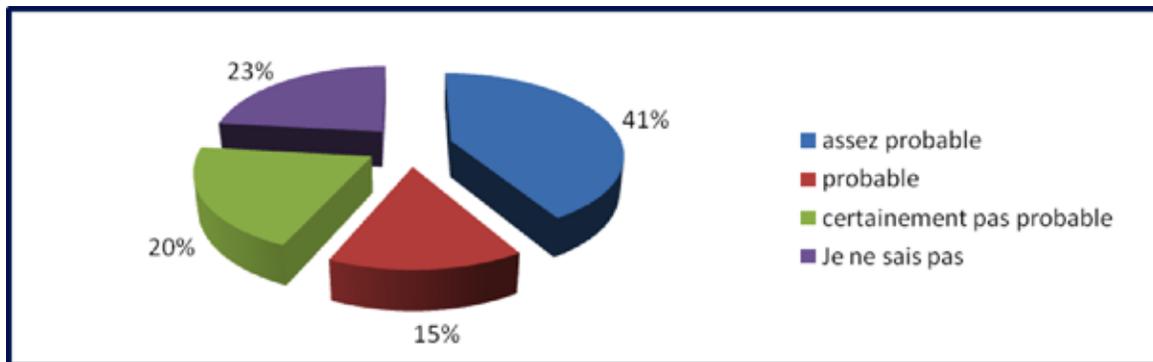
« Les dépliants et les affiches » sont les sources d'informations le plus fréquemment citées qui produisent une connaissance chez l'étudiant des possibilités d'études à l'étranger. L'efficacité rapportée pour les affiches a suscité des inquiétudes chez les membres de plusieurs groupes d'études. Dans les entrevues, certains les ont vus comme étant « statiques » (c31), « une communication à sens unique fondée le plus souvent sur des stéréotypes » (c7, c12). Les professeurs participant se sont demandés si des étudiants se souvenaient des affiches parce qu'ils montraient souvent des lieux exotiques, tels que des étudiants sur des plages, dans des châteaux ou avec d'autres images évocatrices. Les tableaux d'affichage dans les lieux publics sur les campus et dans les départements sont des rappels visibles que les étudiants pourraient être ailleurs, dans un lieu plus « amusant et excitant ». Il est clair que les affiches et les dépliants retiennent le regard des étudiants de sorte qu'ils se souviennent du message de l'affiche (occasions d'études à l'étranger), mais créent-ils un pont par-dessus le fossé, qui permettrait aux étudiants d'aller rencontrer des conseillers en études à l'étranger ou des étudiants qui ont déjà participé à des études à l'étranger ?

La deuxième source d'information concernant les études à l'étranger, qui apparaît en vert, comprend d'importants événements axés sur les étudiants, tels que la réception de matériels d'admission et la participation à une orientation, événements qui tous deux ont lieu assez tôt au cours du programme de l'étudiant. Si l'information à propos des études à l'étranger et de son rôle dans l'éducation postsecondaire était inclus avec les matériels d'admission, les

étudiants seraient plus susceptibles d'être au courant de l'expérience des études à l'étranger et de leur valeur. Une fois que l'année universitaire commence, de nouvelles sources d'information sont fournies par le personnel enseignant pendant les cours et les discussions en classe. Bien qu'une telle communication puisse se faire de deux ou trois façons, les étudiants continuent de rapporter que ces échanges sont à moitié aussi efficaces que des affiches. Bien que l'on rapporte souvent que les amis exercent une influence sur les décisions prises par les étudiants postsecondaires, il est intéressant que constater qu'ils n'ont pas la même efficacité que les affiches.

Le dernier groupe de sources d'information, signalé en bleu, apporte la contribution la moins efficace à la sensibilisation de l'étudiant aux possibilités d'études à l'étranger. Étonnamment, le personnel enseignant et professionnel qui agit à titre de conseiller universitaire ou d'études à l'étranger a été regroupé dans ce troisième groupe, ainsi que l'association des étudiants et les réseaux sociaux, tels Facebook. Les étudiants n'ont pas expliqué ce pointage, et les résultats soulèvent plus de questions qu'il n'en résolvent. Les conseillers universitaires et internationaux ont vraisemblablement de l'information détaillée et des compétences pour aider les étudiants à parcourir le processus de demande d'études à l'étranger avec succès. Ce n'est pas, semble-t-il, le manque de compétences qui a placé les conseillers dans ce groupe au troisième rang. Se pourrait-il vraiment que si peu d'étudiants s'entretiennent avec des conseillers en études à l'étranger ?

Figure 8 : Quelle est la probabilité que vous participerez à un programme d'études à l'étranger au cours de vos études ?



Étonnamment, les répondants ont identifié l'association des étudiants et les réseaux sociaux comme étant les méthodes de transférer l'information les moins efficaces. Se pourrait-il que les dirigeants de l'assemblée des étudiants ne reconnaissent pas les études à l'étranger comme étant importantes pour les étudiants et qu'elles soient en conséquence laissées à l'extérieur du programme politique des étudiants ? Étant donné le potentiel qu'ont les réseaux sociaux en ligne de rejoindre de grands nombres d'étudiants rapidement, et d'encourager les blogues et les « tweets », il est surprenant que si peu de ces discussions soient rapportées par les étudiants comme ayant été utilisées comme véhicule de communication.

Les foyers des résidences, les endroits où les étudiants sont susceptibles de se réunir, peuvent ne pas être, en fait, des lieux menant à des communications entre étudiants à ce sujet. Où les étudiants se rencontrent-ils pour établir des liens et discuter avec leurs amis de leurs cours, de leurs idées et de nouvelles possibilités de vie ? Si les conversations n'ont pas lieu à cause d'obstacles sociaux et culturels à la discussion de tels sujets, alors l'endroit où les étudiants se réunissent a peu d'importance.

Lorsque les données, et les questions qui en découlent, sont prises collectivement, le résultat est une conclusion voulant que la culture étudiante ne soit pas saisie des possibilités d'apprentissage et de changement que les études à l'étranger peuvent produire. Les résultats n'appuient pas la centralité des études à l'étranger par rapport à ce que cela signifie que d'être instruit. Si les études à l'étranger avaient une valeur pour le collectif des étudiants, une forme quelconque de discussion et de participation deviendrait la nouvelle norme.

3) Qui encourage l'étudiant à étudier à l'étranger ?

La question suivante demandait aux étudiants de cerner de qui, s'il y a lieu, ils avaient reçu un encouragement pour participer à des études à l'étranger. La liste des contributeurs représente divers domaines de la vie des étudiants.

La figure 7 montre les principales sources d'encouragement, qui sont celles du domaine personnel de l'étudiant, tels que les amis, les parents et la famille. L'encouragement par des professeurs a reçu le plus haut rang parmi les sources possibles dans le domaine universitaire. Les étudiants désignent les professeurs qui encouragent les études à l'étranger sous le terme de « champions » - des personnes « passionnées par leur domaine » (e416, e722, e66) et par les possibilités d'apprendre quelque chose de tout à fait différent. Le fossé entre les sources d'encouragement dans les domaines personnels et universitaires est notable. Ce résultat confirme les fossés trouvés par d'autres questions de l'enquête, où les influences personnelles priment à répétition sur les influences universitaires.

Cela soulève la question de savoir si les établissements devraient communiquer aux parents de l'information à propos des façons dont des études à l'étranger pourraient améliorer l'éducation de leur étudiant. Par ailleurs, les établissements devraient-ils améliorer leurs efforts pour communiquer par divers canaux ? Peuvent-ils faire les deux ?

4) Votre université ou collège a-t-il un engagement à l'égard des études à l'étranger ?

Près de la moitié des étudiants qui ont remis des questionnaires indique qu'ils (1) trouvent peu de preuves du soutien de l'établissement à l'égard des études à l'étranger dans la culture de l'établissement, de ses politiques ou de ses programmes, ou (2) rapportent que si un tel engagement existe à l'égard des études à l'étranger, ils n'en savent tout simplement rien.

Près de la moitié des étudiants qui ont soumis des questionnaires ne trouvent aucune preuve de soutien de l'établissement envers les études à l'étranger au sein de la culture, des politiques ou des structures, ou bien rapportent ne pas savoir s'il existe un tel engagement. Il est possible que les étudiants ne soient tout simplement pas au courant des façons par lesquelles leur collège ou université satisfait à son engagement de les préparer à vivre dans un monde interconnecté.

Figure 9 : Étudiants qui ont participé à des études à l'étranger, par collège ou université

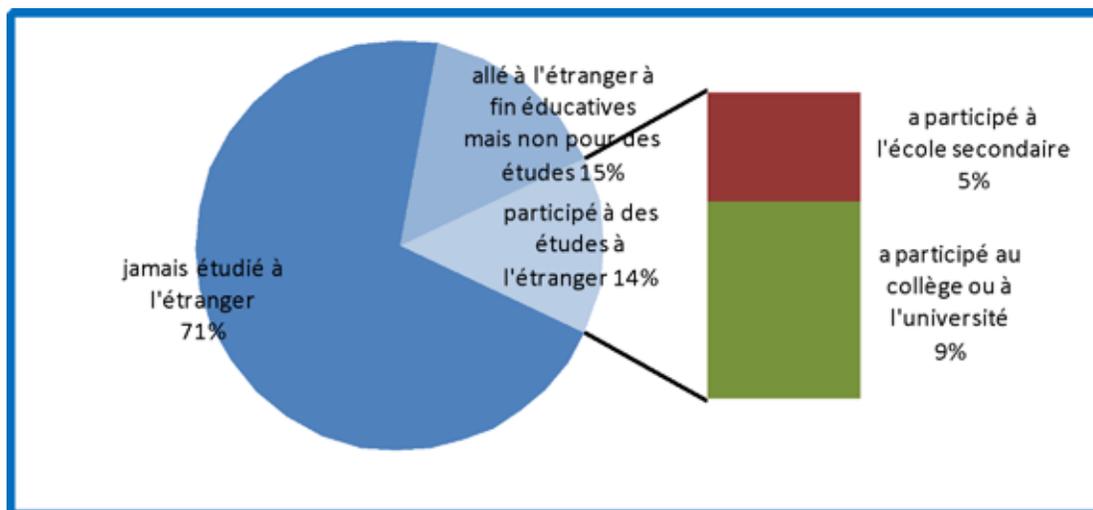


Tableau 14 : Perception de l'engagement de l'établissement à l'égard des études à l'étranger

	Je ne sais pas	Pas d'accord	D'accord
Engagement envers les études à l'étranger	26%	20%	54%

Il est intéressant que cette question ait produit une différence faible ($p=.05$), quoique significative, entre la façon dont les hommes et les femmes ont répondu à la question. Les hommes étaient plus susceptibles de rapporter que leur établissement a un plus grand engagement envers le développement des diplômés, et d'avoir une plus grande connaissance globale et une sensibilisation accrue aux diverses cultures, que leurs camarades femmes. Cette différence apparente entre les sexes a été trouvée tant au sein de l'établissement qu'entre les différents établissements. Il n'y a pas suffisamment de données en ce moment pour expliquer ce résultat.

5) Êtes-vous intéressé à participer à des études à l'étranger ?

Les étudiants des universités étaient plus susceptibles d'exprimer leur intérêt envers des études à l'étranger que ne l'étaient les étudiants des collèges (au niveau d'importance $p<.01$). Cela n'a rien d'étonnant, vu la différence importante de sensibilisation entre les étudiants (tel que noté ci-dessus, 90 % des étudiants d'université rapportent être au courant de programmes d'études à l'étranger, en comparaison avec seulement 51 % des étudiants des collèges).

6) Est-il probable que vous fassiez des études à l'étranger ?

Ont émergé en réponse à cette question les premières preuves suggérant que bon nombre d'étudiants – pour toutes sortes de raisons – ne traduiraient pas leur intérêt en participation réelle (figure 8). Que la moitié des répondants étudiants rapportent être susceptible de participer

Tableau 15 : intérêt des étudiants envers les études à l'étranger

Intérêt envers les études à l'étranger	%
Non	6 %
Je ne sais pas	6 %
Oui	85 %

à des études à l'étranger est en soi extraordinaire, en particulier en comparaison avec les statistiques actuelles qui montrent que moins de 5 % des étudiants postsecondaires entreprennent des études à l'étranger. En examinant les données sous un autre angle, toutefois, 50 % représente une perte de 30 % entre intérêt et engagement. À quoi attribuer une différence aussi dramatique ? Est-ce parce que les étudiants découvrent que les études à l'étranger exigent « une planification précoce et détaillée dont l'étudiant est personnellement responsable » ? (p2)

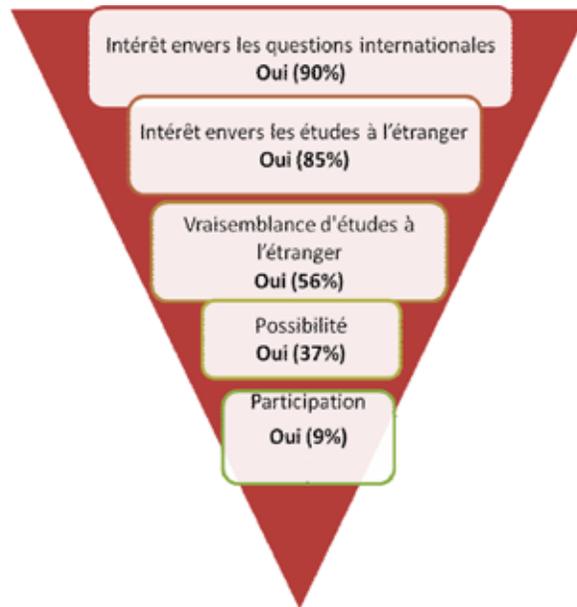
On a trouvé une petite différence entre les sexes ($p=.05$) dans les réponses des étudiants à la question de la probabilité d'une participation à des études à l'étranger. Dans ce cas, les participantes étaient plus susceptibles de participer à une expérience d'études à l'étranger que leur contrepartie masculine. Ce résultat ressemble aux différences entre les sexes qu'une étude précédente a trouvée (Bond, et al., 2006) qui a étudié la participation des professeurs à des initiatives d'internationalisation à la maison partout au Canada.

Pendant les années où j'ai été au bureau des études à l'étranger, bien peu d'hommes se sont inscrits. (p20)

Dans notre faculté, presque tous les étudiants qui vont à l'étranger sont des femmes. (c23)

La plupart des membres du personnel enseignant qui amènent des étudiants à l'étranger sont des femmes. (c17)

Figure 10 : Intérêt, vraisemblance, possibilité et participation chez les étudiants



Tous les professeurs n'ont pas convenu que les hommes ne participaient pas en nombre égal relativement à la population générale postsecondaire.

Les hommes participent aussi fréquemment que les femmes, de sorte que la différence est peut-être causée par l'appartenance à la faculté. (p9)

En vérifiant à quelle variable – le sexe ou le programme d'études – attribuer la différence entre les sexes dans le taux de participation, l'analyse a été reprise et a produit les mêmes résultats. Le sexe, et non le programme d'études, est la variable indépendante responsable de la production de cet effet.

7) Vous est-il possible d'étudier à l'étranger ?

L'étape suivante dans l'étude du processus de mobilisation était de déterminer dans quelle mesure les étudiants postsecondaires voient les études à l'étranger comme étant possibles. Le tableau 16 montre une autre augmentation dans le nombre des étudiants qui disent « non » ou « je ne sais pas » en réponse à la question de la possibilité, tandis que le nombre d'étudiants qui rapportent un engagement à cette étape continue de diminuer.

8) Avez-vous déjà participé ?

Les étapes un à sept du processus de mobilisation des étudiants se rapportent toutes à l'intention que rapportent les étudiants de participer à des études à l'étranger. L'étape 8 pose la question d'une participation réelle à des études à l'étranger, telle que rapportée dans la présente étude par 9 % des étudiants. Ce chiffre laisse de côté 5 % des étudiants qui rapportent avoir participé à des études à l'étranger tandis qu'ils étaient à l'école secondaire, de même que 15 % des étudiants qui rapportent être allés à l'étranger à des fins éducatives, mais dans le cadre de

Tableau 16 : Les études à l'étranger sont-elles possibles ?

	%
Non	30 %
Je ne sais pas	31 %
Oui	37 %

programmes et avec des commanditaires non liés aux établissements postsecondaires.

Jusqu'ici, les étapes du processus de mobilisation pour des études à l'étranger ont été rapportées à la suite parce que la séparation des étapes du processus permettait de mieux préciser où se situaient les pertes dans la mobilisation des étudiants.

Il vaut toutefois la peine de regarder dans leur ensemble les réactions des étudiants au processus de mobilisation. La figure 9 montre l'effet de filtrage que les obstacles directs et indirects ont sur la mobilisation à chaque étape du processus et nous montre où se situe le désengagement le plus important. Cette figure nous aide à comprendre la réponse à la question un, Pourquoi certains étudiants d'un même établissement participent-ils, et d'autres, non ?

La figure 9 montre que l'intérêt exprimé au départ par les étudiants envers la mentalité internationale et la participation aux études à l'étranger passe « de torrent à ruisseau » à mesure que des obstacles de divers types et origines tempèrent l'engagement de l'étudiant même le plus enthousiaste. Bien qu'il soit clair que tous les efforts des étudiants ne sont pas bloqués, les données montrent qu'une grande majorité le sont.

Les données présentées dans les panneaux de la figure 10 ne montrent que les points du processus de mobilisation où les étudiants prennent des décisions concernant la continuation ou non du processus de participation à des études à l'étranger. Les facteurs qui contribuent à filtrer les étudiants ou à les maintenir mobilisés se rapportent au contexte postsecondaire. Le taux de mobilisation, de l'intérêt envers les questions internationales à l'intérêt envers des études à l'étranger, montre un très faible déclin, mais il est susceptible d'être lié au niveau réduit de connaissance de l'existence de possibilités d'études à l'étranger rapportées par les étudiants, en particulier sur les campus des collèges.

La plus grande perte d'étudiants, dans tout le processus, a lieu entre l'expression de l'intérêt envers les études à l'étranger et la vraisemblance d'y participer. En partie, cette perte est susceptible d'être liée au faible niveau d'encouragement que les étudiants rapportent recevoir de quiconque au sein de l'établissement – un effet contré, et ce, seulement pour certains étudiants, par l'encouragement qu'ils reçoivent de leurs familles et de leurs amis. Pour ceux des étudiants dont l'intérêt envers les études à l'étranger n'est encouragé ni à la maison ni à l'école, la vraisemblance d'une participation décline probablement de façon marquée.

La découverte que 56 % des étudiants ont rapporté qu'il était vraisemblable qu'ils iraient à l'étranger au cours de leurs études postsecondaires est un grand « signal d'alarme » pour les établissements, qui doivent encore satisfaire aux besoins des études hors-campus comme façon normale de livrer une éducation. Si tout ce groupe devait aller de l'avant vers une véritable participation à des études à l'étranger, les programmes de mobilité postsecondaire seraient débordés. Il n'y a actuellement pas suffisamment de possibilités de placement pour réaliser un tel niveau de participation.

Il y a une autre baisse de la vraisemblance à la possibilité. La prochaine section, qui décrit les obstacles qui ont été détectés concernant une participation à des études à l'étranger, discutera des nuances entre vraisemblance et possibilité, telles que les comprennent les étudiants, le corps professoral et le personnel professionnel.

Qu'est-ce qui explique cet autre plongeon de 28 % entre ceux qui voient les études à l'étranger comme potentielles et ceux qui y participent véritablement au cours de leurs études postsecondaires ? Pourquoi le 9 % des étudiants restants atteint-il le dernier niveau de mobilisation tandis que leur pairs ne l'atteignent pas ?

La prochaine section du rapport examine les obstacles que les étudiants, le corps professoral et le personnel ont indiqués comme responsables d'un niveau de participation estimé par certains comme étant artificiellement faible. Les résultats individuels et collectifs sont

Même les étudiants les mieux encadrés se retrouvent face à des normes institutionnelles, lesquelles sont exprimées dans les politiques, les structures de programmes et les attitudes sous-jacentes. Aucun de ces éléments n'accepte les études à l'étranger comme une solution de rechange valable aux études sur le campus. Dans cette situation, les étudiants sont laissés à leurs propres moyens pour négocier individuellement avec les structures de pouvoir de leur établissement d'origine.

bâti, délibérément ou non, à cause de barrières culturelles et systémiques qui émanent de l'expérience normative vécue au premier cycle. Les obstacles pour les étudiants seront présentés et amplifiés par les observations et les expériences des membres du corps professoral et du personnel professionnel qui sont intéressés à des études à l'étranger afin d'améliorer ou d'enrichir l'apprentissage de l'étudiant.

Facilitateurs et obstacles que rencontrent les étudiants

Comme prévu, les réponses liées aux facilitateurs et aux obstacles ont produit les données les plus riches. Le terme « facilitateur » se rapporte aux sources de motivation internes et externes qui influencent la participation. On a trouvé des éléments de motivation dans les réponses des étudiants à deux questions du sondage :

- 1) Quels sont les avantages perçus à la participation ?
- 2) De qui les étudiants reçoivent-ils le plus grand encouragement ?

Ces données démontrent que les étudiants estiment avoir une mentalité assez internationale et qu'ils sont intéressés à des études à l'étranger comme faisant partie d'une stratégie d'ensemble pour développer cette attitude. L'exploration des facilitateurs et des obstacles éclaire la divergence dramatique entre le nombre de candidats potentiels à la mobilité et le nombre de ceux qui deviennent véritablement mobiles au plan international.

Facilitateurs

Les éléments de motivation incitent les étudiants à poursuivre des études à l'étranger, en particulier dans les situations où les obstacles ou barrières rencontrés rendent la réussite plus difficile.

Éléments de motivation interne

Les éléments de motivation interne, montrés à la figure 11, sont groupés selon la fréquence des réponses.

Dans l'étude, les avantages trouvés par les étudiants peuvent être groupés en deux catégories : la catégorie personnelle et la catégorie scolaire. Les étudiants qui y ont participé pour la première fois sont plus susceptibles de rapporter que le plaisir et le voyage figurent au sommet de leur liste d'éléments motivants. D'autre part, les étudiants qui ont vécu dans des contextes culturels à l'extérieur de celui où ils sont nés sont beaucoup plus susceptibles de rapporter apprendre à vivre dans une culture différente et une sensibilisation internationale comme étant leurs principaux éléments motivants. Il n'est pas tout à fait surprenant que le voyage et le plaisir figurent si haut dans la liste de ceux qui n'ont jamais vécu un tel programme ; ils puisent à même les images évocatrices et les mythologies qui accompagnent une grande partie de la publicité sur les études à l'étranger.

Les éléments motivants du second groupe, bien que cités moins fréquemment, exercent néanmoins une importante influence. La recherche antérieure a porté une attention considérable à la façon dont les études à l'étranger pourraient favoriser ou entraver la réalisation des aspirations de carrière. Comme les employeurs ont besoin de diplômés ayant ce genre d'expérience, les études à l'étranger ne sont plus vues comme étant un obstacle à l'avancement de la carrière.

Les éléments motivants du troisième groupe sont ceux qui demandent que les étudiants soit davantage préparés à l'expérience des études à l'étranger afin qu'ils puissent en tirer le plus possible de leçons. Bien que les étudiants qui ont des antécédents de vie autonome ou d'exposition à des cultures multiples reconnaissent la valeur des possibilités

de croissance personnelle et en recherchant, les étudiants qui entrent dans le processus sans avoir une grande confiance en soi ni une bonne mesure d'autonomie reviennent transformés, comme le démontre l'ensemble suivant de données tiré des entrevues avec les membres des groupes d'études.

Éléments motivants externes

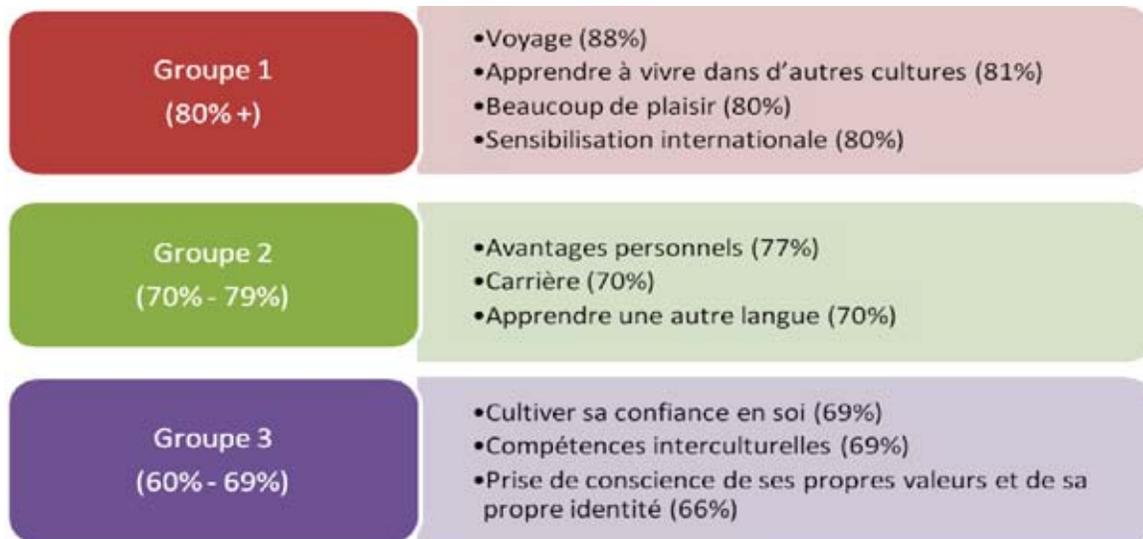
Nous avons cerné les éléments motivants externes dans la réponse des étudiants à la question du sondage qui demandait de qui les étudiants avaient reçus un encouragement. En particulier, les encouragements d'amis, de parents et dans une moindre mesure, de « champions » du corps professoral, ont joué un rôle important pour aider les étudiants à atteindre leurs objectifs. Il est important de noter que les parents qui ont étudié à l'étranger sont plus susceptibles d'encourager leur enfant à faire de même et de les appuyer – un résultat conforme au résultat du sondage d'opinion à cet égard.

Les participants aux groupes d'études ont parlé de l'importance des « champions » du corps professoral, non seulement pour les étudiants, mais encore pour la viabilité de leurs programmes d'études à l'étranger.

L'aide financière a été citée comme étant à la fois un avantage et un facilitateur pour les études à l'étranger, tel que l'ont rapporté les étudiants, les corps professoraux et du personnels professionnels. Que l'argent vienne d'une collecte de fond initiée par l'étudiant, ou de bourses gouvernementales ou institutionnelles, la réception de fonds donne à l'étudiant une reconnaissance symbolique de l'importance de ses objectifs d'études à l'étranger.

Enfin, une expérience antérieure d'études à l'étranger a émergé en tant que facilitatrice. Les étudiants qui avaient déjà vécu une expérience d'études à l'étranger ont rapporté une plus grande probabilité d'y participer à nouveau.

Figure 11 : Avantages rapportés par les étudiants, par ordre d'importance



Obstacles

Comme le nombre d'obstacles énumérés par les étudiants est grand et varié, ils ont été classés par thèmes. L'obstacle que les étudiants ont donné comme étant le plus important dans chaque groupe sera présenté en détail, tandis que les autres seront mentionnés plus brièvement.

Avant de présenter les obstacles, il est important de noter que les étudiants qui veulent un autre contexte d'apprentissage tel que celui fourni par les programmes d'études à l'étranger, doivent, en fait, négocier ce processus et naviguer dans le système en grande partie à l'aide de leurs propres moyens. Bien que certains participants aux groupes d'études ont vu cette responsabilité individuelle d'un étudiant comme étant « une étape nécessaire au développement d'une confiance en soi et d'une autonomie qui s'avéreront importantes pour l'étudiant dans ses études dans un pays étranger », d'autres ont dit clairement que d'isoler un étudiant par rapport à des services et à du personnel de soutien importants le place dans une situation désavantageuse injuste, situation qui augmente la probabilité que ce soit les étudiants exceptionnels et très motivés qui deviennent des participants aux études à l'étranger.

Il y a deux genres d'obstacles : ceux qui relèvent de l'expérience postsecondaire au sens le plus large et ceux liés spécifiquement à l'expérience des études à l'étranger. Un seul des ces obstacles peut arrêter l'élan des étudiants – sauf des plus déterminés, ceux qui sont suivis par un « champion » du corps professoral ou du personnel professionnel – et à plus forte raison s'il existe une combinaison d'obstacles. Par exemple, certains des problèmes

systemiques plus larges qui font obstacle à la participation des étudiants peuvent comprendre l'augmentation des frais de scolarité, la taille croissante des classes, les stressors liés à l'aide financière et l'inquiétude croissante de se trouver un emploi dans son domaine après l'obtention du diplôme.

D'autre part, les obstacles universitaires et institutionnels auxquels les étudiants font face dans la poursuite des études à l'étranger existent en partie à cause de la perception que les conventions et normes de l'établissement d'origine sont menacées, menaces qui sont amplifiées du fait que les établissements postsecondaires ont des antécédents clairs en matière de mobilité, y compris le développement d'une coopération provinciale et nationale entre les collèges et universités, et au sein des établissements eux-mêmes.

La figure 12 présente une liste d'obstacles par ordre d'importance, telle que rapportée par les étudiants. Ils sont disposés par catégories selon la fréquence des réponses.

Il est important de comprendre comment les obstacles interagissent entre eux. Ils peuvent créer une dynamique imprévisible entre : (1) les facteurs personnels, (2) les facteurs sociaux, (3) les facteurs scolaires ou institutionnels. En prenant pour base les données agrégées tirées de l'enquête auprès des étudiants et des entrevues avec les groupes d'études, il est devenu clair que la différence entre les étudiants qui participent et ceux qui n'y participent pas, même s'ils sont inscrits dans le même établissement, est basée sur une combinaison imprévis-

Figure 12: Obstacles cités par les étudiants, par ordre d'importance



ible de (1) l'accessibilité à des ressources financières et non financières, (2) le degré de préparation des étudiants à dépasser leur zone de confort pour embrasser de nouveaux lieux et de nouveaux modes d'apprentissages et (3) la valeur qu'accorde le contexte culturel (discipline ou champ d'études) aux études à l'étranger.

Bien que le nombre d'obstacles cités par les étudiants, le corps professoral et le personnel professionnel soit grand et diversifié, ils avaient entre eux une cohérence remarquable au sein de chaque groupe participant (étudiants, corps professoral, personnel professionnel). Il vaut la peine de le souligner à cause de la fréquence à laquelle chaque obstacle a été mentionné dans l'enquête et dans les entrevues en groupes et individuelles, et parce qu'il y avait un consensus parmi tous les acteurs postsecondaires. Les voici.

(1) Non seulement le financement mis à la disposition des étudiants intéressés est-il inadéquat (dans toutes les provinces sauf au Québec, où il y a un programme de mobilité internationale bien financé), mais encore le programme de prêt étudiant ne reconnaît pas les coûts des études à l'étranger comme étant une dépense valide;

(2) Ni les établissements postsecondaires, ni les familles des étudiants ne sont susceptibles de fournir la gamme d'expériences personnelles et intellectuelles pendant les premières étapes, celles qui préparent les étudiants à dépasser leur zone de confort;

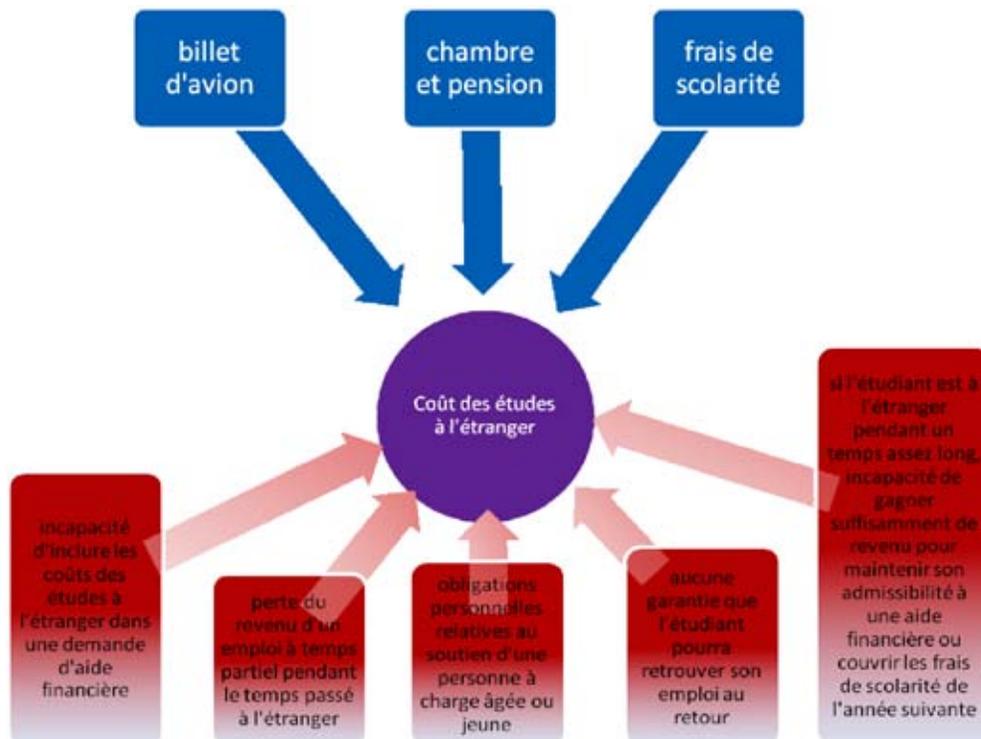
(3) Les obstacles institutionnels sont là parce qu'aucune structure ni processus parallèle ne traite rapidement les études à l'étranger pour les étudiants, individuellement ou en tant que groupe.

Obstacles au financement

Moins de 6 % des étudiants rapportent pouvoir financer leur participation à des études à l'étranger sans aide financière. Quarante-vingt pour cent de ceux qui ont rapporté avoir besoin d'une telle aide ont accordé la plus grande priorité à un accès juste et raisonnable à des fonds. Il est intéressant de constater que 16 % des étudiants ont rapporté qu'ils ne savaient pas s'ils auraient besoin d'aide ou non, ce qui donne à penser qu'ils n'ont pas d'idées claires quant au coût de la participation.

Dans l'exploration des coûts qui peuvent être en cause, les étudiants ont été capables de rapporter non seulement les coûts directs encourus par quiconque participe, mais aussi les coûts indirects, qui varient d'un étudiant à l'autre. La figure 13 tente de présenter les coûts directs les plus connus de même que les coûts indirects et souvent invisibles qui ne peuvent pas être prévus ou généralisés à tous les étudiants. Les coûts directs (billets d'avion, chambre et pension, frais de scolarité) apparaissent normalement dans la documentation sur les études à l'étranger que les étudiants reçoivent lorsqu'ils font des recherches. Les coûts indirects (soutien des personnes à charge, perte potentielle d'emploi, perte de revenu d'emploi, perte d'une admissibilité à une aide financière) peuvent ou non être

Figure 13 : Coûts directs et indirects des études à l'étranger



signalés dans la documentation ou par les conseillers. Les étudiants qui au départ abordaient les études à l'étranger avec excitation peuvent devenir désillusionnés lorsqu'ils se rendent compte du coût réel. Dans certains cas, les coûts indirects sont si élevés qu'ils forcent les étudiants à repenser ce qui est possible pour eux.

Les coûts varient aussi entre les différentes modalités à l'étranger (temps/lieu). Par exemple, les étudiants qui s'inscrivent à un cours ayant une composante sur le terrain à l'étranger ont tendance à quitter pour seulement une ou deux semaines. Il n'est pas habituel, dans ces cas, que les étudiants fassent une collecte de fonds personnelle pour compenser les coûts des études à l'étranger et prennent des dispositions pour le soin de leurs personnes à charge au sein de leur cercle d'amis et de membres de la famille.

En outre, certains gouvernementaux provinciaux offrent de petites bourses pour aider à de telles initiatives. Toutefois, les établissements sont beaucoup plus susceptibles que les gouvernements provinciaux de fournir une aide, et ce, à un niveau plus élevé. Par exemple, parmi les huit collèges et universités de cette étude, tous sauf un pouvaient procurer des bourses allant de 300 \$ à 3 000 \$. Il n'y a aucun plafond quant au nombre d'étudiants admissibles à ces bourses, mais l'allocation totale à chaque étudiant peut être adaptée à la demande. Les collèges sont moins susceptibles que les universités de fournir un appui financier aux étudiants, et quand ils le font, c'est un montant beaucoup moindre.

Par contraste, les étudiants participant à des placements semestriels ou d'été ont des frais plus élevés à cause de la période plus longue passée à l'étranger, et le besoin, pour certains, de pourvoir à long terme à leurs responsabilités chez eux et de compenser la perte d'un revenu d'emploi, par exemple. Quelles ressources sont disponibles pour les étudiants qui font face à ces exigences financières ?

Dans le champ du sondage réservé à une réponse ouverte, les étudiants ont communiqué leurs stratégies. Certains puisent à même leurs épargnes pourtant limitées, certains font une collecte de fonds auprès de membres de la famille, d'amis ou de la collectivité ; certains se résolvent à emprunter de leurs parents pour couvrir les coûts ; certains s'endettent davantage par des prêts bancaires ou d'autres modes de crédit ; ceux qui sont admissibles présentent des demandes de bourses institutionnelles appuyant les études à l'étranger ; et certains vendent de leurs biens.

Les groupes d'études pouvaient tous identifier des étudiants qui avaient, par leur motivation et leur passion, surmonté des obstacles financiers majeurs pour entreprendre des études à l'étranger. Toutefois, c'est là plutôt l'exception que la norme.

Ces données nous aident à comprendre le profil de l'étudiant qui ne participe pas. Par exemple, les étudiants qui ont de multiples responsabilités à la maison et à l'école sont moins susceptibles de participer à des programmes de quelque durée qu'ils soient. D'autre part, les étudiants célibataires vivant à la maison peuvent peut-être épargner l'argent requis pour acheter leur billet d'avion et payer leurs repas et leur hébergement. Il est probable que des étudiants célibataires qui ont accès à des ressources familiales et autres soient plus susceptibles de participer. Ceux qui ont des personnes à charge et qui ne peuvent pas avoir accès à des programmes courts sont moins susceptibles de participer.

Le manque de préparation comme obstacle

Les membres du personnel enseignant et professionnel qui ont participé aux divers groupes d'études ont convenu qu'une aide financière insuffisante rendait impossibles des études à l'étranger pour la majorité des étudiants. Toutefois, vu leur point de vue plus vaste et leur connaissance des expériences collectives des étudiants, ils ont signalé que plusieurs étudiants ne sont tout simplement pas prêts à vivre l'anxiété et l'inconfort qu'amène la rencontre d'autres cultures et d'autres pays, en particulier la première fois. Ils ont aussi référé au manque de préparation des étudiants pour s'aventurer à l'extérieur de leur zone de confort, soit personnelle ou scolaire, afin d'apprécier et de rechercher les contextes pleins de défis dans lesquels ils peuvent apprendre.

Il y a une sorte de résistance culturelle inhérente aux études à l'étranger, et je ne sais pas quelle est la solution. Peut-être que cela changera avec le temps, mais je ne peux pas obtenir des étudiants du premier cycle qu'ils envisagent de quitter Toronto pour aller faire des études de deuxième cycle... Vous savez, plusieurs d'entre eux ne sont jamais sortis à l'extérieur de l'Ontario. Je pense qu'il y a des vases clos culturels rigides, et c'est là le monde dans lequel nous vivons. (c17)

Il serait intéressant de savoir combien de nos étudiants ont vécu l'expérience du passeport. Je parie que si vous faisiez un sondage auprès de nos étudiants, la majorité ne manifesterait aucun intérêt, ni aucun besoin de passeport, et ils seraient quelque peu intimidés par la perspective de devoir en obtenir un. (p17)

Si nos étudiants ne manifestent pas d'intérêt pour les études à l'étranger... nous devons fournir des expériences graduées qui poussent les étudiants ou qui remettent en question leurs normes, pour que dans un avenir plus ou moins rapproché, ils puissent envisager d'étudier à l'étranger. Nous devons peut-être préparer les étudiants, monter le décor pour ainsi dire. Par exemple, deux d'entre nous étions excités à l'idée de placer deux étudiants de deux programmes différents

mais reliés dans une classe axée sur l'entrepreneuriat. Cela n'avait rien à voir avec la mondialisation, mais pour ces étudiants-là, eh bien, ils sentaient qu'on leur disait d'aller au-delà de leur zone de confort ; certains étudiants ont adoré le cours; certains l'ont détesté et l'ont abandonné...Mais je pense que ce cours est un précurseur pour pouvoir se dire : « Je suis habitué à être dans un environnement inconfortable, et je peux survivre »...Bien sûr, c'est une approche lente et graduelle, mais ce pourrait être une bonne stratégie à long terme.

Oui, nous devons changer notre programme d'études, et nous devons avoir une approche plus diversifiée dans notre enseignement et dans les autres éléments qui aident à internationaliser l'apprentissage, mais je pense que le fait de tout simplement leur donner quelques expériences qui les placent dans une sorte d'environnement à risque ou qui les poussent, en forçant l'enveloppe un petit peu à la fois. Nous devons le faire petit à petit parce que si vous le faites comme je l'ai fait cette année, vous courez vraisemblablement à l'échec. (c56)

Une des choses nécessaires est certainement la possibilité. Si vous donnez aux étudiants la possibilité, une raison et un parcours, un parcours qu'ils peuvent suivre, il est plus facile pour eux de prendre un risque. (c43)

Bien qu'aucun des étudiants qui ont complété l'enquête n'ait dit qu'il ne se sentait pas prêt, les vignettes et les arguments fournis par les participants aux groupes d'études étaient probants. Le fossé entre les deux groupes d'acteurs (les étudiants et le personnel enseignant ou professionnel) peut s'expliquer de diverses façons. Par exemple, les étudiants peuvent ne pas savoir ce que comprennent des études à l'étranger de sorte qu'ils n'ont aucune base pour juger s'ils sont prêts ou non. En termes plus simples, les étudiants ne savent pas ce qu'ils n'ont pas vécu ou ce qu'on ne leur a pas enseigné. Les membres du personnel enseignant et professionnel étaient bien informés et puisaient à même un point de vue collectif basé sur des années d'expérience à travailler avec des étudiants du postsecondaire.

La question a été sondée plus à fond en réponse à la question suivante : « Si tous les étudiants étaient financés pour participer à des études à l'étranger, pourrions-nous avoir confiance qu'ils iraient ? » En général, les participants aux groupes d'études doutaient que le financement seul suscite une augmentation dramatique du taux de participation. Un examen plus approfondi de ce scepticisme a produit une discussion animée sur la façon de préparer les étudiants (petit à petit ou autrement) à surmonter de nouvelles situations dans des contextes culturels différents sans les rendre trop anxieux. Par exemple, une professeure participante a signalé qu'elle et une collègue

avaient tenté d'introduire une approche interdisciplinaire à l'apprentissage de la mentalité internationale.

Les étudiants s'attendent à venir en classe et à apprendre les mêmes choses et de la façon à laquelle ils sont habitués. Il est intéressant de constater qu'ils ont exprimé leur frustration et leur insatisfaction à l'égard du contenu et de la pédagogie de ce nouveau cours. Étant l'une des conceptrices de ce cours, je fus prise de court quand les étudiants ont soit abandonné le cours ou tenté de nous convaincre de revenir à une méthodologie dans laquelle ils se sentaient plus à l'aise. Le défi que doit relever le concepteur de cours était : « Comment puis-je amener les étudiants à envisager d'aller à l'étranger lorsqu'ils ont de la difficulté à intégrer de nouveaux concepts et contextes culturels chez eux ? » (c27)

Un autre membre du corps professoral a noté que les étudiants de son département étaient susceptibles d'avoir eu les mêmes amis depuis la maternelle.

Ils ont grandi ensemble et se sont énormément appuyés les uns les autres. J'ai suggéré aux étudiants d'une classe de niveau supérieur de prendre un peu de leur temps libre pour étudier à l'étranger. J'ai préparé du matériel et fourni des occasions de recevoir leurs questions. Une étudiante a levé la main et a presque crié : « Je n'irai pas à moins que mes amis viennent avec moi. »

Comme le montrent les exemples ci-dessus, les quatre domaines de préparation que les étudiants pourraient avoir ou non sont :

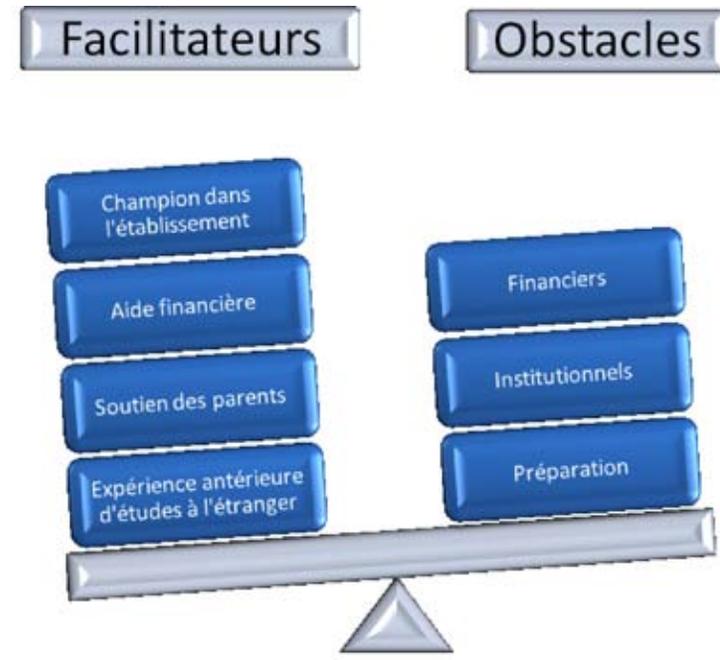
- Le manque de préparation psychosociale ;
- Aucune expérience antérieure d'avoir vécu loin du foyer parental ;
- Une expérience allant de faible à nulle, de cours reliant différentes disciplines ou façons de connaître ;
- Des antécédents faibles ou nuls relativement à une absorption réussie de nouvelles façons d'apprendre en dehors de leurs zones de confort.

Une question plus immédiate relativement à la préparation est, comme il a été noté, que souvent, les étudiants ne sont pas prêts à assumer la somme de travail autonome requise pour assembler les documents requis et présenter leur demande aux établissements hôtes. Même les étudiants les plus autonomes et les plus à jour en technologie peuvent être découragés par l'énormité de la tâche. C'est ici que le soutien de membres de la famille, des amis et d'un « champion » du personnel enseignant devient un facteur dans la participation ou non des étudiants.

Obstacles institutionnels

Le manque de manifestation d'engagement des établissements envers l'internationalisation de l'apprentissage, au sein de laquelle les études à l'étranger jouent un rôle

Figure 14: Forces pour et contre une participation individuelle à des études à l'étranger : scénario possible



si important, a été soulevé par tous les acteurs du post-secondaire qui ont participé à l'étude. Si les collègues et universités attirent si peu d'étudiants vers les études à l'étranger en utilisant leur stratégie actuelle, comment entendent-ils réaliser leurs objectifs, à considérer les façons dont se manifeste l'engagement qu'ils ont énoncé concernant la préparation des étudiants du XXI^e siècle au sein de la collectivité universitaire ?

La flexibilité institutionnelle est la problématique sous-jacente. Dans plusieurs établissements, il est presque impossible de mettre en vigueur un programme qui remette en question les normes culturelles et le statu quo structurel. Certains établissements postsecondaires n'ont pas encore manifesté l'intention d'envisager les études à l'étranger comme étant au centre de leur mission académique. Actuellement, certains font des accommodements individuels sporadiques ou des exceptions à la règle. Toutefois, ces stratégies fragmentées et ad hoc ne suffisent pas à changer le taux de participation. Un changement systémique à grande échelle – dans la vision, la mission et la stratégie – est requis pour permettre un plus grand accès et une plus grande participation. Selon les participants aux groupes d'études, les dirigeants des établissements devraient poser les questions suivantes : les études à l'étranger sont-elles reconnues comme crédit de cours par notre établissement et, si c'est le cas, comptent-elles comme des cours optionnels et non comme des cours de base ?

- Articulons-nous clairement et signalons-nous l'importance des études à l'étranger comme faisant partie de l'expérience éducative que nous envisageons pour nos étudiants ?
- Des stratégies de communication sont-elles établies pour informer les étudiants de leurs options au début de leur programme dans notre établissement ?
- Leur information est-elle présentée de façon interactive, facilitant ainsi un dialogue plus profond sur la réalité des études à l'étranger ?
- L'information est-elle présentée au bon moment – au moment où les étudiants sont prêts à se mobiliser pour ce sujet ?
- L'information est-elle présentée en des lieux multiples, y compris dans les espaces où les étudiants vivent aussi bien que là où ils apprennent ?
- Reconnaissons-nous l'expérience antérieure d'éducation à l'étranger de nos étudiants ?

L'enjeu de la préparation en tant qu'obstacle ne se rapporte pas seulement à des études à l'étranger. Il se rapporte aussi au moment de ces études puisque ce moment peut produire une différence importante dans les résultats. Plus de la moitié des étudiants de l'étude ont rapporté avoir participé à des études à l'étranger pendant les deux dernières années de leurs programmes. Ce résultat est conforme à celui d'autres études. Les études à l'étranger pendant la dernière année d'études du programme de l'étudiant peuvent être un obstacle majeur à la

participation. Pour que les étudiants envisagent sérieusement des études à l'étranger, ils doivent être bien informés, et ce, suffisamment tôt dans leur programme. Par exemple, si des étudiants n'ont pas songé à des études à l'étranger avant leur troisième année, ils pourraient avoir utilisé tous leurs cours optionnels et découvrir que le département ne comptera pas les cours pris à l'étranger comme faisant partie des exigences de base. Dans ces scénarios, les cours suivis à l'étranger ne comptent pour rien dans l'établissement d'origine.

Les obstacles et barrières aux études à l'étranger ont été exposés, mais certains éléments permettent aux étudiants de réaliser leurs objectifs. Ces facilitateurs, indiqués par les étudiants et par les membres du corps professoral et du personnel professionnel, tel que montré à la figure 14, sont des facteurs qui facilitent l'accès et la participation de l'étudiant à des études à l'étranger. Pour les étudiants, la réalité est que ces obstacles et facilitateurs sont en concurrence, même s'ils doivent coexister. Dans une certaine mesure, le succès de l'étudiant dépend de la façon dont il peut minimiser les obstacles et maximiser les facilitateurs.

Le scénario représenté dans la figure 14 donne à penser que l'étudiant étudiera vraisemblablement à l'étranger. Il est important de comprendre qu'il y a autant de scénarios qu'il y a d'étudiants souhaitant participer. Cette incapacité généralise le fait qu'il est impossible de réduire la question de la non participation à un simple palliatif.

M. Le Premier Ministre

En plus des questions à choix fixes, dans l'enquête auprès des étudiants et dans les discussions ouvertes avec les participants aux groupes d'études, les questions à propos des obstacles ont été sondées plus en détail en demandant à chaque groupe d'acteurs de la collectivité postsecondaire de s'adresser au Premier Ministre. Les réponses des étudiants à une question de mise en situation (figure 1) donnent un éclairage sur les défis et les obstacles à une plus grande participation à des études à l'étranger. Le scénario offrait aux étudiants une brève occasion de parler au Premier Ministre et de lui donner des conseils sur son intérêt à voir la moitié des étudiants postsecondaires du Canada participer à des programmes d'études à l'étranger. Des 1 237 sondages soumis, 944 étudiants ont choisi de répondre à cette question, ce qui représente 76,3 % du total des répondants aux sondages.

Désaccord ou manque d'appui

De celles et ceux qui ont saisi l'occasion de donner des conseils au Premier Ministre, environ 4 % ont indiqué leur désaccord face à la croissance de programmes d'études à l'étranger et de la participation à de telles études. Parmi les principales raisons données pour leur désaccord ou manque de soutien, notons : des perceptions voulant que le Premier Ministre aborde d'abord les questions de l'accès à l'éducation postsecondaire et néglige d'investir dans les études à l'étranger; des sentiments que le Premier Ministre devrait traiter les problèmes « domestiques

Figure 15 : M. le Premier Ministre

Le Premier Ministre du Canada veut que la moitié des étudiants ait une expérience d'études à l'étranger avant la fin de leurs études postsecondaires. Vous êtes invité(e) à vous entretenir avec lui pendant au plus cinq minutes. Quel conseil lui donnez-vous afin que les possibilités d'études à l'étranger deviennent une réalité pour la moitié de tous les étudiants postsecondaires au Canada ?

Figure 16. Thème du découragement ou du désaccord

- « Pour l'instant... concentrez-vous tout simplement sur l'inscription des gens dans n'importe quelle structure postsecondaire. »
- « ... il [le Premier Ministre] devrait s'occuper des étudiants au pays plutôt que de les envoyer obtenir une expérience d'apprentissage plus cultivée. »
- « ...les avantages d'envoyer la moitié de tous les étudiants canadiens étudier à l'étranger sont vraisemblablement moindres que les coûts du soutien aux étudiants qui ont besoin d'aide... Réparer les soins de santé et l'éducation au pays est un objectif plus important. »
- « ...reconsidérez cet objectif altier... Réparer les soins de santé et l'éducation au pays [est un objectif] plus important. »
- « ...augmentez le financement des établissements postsecondaires canadiens avant de financer les études outremer. »
- « ...Ce n'est pas une bonne idée dans le contexte de la présente dépression économique. »
- « ... Je pense que la chose la plus importante à considérer est de savoir pourquoi nous voulons que les gens aient cette expérience, et si elle est nécessaire ou non. »
- « ...nous devons considérer le pour et le contre... »
- « ...le pourcentage cité... semble irréaliste et non nécessaire...il est plus important d'augmenter la qualité des programmes d'études à l'étranger avant d'en augmenter la quantité. »

», tels que les soins de santé et l'économie; des questions d'ordre général sur les avantages de ces études et les motifs de leur accorder une priorité.

Les remarques (figure 16) faites par ces étudiants désapprouvateurs ont jeté une lumière sur les obstacles à la participation à des études à l'étranger. Par exemple, leurs attitudes indiquent un manque de compréhension des avantages des études à l'étranger pour les individus et pour le pays (y compris économiquement), un manque de clarté à propos des priorités nationales et du rôle stratégique des études à l'étranger dans le « portrait d'ensemble », et une perception rigide voulant que l'accès à une éducation supérieure et une plus grande participation à des études à l'étranger soient des objectifs mutuellement exclusifs.

Accord ou appui

Un très grand nombre d'étudiants a répondu à cette question. Ils ont manifesté leur appui à un investissement gouvernemental pour augmenter la participation à des études à l'étranger (figure 17). Cela s'est manifesté de deux façons principales : (1) une expression vigoureuse des avantages perçues aux plans personnel, national et

international de l'expérience des études à l'étranger; (2) des demandes urgentes voulant que le gouvernement et les établissements articulent ces avantages pour le public, les étudiants et les employeurs. Étaient joints à ces énoncés généralement encourageants des conseils qui offraient un aperçu des défis perçus. Ils ont été groupés en thèmes et classés sous les en-têtes suivants : financier / financement; cours ou programmes; sensibilisation et marketing; emploi et carrière; autres obstacles systémiques et personnels.

Obstacles : thèmes dégagés des données

Aspect financier / financement

Un très grand nombre (presque 74 %) des répondants étudiants ont fait référence aux obstacles financiers à une participation à des études à l'étranger, dont plusieurs à une dette déjà élevée et croissante. Les demandes, par ordre de fréquence, comprenaient (figure 18) :

1. Plus de financement sous forme de subventions ou de programmes complètement gratuits
2. Plus de bourses, par opposition à des prêts
3. Réduction des frais de scolarité dans leur ensemble

Figure 17: Thème de l'encouragement et de l'appui

« Une sensibilisation à la situation internationale est un facteur crucial pour motiver la prochaine génération à observer des pratiques viables sur les plans environnemental, économique et social. »

« ...offre aux étudiants une éducation que l'école au sens strict ne donne pas... [Cela bâtit] la confiance en soi... bâtit et forme le caractère, amène à penser différemment. »

« ...la possibilité d'étudier à l'étranger n'arrive qu'une fois dans une vie... [Cela] aide à bâtir de nombreuses qualités et à former le caractère, et [cela donne] la chance de voir le monde culturellement sous un autre angle. »

« [Les études à l'étranger] apporteront une nouvelle compréhension et de nouvelles idées de partage de la richesse sur le marché international, et permettront aux gens d'avoir une nouvelle vision d'un avenir juste et viable pour les pays en développement et pour le nôtre. »

« Le Canada est un pays très diversifié au plan culturel, et cela témoigne bien du caractère des Canadiens... à encourager les possibilités d'interaction internationale pour les étudiants. Les compétences obtenues à l'étranger bénéficieront en retour au Canada, parce que les étudiants rapporteront les compétences apprises et seront capables de mieux réussir encore dans leur carrière. »

« ...étudier à l'étranger expose quelqu'un à une culture, à un système gouvernemental, à une économie différente ainsi qu'à un autre mode de vie... Cela aiderait les gens à "sortir de leur moule" et de leur zone de confort... cela les aiderait à développer d'avantage leurs croyances, leurs valeurs et leur sens moral, et à avoir une conscience internationale. »

« Peu importe le nombre d'heures que vous passez à regarder la télé ou à lire des articles; ça ne remplace pas une conversation avec des gens qui vivent la situation chaque jour. La meilleure façon de comprendre quoi que ce soit est de le vivre. »

« Lorsque vous vivez [personnellement] l'intolérance, le racisme ou les préjugés pour la première fois, comme je l'ai fait à l'étranger (je suis un homme blanc), lorsque vous revenez dans votre propre société, vous pouvez voir cela très bien. »

« Les avantages des études à l'étranger se voient dans le développement personnel, universitaire, interculturel et de carrière d'un individu. L'augmentation de la confiance en soi peu servir de catalyseur vers la maturité. Cela aura certainement un effet durable sur les connaissances interculturelles de la personne. En apprenant à mieux connaître une autre culture, on gagne une meilleure compréhension de la nôtre. »

4. Prise en considération du statut économique des étudiants aux prises avec des difficultés financières supplémentaires
5. Une dispense de frais de scolarité, ou un rabais, comme incitatifs à une participation à des études à l'étranger
6. Plus d'échanges (aucun besoin de payer des frais de scolarité à l'établissement hôte à l'étranger, de sorte qu'on évite le paiement de frais de scolarité à l'étranger).

Cours et programmes

Loin derrière la première place arrivent les obstacles financiers aux financements. Ces commentaires ont été regroupés sous le thème d'obstacles au niveau des cours et des programmes. Ces obstacles ont été cités par près de 13 % des répondants, et leurs remarques ont porté sur une gamme de problèmes relatifs aux offres de cours, à la possibilité de transférer des crédits, à la flexibilité du programme, aux exigences académiques et à la qualité de l'expérience. Voici les conseils prodigués, par ordre de fréquence.

1. Plus de destinations, et plus de programmes plus variés (y compris par leur durée)
2. Une plus grande flexibilité au chapitre des exigences du diplôme

3. De meilleures correspondances entre les programmes d'études et les possibilités d'études à l'étranger
4. Transfert complet des crédits pour les cours suivis
5. Une assurance que les retards dans l'obtention du diplôme seront évités
6. Plus d'options pour acquérir une nouvelle langue
7. Amélioration de la qualité des expériences de l'étude à l'étranger
8. Réduction or élimination de la MPC pour pouvoir participer à l'expérience
9. Option de travailler à l'obtention d'un cours crédité supplémentaire pendant qu'on est à l'étranger (par exemple, par des cours en ligne) pour maximiser le temps et l'argent
10. Accorder un plus grand nombre de crédits pour les cours suivis à l'étranger en tant qu'incitatif
11. Exploration d'un programme d'étude international.

Sensibilisation et marketing

Environ 10 % des étudiants qui ont répondu étaient d'avis qu'ils n'avaient pas suffisamment accès à de l'information sur les possibilités et avantages d'une participation à des études à l'étranger (figure 20). Ces étudiants ont fourni les conseils suivants sur ce sujet, que nous avons classés par ordre de fréquence :

Figure 18. Obstacles financiers ou au financement

« La clé pour faire de ces possibilités d'études à l'étranger une réalité pour la moitié de tous les étudiants postsecondaires est de : 1) rendre ces programmes disponibles; b) garantir que ces programmes sont pertinents pour le diplôme de l'étudiant; 3) fournir une aide financière à TOUS les étudiants acceptés au programme d'études à l'étranger. »

« ...rétrécir les fossés économiques. Si seule la moitié plus riche est en mesure de participer... cela nuira à l'égalité dans le pays. »

« J'irais en criant lapin si j'avais assez d'argent pour y aller. »

« ...l'éducation est un droit et non un privilège... Beaucoup de gens ne peuvent pas se permettre d'aller dans un établissement postsecondaire... Le gouvernement doit révolutionner le système d'éducation pour que quiconque veut aller à l'école puisse avoir les moyens de le faire. Quand ce sera fait, on pourra alors investir dans les programmes d'études à l'étranger. »

Figure 19. Obstacles au niveau des cours et des programmes

« ...rendre les diplôme postsecondaire plus flexible... »

« ...présentez plus de versions de cours en ligne, pour que les étudiants qui ont beaucoup de cours puissent tout de même aller étudier à l'étranger et compléter leurs autres cours en même temps... »

« Demandez que le département envoie et reçoive plus d'étudiants. »

« Développez davantage et initiez des partenariat avec des écoles et des pays pour pouvoir plus facilement échanger des étudiants dans une plus grande variété de programmes. »

« ...un programme d'étude international... reconnu et validé dans la plupart des pays industrialisés... »

« Encouragez les collèges et universités à avoir une orientation plus internationale. »

1. Une plus grande promotion des programmes, plus tôt (à l'école secondaire)
2. Une plus grande promotion des avantages auprès d'une vaste gamme d'industries, de secteurs ou d'employeurs
3. Plus d'éducation internationale de la première à la douzième année
4. Plus de partenariats avec des établissements ou des gouvernements de l'étranger.

Obstacles relatifs à l'emploi et à la carrière

Quelques étudiants ont souligné la réalité qu'un nombre important et croissant d'étudiants dépendaient d'un revenu d'emploi pour demeurer à l'école. Ils ont aussi parlé du besoin de s'assurer que l'expérience des études à l'étranger ait des bénéfices pratiques et tangibles sur leur employabilité et sur leurs aspirations de carrière à leur retour. Les conseils, par ordre de fréquence, comprenaient :

1. Faciliter la sécurité d'emploi (en quittant l'emploi au pays)
2. Faciliter l'emploi à l'étranger
3. Établir l'expérience internationale comme norme parmi les attentes des employeurs
4. Fournir des incitatifs aux employeurs pour qu'ils embauchent des diplômés ayant étudié à l'étranger

5. Offrir une reconnaissance de l'expérience internationale sous la forme d'une lettre ou d'un certificat d'accomplissement de la part des représentants ou du gouvernement du pays où on a fait les études à l'étranger
6. Fournir une note faisant référence à cette expérience sur le CV ou sur le diplôme.

Autres obstacles systémiques (2,5 %)

1. Personnes à charge et engagements familiaux
2. Étudiants handicapés
3. Inquiétudes quant à la sécurité et à la santé

Obstacles personnels (3 %)

Plusieurs remarques avaient trait à des problèmes qui pourraient être regroupés sous le thème d'obstacles personnels. Elles mentionnaient entre autres des obstacles sociaux, psychologiques, familiaux et culturels. Ceux-ci ont été exprimés dans les conseils suivants :

1. Répondre aux peurs et anxiétés des étudiants
2. Offrir plus d'information avant le départ
3. Fournir plus d'occasions avec un camarade, le groupe de la classe ou un professeur
4. Offrir un appui social et un accès à du counseling à l'étranger

Figure 20. Obstacles à la sensibilisation ou au marketing

« ...trop peu de gens sont au courant de cette possibilité excitante... »

« Pressez les étudiants d'avoir une plus grande conscience internationale aux niveaux primaire et secondaire – pour bâtir des compétences culturelles à un âge précoce. »

« ...nous avons besoin d'aide pour voir la valeur et l'importance des études à l'étranger. Nous nous sentons en sécurité et à l'aise d'étudier ici parce que c'est ce que nous connaissons. Pourquoi devrions-nous même envisager d'étudier à l'étranger si ce n'est pas requis...Nous avons besoin de structures et de systèmes concrets qui nous faciliteront les études à l'étranger... »

« Définir l'objectif des [études à l'étranger] pour chaque programme universitaire offert... Cela profite-t-il à toutes les parties, ou est-ce que les avantages économiques et sociaux ne profitent qu'aux étudiants canadiens? »

Figure 21 : Obstacles relatifs à l'emploi et à la carrière

« ...[établir] une façon de gagner un revenu pendant les études à l'étranger. »

« En ce qui me concerne, cela concerne davantage un programme d'expérience de travail ayant des extensions internationales... une chance de trouver des possibilités d'emploi... »

« ...avoir un programme d'échanges grâce auquel les étudiants d'autres pays participent à l'échange pendant l'été et sont employés par des entreprises dans le domaine de leur choix. Ainsi, le revenu normalement produit par l'emploi serait ce qui paie le coût du voyage et du séjour. Chaque pays bénéficiera du travail effectué, et la plus grande partie du coût ne sera pas un fardeau pour l'étudiant ou le gouvernement. »

« Augmenter la disponibilité des visas de travail. »

« Offrir plus d'ententes avec des organismes internationaux pour alléger le fardeau de se trouver un emploi à l'international. »

5. Offrir des canaux de communication pour que les étudiants communiquent avec les gens au pays
6. Créer des forums où les étudiants pourraient échanger sur leurs expériences à leur retour
7. Reconnaître que certains étudiants ne sont généralement pas prêts, assez mûrs ou assez ouverts.

Discussion

La majorité des répondants ont manifesté leur soutien à une intervention gouvernementale qui appuie la croissance de la participation à des études à l'étranger. Ils ont offert des commentaires qui donnent des aperçus sur les obstacles actuels pour les étudiants. Bien que certains défis aient été clairement énoncés, certains peuvent être cachés ou imbriqués dans d'autres obstacles. Les obstacles évidents et souvent cités tendent à être systémiques par nature, tels les obstacles financiers, universitaires et concernant l'emploi (ces derniers pouvant aussi être vus comme financiers). Les obstacles énoncés moins fréquemment étaient les obstacles individuels et personnels, dont les attitudes, et les normes sociales, culturelles et psychologiques. Toutefois, étant donné le nombre de commentaires indiquant que les étudiants avaient besoin de plus d'information sur les avantages des études à l'étranger, si on les joint aux remarques faites par les étudiants qui d'entrée de jeu n'appuyaient pas l'initiative, il convient peut-être de se demander s'il n'existerait pas des anxiétés et des peurs personnelles sous-jacentes basées sur des systèmes de valeurs existantes, sur un manque d'information et sur des idées erronées.

Il est évident qu'un grand nombre d'étudiants intéressés par les études à l'étranger se préoccupent aussi d'accès et d'égalité, en particulier pour les étudiants les plus marginalisés (par exemple, par le statut socio-économique, un handicap ou le fait d'être mono-parental). Cela donne à penser que tout investissement dans des études à l'étranger devrait être fait à partir d'un cadre qui reconnaît ces difficultés et tente d'« aplanir le terrain » pour ceux qui y ont moins d'accès à cause de finances limitées, d'obstacles au plan physique ou de la santé, et de la configuration de la famille, par exemple. Autrement, la politique continuera de privilégier ceux qui ont déjà accès à de telles possibilités.

« Il serait formidable qu'un programme d'études à l'étranger soit appuyé financièrement par le gouvernement ; autrement, ce sont les étudiants privilégiés – déjà capables d'y aller – qui recevront encore plus d'aide. »

Plusieurs étudiants ont structuré leurs commentaires comme des énoncés avec « ou » plutôt qu'avec « et » en matière d'investissement et d'accès à l'éducation postsecondaire, et d'investissement et d'accès à des programmes d'études à l'étranger. Cette pensée polarisée était aussi apparente dans la structuration des commentaires sur les priorités internes par opposition aux priorités inter-

nationales. Il est possible que cette approche concurrentielle au « problème » de la participation aux études à l'étranger soit l'obstacle lui-même. Cela dit, quelques étudiants ont fait preuve d'une pensée stratégique en se demandant où les programmes d'études à l'étranger et leurs avantages se situaient dans le contexte d'un ensemble d'efforts d'internationalisation de l'éducation supérieure et d'objectifs institutionnels, sociétaux et éducationnels plus larges.

« En définitive, interagir dans une salle de classe canadienne où des étudiants étrangers sont présents et participer à un environnement d'apprentissage sont aussi importants l'un que l'autre pour créer un point de vue international et pour comprendre les cultures. »

Ces observations suggèrent que le gouvernement devrait non seulement prêter attention à un énoncé clair sur les avantages des études à l'étranger, mais aussi élaborer des stratégies en synergie avec d'autres politiques et priorités sociales et éducationnelles.

4.2.2 Question de recherche numéro deux:

Pourquoi un plus grand nombre d'étudiants ayant des antécédents divers ne participent pas à des études à l'étranger

Le visage des études à l'étranger

Pour pouvoir discuter de la question de la diversité des participants aux études à l'étranger, des questions doivent être soulevées quant à l'accessibilité, à l'équité et à l'inclusivité des programmes au pays et à l'étranger. En explorant qui participe et qui ne participe pas aux études à l'étranger, les praticiens du domaine ont écrit sur le besoin de changer le visage des études à l'étranger en engageant davantage des étudiants non traditionnels tels que des étudiants adultes, des étudiants racialisés, des étudiants qui sont des parents, des étudiants qui s'identifient comme appartenant au groupe LGTBQ (lesbienne, gai, transsexuel / travesti / transgenre, bisexuel et queer), et des étudiants handicapés, par exemple.

Dans son article « Beyond Stereotypes in Education Abroad » dans le numéro de mars-avril 2009 de *International Educator* (NAFSA : Association of International Educators), Susan Ladika nous rappelle que « beaucoup d'étudiants se retirent » à cause d'obstacles réels et perçus. Par exemple, elle écrit que, à cause d'obstacles systémiques, des étudiants racialisés se sont résignés à penser que les études à l'étranger n'étaient pas pour eux, mais plutôt pour « de riches enfants blancs ». Elle poursuit en donnant plusieurs exemples pour démontrer que les obstacles et facilitateurs aux études à l'étranger peuvent différer de façon dramatique selon l'identité sociale des étudiants.

Tableau 17 :
Catégorisation des identités ethniques :
Blancs, non-Blancs/racialisés

Blanc/non-racialisé/ non-autochtone	Non-Blanc/racialisé / autochtone
Îles britanniques (britannique)	Autochtone
Europe de l'Est	Africain
Français	Arabe
Nord-américain	Des Caraïbes
Europe du Sud	Asie de l'Est
	Amérique latine, centrale et du Sud
	Asie du Sud
	Asie du Sud-est
	Asie de l'Ouest
Source : Statistique Canada (2006)	

Ladika attire l'attention sur les programmes à court terme ayant un bon rendement et qui se sont avérés plus accessibles pour les étudiants adultes ayant des engagements familiaux, y compris des enfants et des obligations financières supplémentaires. En ce qui a trait aux étudiants racialisés, elle se réfère à des stratégies telles qu'un rayonnement intentionnel par le personnel enseignant ou professionnel racialisé, et cite la Michigan State University comme exemple d'établissement utilisant ce modèle. Elle met en lumière la peur du racisme à l'étranger et le rôle de l'appui des parents comme enjeux cruciaux pour les étudiants racialisés. Pour les étudiants LGTBQ, elle souligne la question de la sécurité puisque la discrimination et la violence à l'égard des étudiants LGTBQ sont encore la norme au plan international. Les étudiants LGTBQ peuvent se demander à quel point ils peuvent se montrer « à l'air libre » quand ils sont dans le pays hôte. Un point de départ essentiel pour les étudiants LGTBQ, s'ils veulent avoir une expérience positive à l'étranger, est d'être logé dans un endroit sûr et accueillant. De même, Ladika indique des milieux d'hébergement accessibles et des appariements planifiés avec des enseignants et des guides, comme tactiques qui peut faire la différence entre y aller ou pas pour un étudiant ayant un handicap.

Savoir si on doit changer le visage des participants à des études à l'étranger, et comment le faire, sont deux questions qui méritent de plus amples études. Notre étude a demandé de l'information sur l'ethnicité, le sexe et la capacité (ou l'incapacité) et a tenté de détecter toute différence démographique notable. Bien que nos données soient préliminaires et invitent à plus ample étude sur les questions de diversité, nous avons trouvé une grande diversité parmi les répondants étudiants intéressés par les études à l'étranger. En soi, cela donne à penser qu'il y a obligation, de la part des établissements, à comprendre comment les obstacles et facilitateurs entrent en jeu pour des étudiants d'identités sociales diverses.

Identité ethnique

On a d'abord demandé aux étudiants s'ils s'identifiaient avec un groupe ethnique particulier, puis de préciser de quelle façon. Les réponses à cette question ont été agglomérées en catégories d'ethnicité semblables à celles utilisées par Statistique Canada, puis assignées à des groupes « Blancs » ou « non-Blancs / racialisés » en se basant sur les ethnicités que Statistique Canada désigne par l'expression « minorité visible », et auquel nous référons comme « racialisés » dans le présent rapport (Tableau 17). Nous reconnaissons que c'est là est un moyen plutôt crû d'associer ethnicité rapportée et racialisation, et que des questions plus spécifiques, tant sur l'ethnie que sur l'identité raciale, de même que des réponses obligées en utilisant un menu déroulant, peindraient un portrait plus précis.

En ce qui a trait à la diversité ethnique, 15 % des répondants à l'enquête se sont identifiés avec un des groupes ethniques qui se retrouvent dans une catégorie d'ethnicité racialisée établie par Statistique Canada. Ce pourcentage se rapproche de la distribution nationale des groupes racialisés au Canada en 2006 (Statistique Canada, 2006) et du ratio des étudiants de premier cycle au Canada en 2005 qui se sont identifiés comme étant racialisés, respectivement 16,2 % (Statistique Canada, 2006) et 16 % (AUCC, 2005). Il apparaît toutefois, à partir des données auto-rapportées, que les étudiants autochtones pourraient être sous-représentés parmi les répondants à l'enquête (seulement 1,1 %) par comparaison avec les statistiques de 2006 sur la population autochtone nationale, qui indique une distribution nationale de 3,75 % (Statistique Canada, 2006) et une distribution de 3,68 % chez les étudiants postsecondaires (AUCC, 2006).

Connaissance des langues

L'enquête a découvert que 64 langues (y compris l'anglais et le français) étaient parlées par les étudiants qui ont répondu à la question sur la connaissance des langues (Tableau 18).

Un total de 421 étudiants (34 % des répondants à l'enquête) ont rapporté posséder des compétences langagières dans une langue ou plus, autre que l'anglais ou le français. Un étudiant a rapporté connaître cinq langues, huit étudiants possédaient quatre langues, 13 avaient des compétences dans trois langues, 53 dans deux autres langues, et 346 ont rapporté connaître une langue autre que l'anglais ou le français.

Si on peut poser l'hypothèse qu'une grande proportion du 85 % des étudiants qui n'ont pas répondu à la question sur l'identité ethnique ait été des Blancs, parce qu'ils n'auront pas associé l'identité blanche ou européenne comme étant une ethnie citée, on pourrait croire qu'il y a dans ce groupe de non répondants plusieurs étudi-

ants racialisés qui ont choisi de ne pas s'identifier. Nous ne pouvons pas connaître avec certitude la taille de ce groupe, mais en faisant des croisements entre la question à propos de la langue et la réponse à la question de savoir si les étudiants s'identifiaient avec une ethnicité particulière, nous avons trouvé des résultats intéressants qui invitent à plus ample étude.

Des 421 étudiants qui ont répondu à la question des compétences langagières en fournissant une liste de langues autres que le français ou l'anglais, 160 étudiants ont été identifiés comme ethniquement racialisés. Toutefois, parmi les 299 qui n'ont pas répondu à la question sur l'identité ethnique, certains ont énuméré des langues non enseignées comme deuxième ou troisième langues au secondaire ou au postsecondaire au Canada. Par exemple, l'arabe, l'arménien, le bengali, le farsi, l'hindi, le kiswahili, le penjâbi, le shona, le tamil et l'ourdou figurent parmi les langues soumises par bon nombre d'étudiants dans le bassin de non répondants à la question de l'ethnicité.

Distribution des étudiants racialisés

À partir des réponses à la question sur l'identification ethnique et sur les compétences langagières, nous pouvons conclure que le pourcentage d'étudiants racialisés qui ont répondu à l'enquête dépasse 15 %. Les tableaux 19 et 20 montrent la distribution par pourcentage des identités racialisées et autochtone rapportées dans l'étude en comparaison des statistiques nationales et de celles rapportées par des étudiants postsecondaires de première année.

Différences entre les répondants blancs et racialisés

Lorsqu'on compare les réponses des étudiants racialisés et autochtones à ceux qui ne le sont pas (dans la mesure où nous avons pu le déterminer à partir des données auto-rapportées), deux variables seulement ont été détectées comme produisant des différences significatives. Les réponses des étudiants racialisés et autochtones différaient des réponses des étudiants non racialisés et non autochtones à la question sur la vraisemblance d'une participation à une expérience d'études à l'étranger pendant leurs études postsecondaires et à la question de leur intérêt d'y participer s'ils le pouvaient. Les étudiants racialisés et autochtones, pris ensemble, sont légèrement plus susceptibles de participer à une expérience d'études à l'étranger pendant leurs études postsecondaires ($p < .05$) et ils étaient plus intéressés à participer à un programme ou à une expérience d'études à l'étranger s'ils le pouvaient ($p < .05$) que leur pairs non racialisés. Il n'a pas été possible de désagréger les données sur les ethnicités se trouvant dans le bassin de réponses des étudiants racialisés et autochtones; cela aurait pu nous faire ou non découvrir d'importantes différences entre les divers groupes ethniques. Une étude plus poussée pourrait découvrir s'il y a des différences dans l'accès et la participa-

tion à des études à l'étranger entre les ethnicités autochtones, noires, caribéennes et autres, et si elles sont liées à des tendances d'immigration récente et à des problèmes d'équité au Canada. Le personnel enseignant et professionnel a noté que les étudiants autochtones semblaient moins représentés parmi les groupes d'étudiants qui participent à des études à l'étranger.

Sexe, déficiences, statut socio-économique et orientation sexuelle

Les données tirées des réponses à l'enquête de 1 237 étudiants peuvent démontrer l'existence d'un fossé entre les sexes plus grand que celui rapporté précédemment par Knight (2000), où 72 % des répondants se sont identifiés comme étant de sexe féminin et 28 % comme étant de sexe masculin. Une plus ample étude pourrait éclairer s'il y a là en fait une tendance à une plus grande participation des femmes aux études à l'étranger et, si tel est le cas, pourquoi il en est ainsi.

Des répondants à notre sondage, 6,8 % ont rapporté avoir une déficience. Une plus ample étude serait requise pour déterminer le rôle, s'il y a lieu, que jouent les déficiences dans l'accès et la participation à des études à l'étranger. Nos données indiquent qu'un plus nombre d'étudiants des collèges que des universités rapportent avoir une déficience.

L'étude n'a pas cherché d'information des interviewés sur la participation de Canadiens de première génération, ou ayant un statut socio-économique faible, ou appartenant au groupe LGBTQ : l'étude n'a pas cherché à cerner explicitement ces identités invisibles.

Bien que les données rapportées sur l'ethnicité, le sexe, les déficiences, le statut socio-économique ou LGBTQ n'ont pas pu être analysées suffisamment pour fournir quelque conclusion que ce soit concernant les différences entre les diverses identités sociales, l'étude soulève cependant plusieurs questions intéressantes pour une étude ultérieure. Demeure sans réponse la question de savoir si et comment les inégalités sociales influent sur les obstacles et les facilitateurs à une participation à des études à l'étranger. De même, nous devrions poser la question à savoir si et comment les identités sociales influent sur les motivations, les expériences et les réussites (y inclus les différences perçues et réelles au niveau des avantages et des résultats de l'apprentissage) liées à une participation à des études à l'étranger.

Notre étude met en lumière le besoin des établissements de s'engager dans des méthodologies intentionnelles et systématiques dans le but d'identifier les obstacles et les facilitateurs pour divers groupes démographiques d'étudiants, d'établir des stratégies pour réaliser les objectifs qu'ils souhaitent fixer à leur participation, et à créer des programmes adaptés qui satisferont les besoins de leur

afrikaans	français	patois
albanais	gujarâti	penjâbi
allemand	hébreu	persan
American Sign Language	hindi	polonais
amharique	italien	portugais
anglais	japonais	romanche
arabe	jishou	roumain
arménien	kiswahili	russe
bengali	kurde	serbe
bosniaque	luganda	serbo-croate
bulgare	lugosa	shona
catalan	luhya	slovène
chichewa	macédonien	suédois
chinois (cantonais)	marathi	tagalog (philippin)
chinois (mandarin)	mohawk	tamoul
coréen	monténégrin	turc
créole	néerlandais	ukrainien
croate	népalais	vietnamien
danois	norvégien	yorouba
espagnol	ourdou	yougoslave
farsi	papiamento	zoulou

Tableau 19: Distribution par pourcentage des ethnicités rapportées dans l'étude en comparaison des statistiques du recensement national et de celles rapportées par les étudiants postsecondaires de première année.

Ethnicités racialisées	National (Statistique Canada, 2006)	Postsecondaire (AUCC, 2006)	Enquête (Bond, 2009) n=1237
Total, étudiants racialisés	16,20%	16,00%	13,00%
Amérique latine, Centrale et du Sud	1,00%		1,37%
Noirs	2,50 %		2,43%
Des Caraïbes	0,04%		1,29%
Asie de l'Est (Chinois)	3,90%		3,80 %
Asie de l'Est (Coréen)	0,47%		
Asie de l'Est (Japonais)	0,27%		
Asie du Sud-Est	0,08%		1,05%
Asie du Sud	4,00%		2,43%
Asie de l'Ouest	0,55%		0,24%
Arabe	2,76%		0,57%
Îles du Pacifique	-		0,08%
Total			13.0%

Sources : Statistique Canada (2006), Association des Universités et Collèges du Canada (2006), Un monde à apprendre (2009)

Tableau 20: Distribution par pourcentage de l'identité autochtone rapportée dans l'étude en comparaison des statistiques du recensement national et de celles rapportées par les étudiants postsecondaires de première année.

Identité	National (Statistique Canada, 2006)	Postsecondaire (AUCC, 2006)	Enquête (Bond, 2009) n=1237
Autochtone	3,75%	3,68%	1,10%

Sources : Statistique Canada (2006), Association des Universités et Collèges du Canada (2006), Un monde à apprendre (2009)

personnel enseignant, de leurs étudiants et de leur culture institutionnelle. Le gouvernement a un rôle important à jouer dans l'élaboration de politiques et stratégies apportant des ressources et une flexibilité suffisantes aux établissements, afin que ceux-ci puissent à leur tour contribuer d'une façon distinctive, et maximiser l'accessibilité et l'équité dans la promotion des possibilités.

4.2.3 Question de recherche numéro trois : *Quel apprentissage retire-t-on de l'expérience des études à l'étranger ?*

Cette partie de l'enquête devait être remplie par les étudiants qui avaient rapporté avoir participé à un programme d'études pendant leurs études postsecondaires. Le nombre d'étudiants dans cette catégorie (113) était suffisant pour produire un ensemble de données riches tirées d'une combinaison de questions structurées et de questions ouvertes facilitatrices dans l'enquête auprès des étudiants.

Caractéristiques démographique des étudiants qui ont étudié à l'étranger

L'expérience des études à l'étranger, telle que rapportée par les étudiants participant à l'enquête, présente un portrait plus compliqué que prévu. D'abord, plus de 30% des étudiants ont rapporté que leur expérience d'études à l'étranger n'a pas été faite par l'intermédiaire du collège et de l'université où ils sont actuellement inscrits. Les conséquences de ces résultats sont les suivantes : (1) au moins une partie de l'expérience des études à l'étranger est transférée dans le programme actuel, et le changement d'établissement et de programme a un effet sur le système, en particulier pour documenter le nombre d'étudiants qui ont vécu cette expérience au moment de l'obtention de leur diplôme; (2) certains étudiants peuvent avoir interprété le fait d'être nés et d'avoir grandi dans un autre pays et une autre culture comme façon de vivre les études à l'étranger; (3) des étudiants peuvent avoir étudié à l'étranger dans le cadre d'un programme offert par une ONG ou par le secteur privé.

Différences entre les collèges et les universités

Lorsque le moment est venu de comprendre si l'expérience des études à l'étranger diffère chez les étudiants des collèges et ceux des universités diffère et en quoi elle diffère, trois résultats reliés ont émergé. Tout d'abord, les étudiants des universités sont un peu plus susceptibles ($p < .001$) que leurs pairs des collèges de participer à des programmes d'études à l'étranger organisés par leur établissement. Ce résultat ne devrait pas surprendre puisque les collèges ont commencé à offrir des programmes d'études à l'étranger seulement pendant la dernière décennie, et que le nombre de programmes d'études à l'étranger parrainés par les collèges demeure beaucoup plus faible que celui des programmes offerts à

Expériences antérieures d'apprentissage à l'étranger, par niveau (n=1205)

Je n'ai jamais étudié à l'étranger	71 %
Je suis allé à l'étranger pour des études après l'école secondaire mais non dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger	15 %
J'ai participé à un programme d'études à l'étranger de la maternelle à la 12 ^e année	5 %
J'ai participé à des études à l'étranger pendant un programme postsecondaire	9 %

l'université. Les étudiants des collèges qui sont presque aussi susceptibles que les étudiants des universités d'être intéressés et sensibilisés par les affaires internationales doivent se tourner vers d'autres possibilités d'études internationales.

Les étudiants des collèges sont plus susceptibles ($p < .001$) d'avoir vécu des expériences d'apprentissage international organisées à l'extérieur du secteur collégial. Les étudiants des universités sont plus susceptibles de rapporter avoir suivi des cours et reçu des crédits officiels pour leur apprentissage à l'étranger que les étudiants des collèges. On ne peut pas dire clairement à partir des données qui a organisé une grande partie des études à l'étranger suivi par les étudiants des collèges; tout ce que nous savons c'est que le secteur collégial lui-même participe moins que prévu au départ aux études à l'étranger de leurs étudiants.

Quand la définition dépend du point de vue

La définition opérante des études à l'étranger est axée spécifiquement sur la participation des étudiants à tout programme et toute expérience basée à l'étranger. Cela comprend des échanges, des stages cliniques, des études sur le terrain, des stages internationaux, du placement travail-études, des stages ordinaires, ou bien du travail ou un service bénévole, offert par un établissement postsecondaire et pour lesquels des crédits universitaires peuvent ou non être émis. À mesure qu'avancait l'examen des sondages, nous avons découvert que certaines des questions ouvertes contenaient de l'information qui donnait à penser que l'auteur pouvait interpréter l'expression « études à l'étranger » différemment des auteurs de

l'étude. La définition originale limite se qui compte comme études à l'étranger aux programmes offerts par des établissements postsecondaires. Il est apparu toutefois qu'au moins quelques participants avaient eu une gamme d'expériences d'apprentissages dans divers contextes, qu'ils ont tous inclus dans leur propre compréhension des études à l'étranger. Au nombre de ces scénarios notons : (1) l'étudiant a étudié dans un autre pays avant d'émigrer au Canada ou, (2) l'étudiant a participé à un programme ou un service d'éducation à l'étranger offert par une entreprise privée ou une ONG du secteur public (qui peut ou non avoir été une ASBL). Une vérification manuelle par deux chercheurs a révélé que moins de 10 sondages sur les plus de 1 200 qui ont été remplis pourraient se rapporter à des circonstances différentes, mais avec l'augmentation de la mobilité internationale, la question de savoir « qui offre des programmes d'études à l'étranger, et où » pourrait justifier une étude indépendante.

Le potentiel d'apprentissage offert par les études à l'étranger

Dans cette section, les résultats se rapportent à ce que les étudiants apprennent en étudiant à l'étranger, et sont représentés par trois sources de données : (1) ce que les étudiants avaient à dire à propos de leur expérience d'apprentissage la plus mémorable, (2) ce qu'ils pensent avoir appris à l'étranger et qu'ils n'auraient pas appris dans leur pays pendant la même période, (3) de quelle façon les réponses des étudiants qui ont étudié à l'étranger diffèrent, dans le sondage, des réponses de ceux qui n'ont pas étudié à l'étranger.

Expériences d'études à l'étranger les plus mémorables

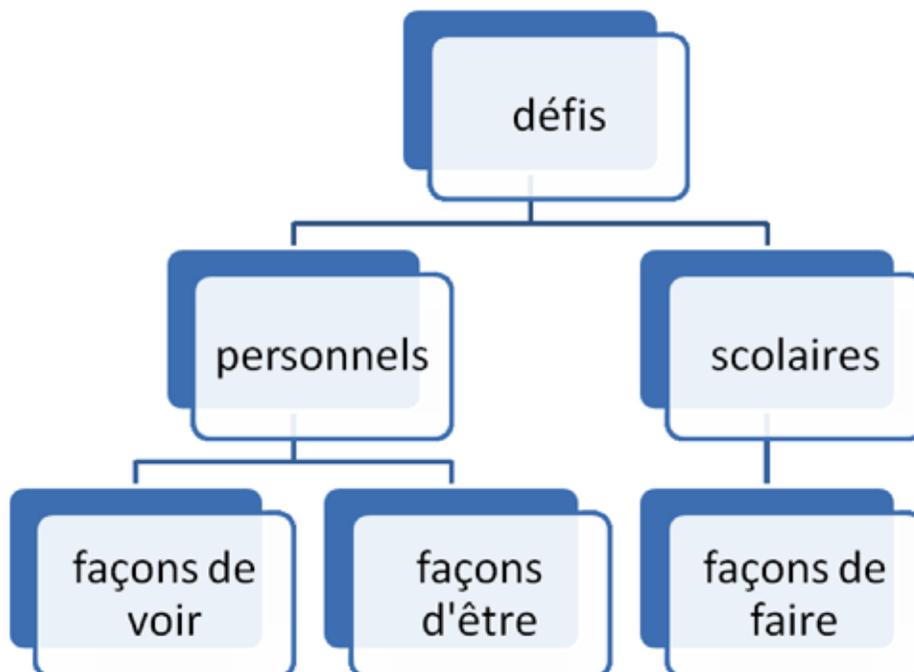
Jusqu'ici, toute la discussion sur le potentiel d'apprentissage des études à l'étranger a été rapportée du point de vue des membres du personnel enseignant et professionnel qui ont participé à des entrevues au sein des groupes d'études. Qu'en disent les étudiants qui ont vécu cette expérience, et comment comprendre leurs comptes rendus dans le cadre d'un modèle d'apprentissage conceptuel ?

Les étudiants ont fréquemment trouvé que leur expérience la plus mémorable était un événement ou une expérience leur offrant un défi à relever. Les expériences personnelles et scolaires des étudiants ont été révélées en termes de défi à leur façon de voir, d'être et de faire. Ces défis peuvent être analysés à quatre niveaux :

1. Observation de la différence (passif)
2. Difficultés face à la différence (en les observant ou en agissant)
3. Aspects positifs de la différence (voit les défis comme des occasions d'apprendre à propos de soi, de ses études ou de son travail)
4. Expériences de la différence (Ces expériences ont été des catalyseurs de changements, d'assimilation de l'expérience dans son identité, un apprentissage transformateur)

Très peu de réponses indiquaient les niveaux 1 et 2. La majorité des réponses ont montré les caractéristiques réflexives spéciales des niveaux 3 et 4.

Figure 22 : Quelle a été votre expérience d'apprentissage la plus mémorable pendant que vous étiez à l'étranger ?



Mon expérience la plus mémorable a été d'être obligé de parler dans une langue étrangère que j'étudiais, car aucune personne que je rencontrais ne parlait anglais. J'étais souvent obligé de parler en bouts de phrases parce que je ne possédais pas la langue, et cela m'a aidé à mieux comprendre la langue et à surmonter une partie de ma timidité.

Les expériences scolaires et les voyages ou randonnées ont été étiquetés comme mémorables, mais ils semblaient secondaires par rapport aux expériences d'apprentissage que les étudiants ont vécu grâce aux relations qu'ils ont formées avec d'autres.

[Mon expérience la plus mémorable] a été à l'extérieur de la classe. L'université hôte a regroupé tous les étudiants des programmes d'échanges dans une même résidence. Nous voyagions, mangions et allions en classe ensemble. Vous apprenez beaucoup des gens avec qui vous vivez. L'université hôte a aussi organisé des voyages dans le pays et dans toute l'Europe. En voyageant ensemble nous avons beaucoup vécu et appris. Cela a été une expérience extraordinaire.

Les hypothèses et les perceptions des étudiants ont été remises en question par leurs relations avec les autres.

Lorsque je suis allé en Espagne pour la première fois je ne connaissais pas une miette d'espagnol. Je pensais, bien étourdi, que je pourrais me débrouiller sans connaître la langue. Ça été l'expérience la plus effrayante et la plus frustrante de ma vie. Cela m'a ouvert les yeux sur les difficultés qu'éprouvent les gens à l'égard des langues au Canada, et je suis devenu beaucoup plus patient et compréhensif.

Des notions de conscience de soi ont émergé, et pour des étudiants qui non seulement étaient aux prises avec des croyances reçues, mais ont acquis de nouvelles notions, la transformation a été apparente.

[L'expérience la plus mémorable] a été d'apprendre comment des circonstances et des cultures différentes forment des perspectives différentes. On nous en parle en classe, et bien que nous ayons des étudiants étrangers à mon université, nos classes demeurent surtout canadiennes. Être « l'autre » vous montre vraiment quelque chose, et vous fait analyser ce qu'on vous a enseigné, la façon dont vous percevez tout. Je dirais que connaître le Canada, et la façon dont les autres voient notre pays, nos coutumes et notre peuple, et devoir incorporer cela dans ma vision du monde, a été l'expérience d'apprentissage la plus mémorable que j'ai eu à l'étranger.

Les étudiants ont été invités à ajouter tout ce dont ils n'avaient pas discuté en réponse aux questions précédentes, et plusieurs ont continué pendant assez longtemps à détailler leur expérience d'apprentissage dans un contexte international et dans des contextes d'immersion où la vie quotidienne est axée sur l'apprentissage de soi et d'autrui, et des champs d'intérêts et d'études.

Les étudiants qui ont répondu à cette question étaient avides de communiquer à quel point leurs expériences à l'étranger avaient été positives et de suggérer que tout le monde devrait avoir la possibilité de faire de même. Un répondant a affirmé que « les études à l'étranger ont affecté à 100 % la façon dont je vois ma carrière en nursing. Ç'a été la partie la plus mémorable de mon programme de diplôme en nursing. »

Tableau 21 : Tous les domaines d'apprentissage et de perfectionnement, signalés par domaine et exprimés sous forme de pourcentages

	J'ai plus appris à l'étranger	J'ai appris à peu près autant	J'ai moins appris à l'étranger
Sensibilisation et compréhension générales de la culture	95 %	4 %	2 %
Connaissances des traditions et réalisations historiques et culturelles du pays hôte	94	4	5
Sensibilisation à sa propre identité	86	11	3
Confiance en soi	84	11	5
Ouverture d'esprit aux divers modes de réflexion	81	17	3
Compétences et habiletés en langues étrangères	81	12	8
Connaissance des événements mondiaux	76	16	7
Respect des autres	67	31	2
Sensibilisation au Canada et à ses réalisations	63	24	14
Développement intellectuel	62	24	15
Acquisition de connaissances scolaires	43	28	31

Voici d'autres points de vue.

Les études à l'étranger ont été de loin une des meilleures expériences que j'ai eues pendant mes études postsecondaires. J'ai tant appris à propos de moi, du Canada et d'une variété d'autres cultures et modes de vie. Cela ne s'apprend pas dans un livre, et j'invite tout le monde à aller dans le monde et à vivre cette expérience. Chaque minute en vaut la peine !!

Tout le monde devrait aller étudier à l'étranger et avoir la capacité de le faire, parce que les expériences d'apprentissage et les connaissances que vous apprenez peuvent aider et être valables pour améliorer notre pays. Si nous n'intégrons pas d'autres techniques, nous tirerons de l'arrière, et nous finirons par en payer le prix à long terme.

Les contraintes financières ont été mentionnées comme un obstacle pour pouvoir répéter l'expérience des études à l'étranger. Même les étudiants qui avaient mentionné avoir eu des difficultés financières à l'étranger, ou suite à leur décision d'aller à l'étranger, ont noté que les avantages de l'expérience étaient plus grands que les problèmes financiers encourus.

Je considère que cette expérience est l'une des plus grandes réalisations de ma vie. Il n'a pas été facile de prendre cette décision et de la réaliser. Il a été difficile d'être loin de la maison et de mes parents (en particulier parce que je n'avais jamais vécu loin de chez moi), et cela a aussi remué des souvenirs du départ de mon pays d'origine. C'était difficile et inquiétant au plan financier, et je paye encore les dettes encourues pendant mon voyage. J'ai eu de très mauvaises notes aussi parce que j'ai trouvé que les attentes étaient très différentes

Figure 23 : Perfectionnement et apprentissage signalés comme ayant lieu lors des études à l'étranger, comparativement à ceux sur le campus, par ordre de fréquence



en Australie de ce quelles sont au Canada, et que je n'ai pas eu assez de temps pour m'y adapter. Malgré tout, cette expérience en a valu la peine, et je la recommanderais fortement à tous les jeunes adultes. Je crois que les études à l'étranger peuvent profiter d'une façon quelconque à tout étudiant postsecondaire.

Les étudiants qui ont étudié à l'étranger se sont sentis motivés à encourager d'autres étudiants à faire de même.

Encourager à des études à l'étranger a été l'une de mes plus grandes priorités depuis que je suis revenu. Je suis fermement convaincu qu'encourager plus ouvertement l'expérience des études à l'étranger devrait être une exigence universitaire. La plupart des gens à qui je parle disent que le seul regret qu'ils ont à propos de leur éducation universitaire est de ne pas être allé à l'étranger.

Ce n'est pas seulement une affaire de plaisir, de soleil et de voyage, mais aussi d'études axées sur un apprentissage.

Une série de questions, adaptées de la recherche de 1990 par Carlson et coll., étaient incluses dans le sondage auprès des étudiants. Orientées vers le sous-groupe d'étudiants qui se sont identifiés comme ayant étudié à l'étranger, sept des principaux domaines de perfectionnement des étudiants sont signalés, sur la base de (1) avoir appris moins ou beaucoup moins que chez soi, (2) avoir appris à peu près autant à l'étranger que chez soi, et (3) avoir appris beaucoup ou beaucoup plus à l'étranger que chez soi. Les secteurs et les niveaux d'atteinte de perfectionnement sont exprimés sous forme de pourcentages dans le tableau 21.

Comme l'indiquent les données du tableau ci-dessus, le perfectionnement que les étudiants signalent avoir atteint au cours de leurs études à l'étranger est au moins aussi élevé ou nettement supérieur à ce que, d'après eux, ils auraient appris au cours de la même période s'ils étaient restés sur le campus. Lorsqu'on analyse les mêmes données, mais organisées par fréquence (voir la figure 23), les domaines dans lesquels le plus ou le moins de connaissances sont acquises à l'étranger deviennent relativement manifestes.

Le premier et le deuxième domaines de perfectionnement, tels que l'indiquent les étudiants, sont manifestement les domaines de la sensibilisation et sensibilité interculturelles et l'acquisition de vastes connaissances. Le fait que l'acquisition des connaissances scolaires est classée comme le domaine de perfectionnement le moins élevé inclus dans la question du sondage ne surprend pas, étant donné qu'il s'agit du type de connaissances que les étudiants associent au contenu de cours, en se souvenant des

connaissances fondamentales pour une matière ou une discipline particulière. Les domaines de connaissances illustrés à la figure 23 sont plus vastes et plus diversifiés que ceux présentés aux étudiants comme des connaissances de la matière. Des connaissances seront acquises en suivant des cours à l'étranger, mais elles seront absorbées et recherchées du fait même que l'étudiant est ouvert à différentes manières de connaître et d'apprendre, qu'il acquiert rapidement un bloc de connaissances enrichies sur les événements mondiaux ainsi que sur l'histoire des pays hôte et natal, et qu'il apprend une ou plusieurs nouvelles langues. Le pouvoir de telles expériences d'apprentissage influence les étudiants longtemps après leur retour sur le campus, l'obtention de leur diplôme et l'adoption de leur carrière. La passion d'acquérir des connaissances a été animée lorsque les études à l'étranger ont été jugées comme influençant un grand nombre de membres du corps professoral, d'employés, de Canadiens et d'employeurs qui ont participé à l'étude. En fait, un examen de toutes les données indique que les gens qui ont étudié à l'étranger ont signalé les niveaux les plus élevés de soutien en vue d'un accès et d'un financement public des études à l'étranger de nos jours. Après avoir étudié une fois à l'étranger, il est probable que les gens partent à nouveau au cours de leur vie, assez souvent pour certains. Plus de la moitié des participants aux entrevues individuelles et aux groupes de discussion ont signalé que leur propre expérience d'études à l'étranger a changé leur vie et leur carrière, et que cette expérience est la raison pour laquelle ils sont si mobilisés pour aider la génération contemporaine d'étudiants à y participer.

La différence qu'apportent des études à l'étranger

Non seulement les étudiants signalent un perfectionnement ou un apprentissage relatif à une vision du monde plus complexe, comme l'illustrent les expériences mémorables, mais on a également remarqué des différences statistiques (au niveau $p = < 0,001$) entre les étudiants qui ont signalé avoir étudié à l'étranger et les autres, pour cinq des trente-quatre questions du sondage ouvertes à tous les étudiants.

1. À l'avenir, quelle est la probabilité que vous participerez à une expérience d'études à l'étranger pendant vos études postsecondaires?

Les étudiants qui ont déjà participé à des études à l'étranger lorsqu'ils étaient dans un collège ou une université avaient une plus forte probabilité de participer à une [autre] expérience d'études à l'étranger au cours de leurs études postsecondaires que leurs homologues qui n'avaient jamais étudié à l'étranger et qui n'étaient pas certains qu'ils en auraient la possibilité.

2. Votre collège ou université offre-t-il(elle) aux étudiants des possibilités d'études à l'étranger?

Les étudiants qui ont participé à des études à l'étranger sont mieux informés des possibilités d'études à l'étranger offertes par leur collège ou université que les autres. Le manque de sensibilisation aux études à l'étranger parmi les étudiants participants était d'une ampleur décourageante. Les étudiants ayant étudié à l'étranger ont suggéré que leur collège ou université aient recours à eux pour créer des stratégies de communication sur le campus et en ligne étant donné que, selon les perceptions, les établissements d'attache ne tirent pas profit au maximum des étudiants qui retournent ou des technologies si familières aux étudiants contemporains.

3. À quel point seriez-vous intéressé(e) par la participation à des études à l'étranger si vous pouviez le faire?

Les étudiants qui ont étudié à l'étranger ont une plus forte probabilité d'étudier à nouveau à l'étranger au cours de leurs études postsecondaires que les étudiants qui ne l'ont jamais fait. D'autres preuves suggèrent que près de dix pour cent des étudiants qui ont étudié à l'étranger repartiront une 2^e fois; certains partent une 3^e fois même si ces étudiants sont l'exception et signalent avoir accès aux ressources et à l'encouragement de leur famille.

4. La participation à un programme d'études à l'étranger pendant vos études postsecondaires est-elle possible ?

Les étudiants ayant déjà participé à des études à l'étranger avaient beaucoup plus confiance qu'ils pourraient réunir les fonds nécessaires que leurs pairs qui n'avaient jamais étudié à l'étranger. En fait, la majorité des étudiants participant à l'étude avaient tout simplement abandonné les études à l'étranger sans essayer de recueillir les fonds. Les étudiants qui font ce choix reflètent les valeurs de la culture dominante qui assigne aux études à l'étranger la valeur « c'est bien si vous pouvez le faire, mais vous ne perdez rien d'important si vous ne pouvez pas. »

5. À quel point est-il important pour vous d'étudier à l'étranger dans un pays où l'anglais ou le français est couramment parlé ?

L'importance de savoir que l'anglais ou le français sera la langue parlée dans le pays hôte où un étudiant part en études est plus importante, d'un point de vue statistique, pour les hommes que pour les femmes, même si les données ne suggèrent pas les raisons de cette différence. Les étudiants qui avaient étudié à l'étranger auparavant étaient nettement plus intéressés par des études dans un pays ne parlant ni l'anglais, ni le français, que ceux qui n'avaient jamais participé à des études à l'étranger.

5.0 Conclusions et recommandations

Cette étude avait pour but de prendre un « instantané » de l'expérience des étudiants postsecondaires canadiens en termes d'accès aux programmes d'études à l'étranger et de réussite dans ces programmes. Les étudiants postsecondaires, le corps professoral et le personnel professionnel des universités et collèges canadiens, ainsi que les membres du public et les employeurs canadiens, ont contribué leurs expériences relatives à une ou plusieurs des trois questions initiales de la recherche. Appuyées dans le corps du mémoire par l'inclusion de données brutes représentatives, ces conclusions ont d'abord été présentées par groupe contributif (public canadien, employeurs, corps professoral/personnel et étudiants), puis par thème.

Dans l'ensemble, quatre thèmes principaux ont été cernés dans le cadre de l'analyse des données. Les trois principaux thèmes dégagés qui sont appuyés par des données brutes et par la méthode de l'analyse des données constitueront la base des recommandations présentées sous peu. Le quatrième thème, « le manque de préparation de la part de nombreux étudiants, notamment ceux des collèges, pour dépasser leurs zones de confort (sur le plan intellectuel et personnel) », est une contribution importante de cette étude. Cependant, les membres de l'équipe de recherche ont convenu que les données étaient insuffisantes pour exprimer des recommandations relatives à ce thème pour l'instant.

- Remettre en question le statu quo

En faisant valoir des recommandations qui remettent en question le statu quo, l'équipe de recherche n'entend pas sous-estimer la conscience professionnelle et les réalisations des champions des études à l'étranger au sein du corps professoral et du personnel professionnel (notamment, des conseillers en études à l'étranger), dont les compétences et le cran ont permis de mettre en place et d'enrichir les programmes d'études à l'étranger depuis plus de trente ans. Cela dit, le taux de participation du Canada reste inférieur à 3 %, et par conséquent, à ce jour, ces efforts n'ont pas suffi à créer un mouvement important vers les réalisations possibles. Il est compréhensible que la réalisation progressive de progrès et les conditions de marginalité et de manque de ressources imposent un lourd tribut, et il n'est pas raisonnable de continuer à s'attendre à ce qu'un nombre si limité de membres du corps professoral et du personnel assument tout le fardeau de produire une transformation de l'enseignement. Par conséquent, les conclusions et recommandations qui suivent sont exprimées en fonction de la prémisse qu'un changement à grande échelle est nécessaire; à défaut, le Canada continuera à traîner en dernière place de la concurrence parmi ses partenaires commerciaux.

La documentation sur les changements de l'enseignement supérieur et de l'éducation fournit des preuves considérables qui suggèrent que l'université, notamment, n'est pas souvent encline à prendre des risques ou à faire des sauts dans l'inconnu. Selon des universitaires qui ont fait époque, l'université a été en mesure de préserver son identité de base et sa force tout en assimilant les nouveaux rôles et identités exigés par le contexte dans lequel se trouve l'établissement. Au lieu de mettre fin à ce qu'elle a toujours fait, l'université est connue comme ajoutant de nouveaux rôles et structures qui préserveront sa pertinence et son importance dans la société sous-jacente. Des changements à grande échelle se produisent et se sont produits ces derniers temps. Il n'y a aucune raison de s'attendre à ce que le changement à grande échelle recommandé dans le présent rapport ne puisse pas avoir lieu une fois que les étudiants et le corps professoral auront saisi ses possibilités. Le public canadien connaît déjà l'orientation que l'enseignement postsecondaire doit prendre.

Thème Un : Un manque de sensibilisation accablant à l'égard du potentiel qu'offrent les études à l'étranger pour créer des résultats d'apprentissage importants cause les conditions de la marginalisation des programmes d'études à l'étranger et de leur traitement comme option « jetable » par les étudiants et le corps professoral.

- La communication est cloisonnée et ad hoc, ce que empêche de modifier le statu quo.
- La majorité des étudiants ont une notion romancée des études à l'étranger. De nombreux étudiants qui décident de participer aux programmes le font pour un ensemble de raisons (voyager, s'amuser et se faire des amis), mais ils retournent au campus passionnés par les manières importantes dont le savoir qu'ils ont acquis a transformé leurs vies.
- On estime que les affiches attirent l'attention des étudiants, mais n'entraînent ni participation, ni mobilisation réelles. En fait, les images de nombreuses affiches étaient identifiées comme (1) contribuant à des idées inexacts de ce que sont les études à l'étranger et (2) perpétuant la réflexion de nombreux étudiants selon laquelle les études à l'étranger sont pour les « élites » et non pour eux.

Recommandation 1 : Une politique d'établissement sur l'internationalisation de l'apprentissage dans le contexte postsecondaire est nécessaire pour remplacer l'approche ad hoc traditionnelle qui a caractérisé ce qu'offrent les collèges et les universités dans le cadre de l'internationalisation chez soi et des programmes internationaux de mobilité tels que les études à l'étranger.

- Une politique touchant toute l'université et appuyée par les systèmes de l'établissement devrait clairement exposer le rôle que joue l'internationalisation de l'apprentissage dans la prestation d'un enseignement de haute qualité.
- Même si les mérites de la politique et de ses principes devraient être grandement vantés, son succès dépendra, dans une certaine mesure, de sa flexibilité. Elle devrait laisser une marge de mise en oeuvre de la politique aux unités universitaires et administratives afin que d'autres approches novatrices puissent être conçues de manière appropriée pour la discipline, le département ou les programmes d'étude. Le corps professoral et le personnel participants ont signalé que la réponse aux demandes de renseignements, en tant que cadre conceptuel et méthodologique, est efficace pour susciter la mobilisation de diverses communautés telles que celles que l'on trouve dans les collèges et universités.
- Les résultats suggèrent vivement que la participation à des études à l'étranger représente une diversité d'identités sociales transcendant les races ou l'ethnicité. Le nombre de répondants au sondage provenant de diverses identités ethniques ou raciales, et l'ampleur de leur réponse, comparativement aux données statistiques sur la démographie des établissements d'enseignement supérieur canadiens et à l'échelle nationale, suggèrent qu'il peut exister des tendances propres au Canada lorsqu'on examine la question de l'équité et de l'accès aux études à l'étranger.
- Les résultats soulignent le besoin que les établissements s'engagent dans des approches intentionnelles et systématiques qui détecteront les principaux obstacles et catalyseurs dans diverses populations d'étudiants, établiront les stratégies pertinentes pour atteindre les buts de participation désirés et adapteront les programmes d'études à l'étranger pour répondre aux besoins des groupes sous-représentés.

Recommandation 2 : La recherche est nécessaire.

Alors que l'internationalisation des études postsecondaires (y compris les études à l'étranger, comme étant l'une des approches axées sur la mobilité) continue à se déployer rapidement, des programmes de recherche, tant des établissements que pancanadiens, doivent être lancés. L'accès des établissements à la nouvelle recherche interdisciplinaire sur divers aspects de l'internationalisation de l'apprentissage devra être d'un accès facile pour celles et ceux qui participent aux prises de décisions et à la direction des établissements.

De façon générale, les organismes représentant les collèges et universités devraient faire progresser la cause de

la recherche dans ce domaine en faisant valoir la contribution qu'une telle recherche pourrait apporter (1) à la formation des jeunes universitaires, (2) au développement d'un lieu d'expertise canadien et (3) à l'attribution de subventions au corps professoral afin de recruter des adjoints à la recherche au premier cycle et aux cycles supérieurs. Des initiatives de recherche spéciales axées sur des problèmes sociaux d'importance particulière sont offertes à l'heure actuelle, et un argument probant d'appui de la recherche devrait être proposé.

Recommandation 3 : Dans le financement des futures recherches et investigations à savoir si et comment augmenter la participation aux études à l'étranger, le gouvernement, ainsi que les collèges ou universités, devraient élargir le concept de l'accessibilité afin d'y inclure des façons d'évaluer et de traiter toutes les différences raciales ou ethniques des obstacles ou des facilitateurs à la participation.

Recommandation 4 : Les futures recherches devraient examiner notamment la question des différences raciales ou ethniques (et de son intersectionnalité avec les autres identités sociales) pour ce qui est des perceptions et de la participation aux études à l'étranger parmi diverses populations étudiantes.

Recommandation 5 : Une attention particulière doit être accordée au financement et à l'accès des populations étudiantes sous-représentées aux programmes d'études à l'étranger.

- Dans cette étude, les groupes d'étudiants sous-représentés incluent : (1) les hommes, (2) les étudiants dans des disciplines scientifiques, (3) les familles monoparentales, (4) les étudiants qui prennent soin de leurs aînés ou de parents handicapés, (5) les étudiants autochtones, (6) les étudiants qui dépendent d'un revenu à temps partiel pour leur permettre de poursuivre leur programme d'études postsecondaires et ne peuvent pas se permettre de ne pas travailler, ni de prendre un congé de leur travail.

Recommandation 6 : Un financement de la recherche devrait être disponible pour soutenir l'allocation de primes aux adjoints à la recherche de premier cycle.

Un financement de la recherche devrait être disponible pour soutenir l'allocation de primes aux adjoints à la recherche de premier cycle. Ces adjoints à la recherche pourraient être supervisés par des étudiants de troisième cycle ou des membres du corps professoral prêts à sonder de nouvelles questions telles que l'accès, l'équité et divers nouveaux formats de programmes et partenariats qui commencent à captiver l'imagination des établissements postsecondaires canadiens. Les avantages d'un cadre national d'adjoints à la recherche de premier cycle pourraient inclure : (1) rehausser la connaissance de soi et la sensibilisation de l'établissement, (2) la formation des

jeunes universitaires, (3) l'offre d'emplois pertinents aux étudiants qui reviennent de l'étranger et de fonds pour les aider à couvrir les frais de leur diplôme d'enseignement postsecondaire, (4) le renforcement de la documentation canadienne sur l'internationalisation de l'apprentissage, ce qui permettra aux collèges et universités de ne pas s'en remettre aux É.-U. pour la recherche dans ce domaine et (5) générer une recherche sur un établissement donné, qui examine les relations locales, provinciales et nationales entre la participation aux études à l'étranger et l'employabilité post diplôme.

Recommandation 7 : Les étudiants qui reviennent de l'étranger devraient être utilisés efficacement d'une manière profitant aux étudiants ainsi qu'aux collègues et universités.

La communication personnalisée avec les étudiants, notamment, mais aussi avec leurs parents, le corps professoral et les employeurs, s'est avérée particulièrement efficace pour rehausser la sensibilisation aux possibilités et aux réalités des études à l'étranger, et ainsi augmenter le taux de participation générale. Le recours à une approche personnelle et interactive pour susciter un engagement des étudiants envers les études à l'étranger a été grandement suggéré par les plus de cent étudiants de l'étude qui se sont identifiés comme ayant participé à des études à l'étranger. Leurs recommandations sur la manière d'utiliser efficacement les étudiants qui reviennent de l'étranger, et ce, à l'avantage des étudiants ainsi que des collègues et universités, incluaient : (1) le mentorat des étudiants qui ont manifesté un vif intérêt d'y participer, mais ne l'ont pas encore fait, (2) des rencontres personnelles avec les membres du corps professoral, des services et des classes individuelles afin de présenter ce qu'ils ont appris et comment ils ont tiré profit de leur participation aux études à l'étranger, (3) l'utilisation de nouvelles technologies qui permettent aux étudiants qui reviennent de l'étranger d'interagir en ligne avec les étudiants qui considèrent des études à l'étranger et (4) se joindre à des membres du corps professoral et à des conseillers en études à l'étranger intéressés qui, en tant que petit groupe, sont disponibles pour rencontrer les parents qui peuvent se trouver sur le campus au moment de l'orientation ou des événements spéciaux. Les répondants à l'étude se sont dits surpris de ce qu'on n'ait pas utilisé davantage la diffusion informatique pour promouvoir les études à l'étranger de manière réaliste et intéressante.

Recommandation 8 : L'apprentissage de l'étudiant devrait être documenté et partagé.

- Les étudiants ayant étudié à l'étranger ont fait valoir qu'il leur a fallu un certain temps pour qu'ils comprennent que ce qu'ils apprenaient amènerait des changements importants dans leur vision du monde, leur confiance en soi et leur dévouement vis-à-vis de leurs études.

- Les programmes avant le départ devraient inclure une focalisation sur les types d'apprentissage qui peuvent être acquis et offrir à ces étudiants une formation leur permettant de perfectionner leurs compétences en technologies informatiques (par exemple, le logiciel Digital Story) afin de documenter leur apprentissage. Une telle documentation informatique, qui utilise les termes et les photographies des étudiants peut, si l'étudiant l'autorise, être utilisée par les collègues et universités pour montrer aux parents, employeurs, aux professeurs professoral et autres comment les études à l'étranger changent effectivement la connaissance de soi et la compréhension du monde pour les étudiants.

Recommandation 9 : Un logiciel en ligne peut aider les étudiants à planifier.

Les étudiants qui n'ont jamais élaboré un plan détaillé pour un projet aussi important que quitter le pays sont souvent dépassés par la quantité d'informations qu'ils doivent recueillir et ne savent pas où les trouver. La négociation de l'inconnu (par exemple quelle université ou collège dans le monde a le meilleur programme de cours ou les plus grands experts, ou accepte des étudiants à l'étranger) peut décourager les étudiants. Selon de nombreux conseillers en études à l'étranger, les étudiants, notamment, ont plus de difficultés avec la planification que les étudiantes. La raison n'en est pas connue ni discutée par les conseillers, les professeurs ou le personnel professionnel. Étant donné que moins d'hommes participent à de nombreux programmes d'études à l'étranger, un nouveau logiciel doit être conçu pour aider les étudiants dans cet important processus de planification. Conçu par des étudiants qui reviennent de l'étranger, par des champions des études à l'étranger du corps professoral et du personnel de soutien ainsi que par des conseillers en études à l'étranger, un tel produit pourrait non seulement être mis à la disposition des étudiants, mais il pourrait aussi être commercialisé en vue d'un profit. Tous les profits pourraient être investis dans une bourse d'études pour aider les étudiants à étudier à l'étranger en couvrant au moins certains des frais.

Recommandation 10 : Une vulgarisation axée sur les étudiants peut faire une différence.

Compte tenu de l'influence qu'exerce les parents sur la décision d'un étudiant d'étudier à l'étranger ou non, ils ne devraient pas être négligés par les personnes qui souhaitent encourager les études à l'étranger. La vulgarisation auprès des parents devrait traiter de leurs préoccupations, telles que celles cernées dans le cadre de l'étude, (1) la sécurité de l'étudiant et (2) le manque de fonds. La communication électronique, qui inclut l'utilisation de reportages informatisés produits par les étudiants qui sont revenus d'études à l'étranger, devrait être le fer de lance de l'initiative de rayonnement, les affiches, brochures et

lettres fournissant un soutien supplémentaire. La vulgarisation devrait être élargie aux employeurs canadiens qui, en fonction de leurs réponses aux questions du sondage, ne sont pas encore, pour la plupart, informés de la majeure partie des avantages des études à l'étranger pour les employeurs. Compte tenu du petit nombre d'employeurs participants, toutes les constatations générées par ces participants doivent être interprétées avec circonspection et ne sont au mieux que des suggestions. Le corps professoral et le personnel professionnel ont indiqué que les services d'orientation professionnelle offerts sur certains campus participants jouent un rôle important dans l'éducation des employeurs et qu'ils devraient participer à de telles initiatives de vulgarisation.

Thème Deux : « *Les établissements financent ce à quoi ils accordent de la valeur* » et le Canada ne finance pas le coût de la participation des étudiants à des études à l'étranger.

- Le manque de financement est l'obstacle le plus important à la participation des étudiants à des études à l'étranger, comme le révèlent les données soumises par le corps professoral, le personnel professionnel, les étudiants et de nombreux membres du public canadien.
- Plus de 90 % des étudiants qui ont participé à la présente étude signalent qu'ils ne peuvent pas participer à des études à l'étranger, même s'ils sont intéressés ou très intéressés, sans un financement externe pour défrayer les coûts directs et indirects. Dans ce contexte, les étudiants qui sont d'exceptionnels collecteurs de fonds ou qui ont accès à des épargnes, à des ressources familiales ou à des relations familiales à l'échelle mondiale sont considérés comme admissibles aux études à l'étranger. Les étudiants des familles moyennes ne pensent pas avoir la chance d'y participer, ni les parents seuls, ni les étudiants prenant soin de leurs aînés, ni les étudiants qui ont une dette importante sous forme de prêts étudiants. Avec si peu d'étudiants en position financière pour participer aux études à l'étranger, il n'est guère surprenant que le taux de participation du Canada est très faible.
- Le public canadien, les employeurs, le corps professoral, le personnel professionnel et environ la moitié des étudiants participants étaient nettement d'accord ou très nettement d'accord pour dire que tous les étudiants postsecondaires qui le souhaitent devraient avoir accès aux possibilités d'études à l'étranger.
- Les conclusions du sondage d'opinion publique indiquent que le public canadien – suivant la croyance que l'expérience d'études à l'étranger renforce les valeurs canadiennes et bénéficie à la main-d'œuvre

canadienne – appuient fortement ou très fortement le financement public des étudiants postsecondaires afin de compenser les frais de participation aux études à l'étranger. Le corps professoral et le personnel professionnel conviennent unanimement qu'un financement public doit être rendu disponible pour que les étudiants canadiens ne soient pas désavantagés par leur résidence dans un pays qui n'appuie pas les études à l'étranger, notamment lorsque les diplômés seront vraisemblablement en concurrence avec des diplômés d'autres pays au fil de leur carrière.

Recommandation 11 : Un régime de financement national, conçu expressément pour appuyer la participation des étudiants postsecondaires aux études à l'étranger, doit être lancé.

Recommandation 12 : D'autres méthodes de soutien financier aux étudiants qui veulent étudier à l'étranger devraient être trouvées, qui s'ajoutent au régime de financement national.

Les étudiants de l'étude, notamment ceux qui ont étudié à l'étranger, ont exprimé plusieurs suggestions intéressantes sur d'autres moyens d'appuyer la participation des étudiants aux études à l'étranger, y compris : (1) Air Canada pourrait offrir des tarifs aériens gratuits ou à moitié prix aux étudiants qui voyagent à l'étranger pour étudier, (2) des postes d'assistants de recherche pourraient être financés, qui emploieraient les étudiants à leur retour, aideraient les étudiants à défrayer les coûts et produiraient des résultats de recherche qui aideraient à renforcer les études à l'étranger, (3) des ententes travail-études pourraient être convenues entre un certain nombre de pays afin que les étudiants canadiens étudiant à l'étranger puissent travailler à temps partiel sur le campus à l'étranger, (4) les étudiants qui reviennent de l'étranger et participent à un programme de services visant à développer la sensibilisation aux avantages des études à l'étranger pourraient se voir remettre une partie de leur dette et (5) de petits groupes d'étudiants postsecondaires de divers établissements pourraient avoir une compétition avec des étudiants d'autres établissements.

Thème Trois : *Les politiques, les structures des programmes et les normes des établissements élaborées à l'origine pour assurer l'efficacité de l'enseignement sur les campus sont des obstacles à la participation des étudiants et à la création par le corps professoral d'autres programmes d'études à l'étranger.*

- Les exigences des politiques et programmes à l'échelle du système ne sont pas suffisamment flexibles et il n'en existe aucune autre pour appuyer les diverses manières dont les établissements postsecondaires s'engagent dans des débouchés internationaux. Dans cette situation, les étudiants et le corps professoral signalent que les difficultés liées aux normes établies

exigent tant de temps et d'énergie pour les surmonter que les membres des deux groupes envisagent de ne pas participer aux études à l'étranger.

Recommandation 13 : Créer un autre système de politiques et de normes qui facilite les études en dehors du campus afin qu'il soit aussi facile d'étudier à l'étranger que sur le campus.

- Les étudiants qui ont participé à l'étude ont signalé qu'ils n'ont pas assez confiance en eux pour militer auprès du système établi afin d'obtenir des exceptions ou des exemptions aux normes régissant les études sur le campus. Les étudiants qui n'avaient pas étudié à l'étranger auparavant ont signalé les niveaux de préoccupation ou craintes les plus élevés quant aux sanctions possibles en raison de la participation à certaines formes d'études à l'étranger. Au nombre des sanctions qu'ils ont indiquées, notons : (1) une date de remise du diplôme reportée, (2) des frais de scolarité additionnels si la date de remise du diplôme est reportée, (3) ne pouvoir obtenir que la mention « satisfaisante » ou « non satisfaisante » pour les cours suivis à l'étranger, mention que peuvent ignorer les comités d'admission aux études de 2e et 3e cycles.
- De nombreux participants du secteur postsecondaire ont signalé que leur établissement n'avait pas de responsable identifiable pour les initiatives internationales; en lieu et place, les responsabilités de la promotion de tels programmes sont éparpillées entre

différents secteurs administratifs (recherche, programmes universitaires, étudiants). Des questions ont été soulevées sur les effets d'une telle organisation administrative sur la cohérence des politiques et pratiques de l'établissement.

Recommandation 14 : Les structures de leadership devraient promouvoir l'engagement des étudiants dans divers lieux d'apprentissage (par ex., à la maison, à l'étranger, en ligne, alternance travail-études), et les personnes qui occupent des postes de leadership dans les établissements devraient s'assurer que les structures administratives ne deviennent pas des obstacles pour atteindre les objectifs de l'établissement.

- Les promoteurs du corps professoral et administratif négocient souvent certains aspects des études à l'étranger au nom d'individus ou de groupes d'étudiants. L'absence de structure parallèle pour appuyer les programmes internationaux hors campus nécessite que les promoteurs soient présents et reconnus pour leur incidence dans la vie des étudiants.

Recommandation 15 : Les champions des études à l'étranger au sein du corps professoral et du personnel professionnel devraient être reconnus pour les services d'enseignement et d'apprentissage qu'ils ont dispensés au sein des établissements postsecondaires. Une telle reconnaissance pourrait inclure l'institution de bourses d'études à l'étranger portant leur nom.

Un dernier mot

L'achèvement de la présente étude et sa diffusion ont pour but de contribuer au dialogue permanent au sein de la communauté postsecondaire canadienne sur un meilleur engagement auprès de leurs pairs à l'échelle internationale. L'émergence de campus succursales au Canada et à l'étranger, les lentes pressions constantes sur la prestation de cours d'enseignement supérieur en ligne, la coopération internationale qui a produit l'Université de l'Arctique et l'attente grandissante des étudiants et du public canadien voulant que les études à l'étranger deviennent accessibles à tous les étudiants, sont des indicateurs de la volonté des établissements postsecondaires de s'engager dans des réformes mondiales. Cependant, dans le contexte

national où une politique de facilitation (avec affectation de ressources) sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur brille par son absence, les anciennes normes qui régissent les relations vont-elles à l'encontre de l'innovation et de l'excellence auquel s'attend le Canada de la part de ses collègues et universités ?

Quels intérêts sont servis lorsque le statu quo n'est pas remis en question ? Certainement pas les intérêts des membres du public canadien, des étudiants, du corps professoral, ni du personnel professionnel qui ont participé à cette étude.

REFERENCES

- Abrams, I. (1960). *Study abroad: New dimensions in higher education*. New York: McGraw Hill.
- Association of Universities and Colleges of Canada (2007). *Canadian universities and international student mobility*. Retrieved March 8, 2009: http://www.aucc.ca/_pdf/english/publications/student_mobility_2007_e.pdf.
- Association of Universities and Colleges of Canada (2005). *Trends in higher education: Enrolment*. Ottawa.
- Bhandari, R. and Chow. P. (2008). *Open Doors 2008: Report on international educational exchange*. New York: Institute of International Education.
- Black, H. T. and Duhon, D. L. (2003). "Evaluating and improving student achievement in business programs: The effective use of standardized assessment tests." *Journal of Education for Business*, 79, 90-98.
- Blum, D. E. (2006). "Seeking to prepare global citizens, colleges push more students to study abroad." *Chronicle of Higher Education*, 53(10) B10-B10.
- Bond, S., Areemannahpattnil, S., Brathwaite-Sturgeon, G., Hayle, E. and Malekan, M. (2007). *Northern lights: International graduates of Canadian institutions and the national workforce*. CBIE. Retrieved February 4, 2009: <http://www.cbie.ca/NorthernLights/>.
- Bond, S. (2005). "Internationalization of learning." *The Proceedings of Internationalization of Education*. York University. Toronto.
- Bond, S., Qian, J. and Huang, J. (2003). *Untapped resources: Internationalization of the curriculum and classroom experience*. CBIE Research paper 6.
- Bond, S. and Lemasson, J.P. (Eds.), (1999). *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Brennan, M.G. (2004). *The origins of the grand tour*. Series 3, Volume 14. The Hakluyt Society. London: United Kingdom.
- Carlson, J. S., Burn, B. B., Useem, J., and Yachimowicz, D. (1991) *Study abroad: The experience of American undergraduates*. New York: Greenwood Press.
- Carroll, J. B. (1967). "Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college." *Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151.
- Coleman, J. (1998). "Language learning and study abroad: The European perspective." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IV, 167-203.
- Curran, S. J. (2007). "The career value of education abroad." *International Educator*, 16(6), 48-52.
- Dolby, N. (2004). "Encountering an American self: Study abroad and national identity." *Comparative Education Review*, 48(2), 150.
- Doorbar, A. (2003). "The US study abroad market: What are the barriers to purchase?" *IIE Networker*, Fall, 58-60.
- Dwyer, M. M. (2004). "More is better: The impact of study abroad program duration." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 151-164.
- Freed, B. F., Segalowitz, N. and Dewey, D. P. (2004). "Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs." *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-302.
- Gillespie, J. (2002). "Colleges need better ways to assess study-abroad programs." *Chronicle of Higher Education*, 48(43;43), B20.
- Guest, D., Livett, M. and Stone, N. (2006). "Fostering international student exchanges for science Students." *Journal of Studies in International Education*, 10(4), 378-395.
- Gullahorn, J. T., and Gullahorn, J. E. (1958). "American objectives in study abroad." *The Journal of Higher Education*, 29(7), 369-374.
- Hembroff, L. A. and Rusz, D. L. (1993). *Minorities and overseas studies programs: Correlates of differential participation*. Retrieved on March 21, 2009 from <http://www.ciee.org/images/uploaded/pdf/occasional30.pdf>
- Holland, K. (1956). "Statistics and comments on exchange with the United States." *International Social Science Bulletin*, VII, 628-631.
- Huizinga, J. (2002). *Erasmus and the Age of Reformation*. New York, NY: Sterling.
- Hullihen, W. (1928). "Present status of the 'junior year' abroad." *The French Review*, 1(2), 25-37.
- Human Resources and Skills Development Canada (2009). *International academic mobility (IAM) initiative*. Retrieved on April 9, 2009: <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/learning/exchanges/iam-program.shtml>
- Ingraham, E. C. and Peterson, D. L. (2004). "Assessing the impact of study abroad on student learning at Michigan State University." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 83-100.

- Institute for the International Education of Students Abroad (2009). *Report of the IES Abroad think tank on diversity in education abroad*. Retrieved April 7, 2009: <https://www.iesabroad.org/export/sites/default/resources/pdf/Diversity/ThinkTankMonograph.pdf>
- Kinsella, E. A., Bossers, A. and Ferreira, D. (2008). "Enablers and challenges to international practice education: A case study." *Learning in Health and Social Care*, 7, 2, 79-92.
- Kitsantas, A. (2004). "Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding." *College Student Journal*, 38, 441-452.
- Klineberg, O. and Hull, W. F. (1979). *At a foreign university: An international study of adaptation and coping*. New York, NY: Praeger.
- Kline, R. R. (1998). "Literacy and language learning in a study abroad context." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, IV, 139-165
- Knight, J. (1999). *A time of turbulence and transformation for internationalization* (Research paper 14). Ottawa: CBIE.
- Knight, J. (2000). *Progress and promise: The 2000 AUCC report on internationalization at Canadian universities*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Ladika, S. (2009). "Beyond stereotypes in education abroad." *International Educator*, March/April, 28-36.
- Lindsey, E.W. (2005). "Study abroad and values development in social work students." *Journal of Social Work Education*, 41(2), 229-249.
- Lozada, S. T. (2008). *Two-year college study abroad participation and persistence*. Doctoral dissertation, Capella University, 2007.
- Marcotte, C., Desroches, J. and Poupart, I. (2007). "Preparing internationally minded business graduates: The role of international mobility programs." *International Journal of Intercultural Relations*, 31(6), 655- 668.
- Marcum, J.A. (2001). "Eliminate the roadblocks." *Chronicle of Higher Education*, 47(36): B7-B9.
- NAFSA: Association of International Educators (2009). *Senator Paul Simon Study Abroad Foundation Act*. Retrieved March 13, 2009: http://www.nafsa.org/public_policy.sec/commission_on_the_abraham
- NAFSA: Association of International Educators. (2007) *Demographics of Study Abroad*. Retrieved March 12, 2009: http://www.nafsa.org/public_policy.sec/study_abroad_2/demographics_of_study
- NAFSA: Association of International Educators. (2003). *Securing America's future: Global education for a global age*. Retrieved on March 22, 2009: http://www.nafsa.org/_/Document/_/securing_america_s_future.pdf
- McKeown, J. (2009). *The first time effect: The impact of study abroad on college student intellectual development*. New York: State University of New York Press.
- Orahoad, T., Kruze, L. and Pearson, D. E. (2004). "The impact of study abroad on business students' career goals." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 117-130.
- Relyea, C., Cocchiara, F.K. and Studdard, N.(2008). "The effect of perceived value in the decision to participate in study abroad programs." *Journal of Teaching in International Business*, 19(4), 346-361.
- Sanchez, C. M., Fornerino, M. and Zhang, M. (2006). "Motivation and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students." *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27-52.
- Scheib, M. (2009). "Tracking students with disabilities who study abroad." *International Educator*, March/April, 52-55.
- Statistics Canada (2006). *2006 Census: visible minority group percentage distribution for Canada – 20% sample data*.
- Sylvester, R. (2002). "Mapping international education: A historical survey 1893-1944." *Journal of Research in International Education*, 1(1), 90-125.
- Teichler, U. and Steube, W. (1991). "Higher education and the flow of foreign students." *Higher Education*, 21(3), 325-349.
- Vande Berg, M. (2007). "Intervening in the learning of U.S. students abroad." *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 393-399.
- Wells, R. (2006). "Nontraditional study abroad destinations: Analysis of a trend." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XII, 113-133.
- Williams, T. R. (2005). "Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity." *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371.
- Wilson, D. N. (1998). *Defining International Competencies for the New Millennium*. (Research paper 12). Ottawa: CBIE.
- Woolf, M. (2007). "Impossible things before breakfast: Myths in education abroad." *Journal of studies in international education*. 11(3/4), 496-509.

ANNEXE A

ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Définition des études à l'étranger : Aux fins de la présente étude, les études à l'étranger incluent la participation à tout programme ou toute expérience d'études d'ordre international, y compris un échange, un internat, un stage clinique, coopératif, international ou bénévole, qui est offert par un établissement postsecondaire au Canada et pour lequel un crédit académique peut être accordé ou non.

Veuillez commencer ce sondage en indiquant le nom du collège, de l'université ou de l'institut auquel vous êtes inscrit à l'heure actuelle.

Nom de votre établissement d'enseignement postsecondaire actuel

PARTIE UN : VOTRE STATUT D'ÉTUDIANT

1.1 Nom de votre programme d'étude? (par ex., études informatiques, commerce)

1.2 Cochez chaque catégorie qui reflète précisément votre statut d'étudiant actuel :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Étudiant à temps plein? | <input type="checkbox"/> Étudiant à temps partiel? |
| <input type="checkbox"/> Étudiant de premier cycle? | <input type="checkbox"/> Étudiant des cycles supérieurs |
| <input type="checkbox"/> Étudiant pour un diplôme? | <input type="checkbox"/> Étudiant pour un diplôme avancé? |
| <input type="checkbox"/> Étudiant d'études universitaires supérieures? | |
| <input type="checkbox"/> Autre statut d'étudiant? Veuillez préciser. _____ | |

1.3 À quelle phase de votre programme d'études êtes-vous inscrit(e) à l'heure actuelle?

- Première moitié
 Deuxième moitié
 Études supérieures (n'importe quelle phase)

1.4 Sexe : Féminin Masculin

1.5 Quelle(s) langue(s) mis à part l'anglais ou le français parlez-vous et lisez-vous suffisamment bien pour tenir une conversation de base ou lire un journal?

1.6 Combien de personnes à charge (par ex. enfants, parents, conjoint / partenaire) comptent sur vous pour pourvoir à leurs besoins? Nombre de personnes à charge? _____

1.7 Avez-vous une incapacité qui a ou pourrait entraver votre capacité à participer à tous les aspects d'un programme ou d'une expérience d'études à l'étranger? Non Oui

1.8 Vous réclamez-vous d'un groupe ethnique particulier?

Non Oui Le cas échéant, lequel? _____

1.9 Un de vos parents a-t-il étudié à l'étranger? Oui Non

2.5 Votre diplôme/programme d'étude exige-t-il ou suggère-t-il vivement de participer à un programme d'études à l'étranger avant d'obtenir votre diplôme? Oui Non Je ne sais pas

2.6 À quel point êtes-vous intéressé(e) par la participation à un programme ou une expérience d'études à l'étranger si vous pouviez le faire?

1 2 3 4 5
Tout à fait intéressé(e) Intéressé(e) Je ne sais pas Pas intéressé(e) Définitivement pas intéressé(e)

2.7 Pour cette question, on vous demande d'indiquer si vous pensez qu'il est possible de participer à un programme ou une expérience d'études à l'étranger au cours de vos études postsecondaires ou non.

Veillez cocher la case qui décrit le mieux si votre participation à un programme d'études à l'étranger au cours de vos études postsecondaires sera possible ou non.

CASE 1 : Il n'est pas possible que j'étudie à l'étranger au cours de mes études postsecondaires. Veuillez expliquer dans certains détails ce qui vous met dans l'impossibilité d'y participer.

CASE 2 : Il est possible que j'étudierai à l'étranger au cours de mes études postsecondaires ou j'ai déjà étudié à l'étranger au cours de mon programme d'études postsecondaires. Veuillez décrire dans certains détails ce qui vous a permis de participer à cette expérience?

CASE 3 : Je ne sais pas encore si des études à l'étranger seront possibles ou non.

2.8 Selon une recherche axée sur les étudiants, les études à l'étranger offrent des avantages et présentent également des obstacles. Quels avantages et obstacles s'appliquent à vous particulièrement? (Cochez toutes les réponses applicables dans chaque colonne.)

CATÉGORIE UN :

AVANTAGES POUR MOI

LES ÉTUDES À L'ÉTRANGER...

- Sont bénéfiques pour ma carrière
- Me donnent une chance de voyager
- Seront très agréables
- Sont avantageuses pour moi
- M'aident à apprendre une autre langue
- Me fournissent une sensibilisation plus internationale
- M'aident à avoir une opinion plus critique de mes propres valeurs et de mon identité
- M'aident à apprendre à vivre et travailler dans différentes cultures/différents pays
- Développent la confiance en soi
- Développent les compétences interculturelles

Autres avantages? _____

CATÉGORIE DEUX :

OBSTACLES AUXQUELS JE PEUX FAIRE FACE

LES ÉTUDES À L'ÉTRANGER...

- M'éloignent de mes amis
- Les personnes que j'ai à charge ont besoin que je reste chez moi
- Exigent de l'argent que je n'ai pas
- Ne sont pas nécessaires pour obtenir un emploi dans mon secteur
- Je n'obtiendrai peut-être pas de crédits pour les cours suivis à l'étranger
- Les échéances des cours sont trop rapprochées pour les rater
- Mes parents n'approuveraient pas
- Retardent l'obtention de mon diplôme
- Mon emploi n'attendra peut-être pas que je revienne
- Les connaissances à acquérir peuvent l'être sur le campus

Autres obstacles? _____

Parmi les AVANTAGES que vous avez cochés ci-dessus, quels sont les TROIS (3) plus importants pour vous?

(1) _____ (2) _____ (3) _____

Parmi les OBSTACLES que vous avez cochés ci-dessus, quels sont les TROIS (3) qui vous empêcheront le plus probablement de participer à une expérience d'études à l'étranger?

(1) _____ (2) _____ (3) _____

2.9 LE PREMIER MINISTRE VOUS DEMANDE CONSEIL

Le Premier ministre du Canada veut que la moitié de tous les étudiants aient une expérience d'études à l'étranger avant d'achever leurs études postsecondaires. Vous êtes invité(e) à lui parler pendant cinq minutes au maximum. Quels conseils lui donneriez-vous pour transformer les possibilités d'études à l'étranger en réalité pour la moitié de tous les étudiants postsecondaires au Canada? _____

2.10 Si vous considériez des études à l'étranger, quels pays (limite de 3) vous intéresseraient?
Sans objet Ils incluraient probablement :

(1) _____ (2) _____ (3) _____
Pays Pays Pays

En quoi ces pays vous intéressent-ils le plus? _____

2.11 À quel point est-il important pour vous d'étudier à l'étranger dans un pays où l'anglais ou le français est couramment parlé?

1 2 3 4 5
Très important Important Ni important, Pas important Pas du tout important
ni pas important

PARTIE TROIS : L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE D'AUTRES PAYS ET D'AUTRES CULTURES

Les établissements postsecondaires accordent plus d'attention à l'éducation internationale. Certaines initiatives du curriculum ont lieu à la maison et d'autres font partie des options fondées sur la mobilité telles que les études à l'étranger.

Dans la présente section, on vous demande ce que votre collège, votre université ou votre institut réalise ou non pour que vous puissiez apprendre tout ce que vous pouvez sur la vie et le travail dans un monde à connexion internationale.

3.0 Les études à l'étranger et d'autres possibilités d'apprentissage international sont encouragés sur le campus.
 Pas d'accord D'accord Je ne sais pas

3.1 Les sortants qui possèdent des connaissances internationales et sont informés des cultures sont une priorité.
 D'accord Pas d'accord Je ne sais pas

3.2 Pour ce qui est d'apprendre à connaître différents peuples, cultures ou pays tout en étudiant sur le campus, j'acquière le plus de connaissances lorsque je suis à : (Cochez toutes les réponses applicables.)

- a. la cafétéria
- b. le gymnase
- c. les clubs/organisations d'étudiants
- d. les résidences universitaires
- e. les cours dans mon domaine d'études
- f. les cours en dehors de mon domaine d'études
- g. les bureaux d'étude/étudiants internationaux
- h. les discussions avec mes professeurs/enseignants
- i. autres lieux? Veuillez préciser _____

3.3 À quel point êtes-vous intéressé(e) par le fait de vous tenir informé(e) des enjeux mondiaux, des événements internationaux et des questions culturelles? (Cochez le chiffre qui représente le mieux ce que vous pensez de cette question.)

1 2 3 4 5
Très intéressé(e) Intéressé(e) Je ne sais pas Pas intéressé(e) Pas du tout intéressé(e)

- 3.4 Parmi les possibilités énumérées ci-dessous, laquelle décrit le mieux comment vous prenez connaissance des événements mondiaux et des questions culturelles? (Cochez toutes les réponses applicables.)
- a. Je suis intéressé(e) par des lectures ou devoirs avec une focalisation internationale.
 - b. J'ai le choix entre deux cours : un avec une focalisation internationale et l'autre sans. Je choisirais le cours avec une focalisation internationale.
 - c. Je suivrais le cours avec une focalisation internationale même si ce n'était pas requis.
 - d. Je m'inscris à des clubs ou organisations qui attirent des gens de différentes cultures.
 - e. J'assiste à des cours magistraux ou des présentations du corps professoral international qui nous visite.
 - f. Je participe à des événements culturels.
 - g. Je mène des recherches sur des enjeux internationaux ayant trait à mon domaine d'études en utilisant le Web pour me tenir au courant des actualités mondiales.
 - h. Je travaille avec des étudiants internationaux dans mes cours ou pour mes devoirs.
 - i. J'ai des amis qui viennent de différents antécédents et cultures.
 - j. Ce n'est pas vraiment important pour moi d'apprendre les connaissances des autres cultures ou des autres peuples.
 - k. Les autres sources de connaissances et de sensibilisation aux cultures non mentionnées ci-dessus incluent : _____

SI VOUS N'AVEZ PAS PARTICIPÉ À UNE EXPÉRIENCE D'ÉTUDES À L'ÉTRANGER AU COLLÈGE, À L'UNIVERSITÉ OU DANS UN INSTITUT... ARRÊTEZ ICI.

Nous vous remercions pour votre participation à cette étude. Si vous souhaitez recevoir un sommaire des résultats, veuillez envoyer un courriel à slb2@queensu.ca et entrer SOMMAIRE à la ligne Objet.

SI VOUS AVEZ ÉTUDIÉ À L'ÉTRANGER À UN MOMENT OU L'AUTRE AU COURS DE VOS ÉTUDES POSTSECONDAIRES, VEUILLEZ POURSUIVRE AVEC LA SECTION FINALE DU SONDAGE.

PARTIE QUATRE : CE QUE VOUS AVEZ APPRIS LORS DE VOTRE PROGRAMME OU EXPÉRIENCE D'ÉTUDES À L'ÉTRANGER

Instructions : La PARTIE QUATRE porte sur VOS propres expériences d'études à l'étranger et est axée sur ce que vous avez appris et comment cette expérience a influencé votre personnalité et vos décisions depuis votre retour. Si vous préféreriez participer à une entrevue individuelle au lieu de remplir cette section du sondage, veuillez cliquer sur SOUMETTRE LE SONDAGE ci-dessus pour soumettre les sections 1 à 3 du sondage et communiquer à slb2@queensu.ca en inscrivant le terme ENTREVUE à la ligne Objet.

- 4.1 Quels facteurs ont influencé votre décision d'étudier à l'étranger?
- 4.2 Quel était le principal objectif de votre programme ou expérience d'études à l'étranger?
- 4.3 Votre expérience d'études à l'étranger était-elle organisée par votre collège, université ou institut actuel?
 Oui Non Dans le cas contraire, quelle organisation ou personne a organisé votre expérience d'études à l'étranger?
-
- 4.4 Comment avez-vous financé votre expérience d'études à l'étranger? _____
- 4.5 Avez-vous suivi des cours à l'étranger? Non Oui Le cas échéant, avez-vous obtenu un crédit sur votre relevé de notes au Canada pour les cours suivis à l'étranger?
- 4.6 Votre expérience d'études à l'étranger faisait-elle partie d'un cours ou d'un programme auquel vous étiez inscrit dans un établissement canadien? Oui Non
- 4.7 L'apprentissage sur le terrain constituait-il une part importante de votre expérience d'études à l'étranger?
 Non Oui

4.8 Comment évalueriez-vous ce que vous avez appris au cours de vos études à l'étranger comparativement à ce que vous auriez dû apprendre si vous étiez resté(e) chez vous pendant cette même période?

	J'ai beaucoup plus appris à l'étranger que chez moi		J'ai autant appris à l'étranger que chez moi		J'ai beaucoup moins appris à l'étranger que chez moi
	5		3		1
DOMAINES D'APPRENTISSAGE					
Développement intellectuel	5	4	3	2	1
Acquisition de connaissances scolaires	5	4	3	2	1
Connaissances des événements mondiaux	5	4	3	2	1
Connaissances des traditions et des réalisations historiques et culturelles de votre pays hôte	5	4	3	2	1
Compétences en langues étrangères	5	4	3	2	1
Confiance en soi	5	4	3	2	1
Sensibilisation à votre propre pays et à ses réalisations	5	4	3	2	1
Sensibilisation et compréhension pays et à ses réalisations	5	4	3	2	1
Ouverture d'esprit aux différents modes de réflexion	5	4	3	2	1
Respect des autres	5	4	3	2	1
Sensibilisation à votre propre identité	5	4	3	2	1

4.7 Comment l'expérience d'études à l'étranger a-t-elle influencé votre choix d'emploi et votre cheminement de carrière depuis votre retour au Canada?

4.8 Quelle a été votre expérience d'apprentissage la plus mémorable à l'étranger? Veuillez la décrire.

4.9 Veuillez ajouter tout autre point que vous voudriez que nous sachions ou comprenions au sujet de votre expérience d'études à l'étranger que l'on ne vous a pas encore demandé.

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR REMPLI CE SONDAGE. SI VOUS SOUHAITEZ UN SOMMAIRE DES RÉSULTATS, VEUILLEZ ENVOYER UN COURRIEL À slb2@queensu.ca et inscrire SOMMAIRE dans la ligne Objet.

ANNEXE B

PROTOCOLE DU GROUPE D'ÉTUDES

Introduction :

La présente étude a été financée par le programme de Mobilité Académique Internationale de RHDCC et commanditée par le BCEI en partenariat avec Dre Sheryl Bond, Professeure agrégée, Université Queen's comme chercheuse principale. Au total, huit collèges et universités ont participé à cette étude qui implique (1) un sondage sur le Web axé sur les étudiants, (2) un sondage d'opinion publique auprès de 1 000 personnes dans la population générale canadienne, (3) un sondage sur le Web auprès des employeurs et (4) une série de groupes de discussion et d'entrevues individuelles avec le corps professoral et le personnel professionnel sur des campus postsecondaires à travers le pays.

o o o o o o o o o o o

Définition des études à l'étranger : Laissez-moi tous vous rappeler que le but de cette recherche – les études à l'étranger – est un concept inclusif dans lequel sont inclus tous les programmes et expériences d'études d'ordre international tels que les échanges, les internats, les stages cliniques, coopératifs, bénévoles ou autres qui sont offerts par un établissement postsecondaire et pour lesquels un crédit académique peut être accordé ou non.

Question 1 : (question ouverte)

Commençons par un tour de table pour nous présenter. Tout en gardant vos remarques brèves, veuillez nous rappeler à quelle faculté, quelle école ou quel département vous êtes associé(e) et pourquoi vous vous intéressez aux études à l'étranger.

Question 2 :

Pour cette question, la focalisation passera des individus qui parlent séparément à un format plus ouvert dans lequel tout le monde est invité à participer à la conversation. Veuillez adresser vos points à vos collègues et non pas à moi. Quelle est l'importance (ou le manque d'importance) des études à l'étranger pour les parties suivantes :

- 2.1 les étudiants?
- 2.2 le corps professoral?
- 2.3 ce collège/cette université?

Questions pénétrantes au besoin :

Dans la perspective du corps professoral, l'importance des programmes d'études à l'étranger a-t-elle augmenté ou diminué ou est-elle restée la même ces dernières années?

Question 3 : Quelles sont les raisons de ces changements?

Question 4 : Grosso modo, quel pourcentage des facultés/écoles à (nom de l'établissement) demandent des études à l'étranger comme (1) une exigence du programme (2) une exigence du cours?

Question 5 : Pensez-vous que les études à l'étranger devraient devenir une composante obligatoire des programmes universitaires dans votre domaine?

Question 6 : Si (nom du collège ou de l'université) décidait de considérablement augmenter le nombre d'étudiants achevant des programmes d'études à l'étranger, quelles mesures recommanderiez-vous pour atteindre ce but et qui devrait les prendre?

Question 7 : Quels sont certains obstacles que les étudiants rencontreraient probablement s'ils pensaient vouloir participer à un programme d'études à l'étranger? Que peut-on faire pour minimiser de tels obstacles?

Question 8 : Y a-t-il des groupes particuliers d'étudiants qui ne participent pas aux programmes d'études à l'étranger? Quelles mesures peuvent être prises pour attirer des membres de ces groupes sous-représentés?

Question 9 : Qu'apprennent les étudiants qui participent à un programme d'études à l'étranger qui, selon vous, ils n'apprendraient probablement pas s'ils restaient sur le campus pendant cette même période?

Question 10 : De quelle(s) manière, le cas échéant, le corps professoral reconnaît-il et valorise-t-il explicitement ce que les étudiants qui ont accompli un programme d'études à l'étranger ont appris lorsqu'ils étaient loin du campus? Que pourrait faire le corps professoral qu'ils ne font probablement pas maintenant?

Dernière question : Quelle question ou sujet n'a pas été discuté lors de cette entrevue, mais devrait maintenant être ajouté(e)?

o o o o o o o o o o

MERCI.

o o o o o o o o o o

ANNEXE C

SONDAGE AUPRÈS DU GRAND PUBLIC

J'aimerais maintenant vous poser quelques questions sur les programmes qui aident les étudiants des universités ou des collèges à étudier à l'extérieur du Canada – cela inclut des programmes, études et formations officiels et officiels, dans le cadre d'un programme postsecondaire, et généralement dans le but d'obtenir des crédits dans l'établissement d'attache.

1. Avez-vous ou un membre de votre famille immédiate a-t-il déjà étudié dans un établissement d'enseignement postsecondaire d'un autre pays, même si ce n'est que pour quelques semaines ou mois? (Invite : Cela pourrait inclure un programme d'échange durant quelques semaines ou mois pour achever un diplôme.)

Oui	1
Non	0 (ALLER À 4)

2. Quel membre de votre famille immédiate, y compris vous-même, a étudié à l'extérieur du Canada? (COCHEZ TOUTES LES MENTIONS APPLICABLES.)

Le répondant	1
Enfant	2
Conjoint(e)	3
Frères/sœurs	4
Autre	6

3. S'ils ont ou si vous avez étudié à l'étranger, quelle leçon la plus utile en avez-vous ou en ont-ils retirée? (CON-SIGNEZ MOT À MOT.)
-

4. Encourageriez-vous vos enfants à étudier à l'étranger s'ils en avaient la possibilité? (INVITE : Si vous n'avez pas d'enfant, imaginez que vous en avez.)

Oui	1
Non	0
Je ne sais pas	8

Pour les quelques questions suivantes, j'aimerais que vous considériez les études à l'étranger comme un programme auquel les étudiants inscrits dans des collèges ou universités canadiens peuvent étudier de deux mois jusqu'à un an dans un autre pays.

5. En général, que pensez-vous de donner une possibilité d'études à l'étranger aux jeunes hommes et femmes qui sont inscrits à une université ou un collège canadien? Pensez-vous que c'est une très bonne, bonne, mau- vaise ou très mauvaise idée?

Très bonne idée	4
Bonne idée	3
Mauvaise idée	2
Très mauvaise idée	1

6. Pourquoi pensez-vous que c'est une _____ idée? (CONSIGNER MOT À MOT.)
-

7. Pensez-vous que des possibilités d'études à l'étranger devraient être mises à la disposition de tous les étudiants des collèges et universités avant qu'ils obtiennent leur diplôme? (Rappelez-vous, par études à l'étranger, nous voulons dire que les étudiants canadiens passent jusqu'à un an dans un établissement post-secondaire à l'extérieur du Canada pour des études, une formation ou un stage coopératif.)

Oui	1
Non	0

8. D'après vous, quelle importance ont les programmes qui offrent une aide financière aux étudiants pour des études à l'étranger? De tels programmes sont-ils...?

Très importants	4
Plus ou moins importants	3
Pas très importants	2
Pas du tout importants	1

Je vais vous lire une liste des avantages qui, d'après certains, résultent des études à l'étranger. Lorsque je les lis, veuillez me dire si vous êtes d'accord ou pas d'accord. (Si vous seriez tout à fait ou plus ou moins d'accord/pas d'accord?)

9. Les études à l'étranger aider mieux comprendre le monde qui les entoure.
10. Le fait d'avoir des Canadiens qui étudient à l'étranger accroît la compétitivité internationale du Canada.
11. Les études à l'étranger augmentent l'employabilité des diplômés.
12. Les études à l'étranger améliorent l'expérience générale d'éducation des étudiants.
13. On devrait accomplir davantage pour rendre les études à l'étranger plus accessibles à un plus grand nombre d'étudiants.

ANNEXE D

ENQUÊTE AUPRÈS DES EMPLOYEURS

Le présent sondage fait partie d'un projet de recherche conçu pour évaluer la valeur accordée aux études à l'étranger par les étudiants et les employeurs.

Définition : Aux fins de la présente étude, les études à l'étranger désignent la participation à tout programme ou toute expérience d'études d'ordre international – par exemple, un échange, un internat, un stage clinique, coopératif, bénévole ou autre qui est offert par un établissement postsecondaire et pour lequel un crédit académique peut être accordé ou non.

PARTIE UN : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Votre rôle/poste actuel? (Cochez toutes les réponses applicables.)
 Travailleur(se) indépendant(e) ____
 Propriétaire de l'entreprise / directeur(trice) de l'organisation ____
 Employé(e) ____
 Autre (veuillez préciser) _____
2. Dans votre rôle/poste, êtes-vous directement impliqué(e) dans le recrutement?
 Oui Non
3. Dans votre rôle/poste, êtes-vous indirectement impliqué(e) (disons, par l'entremise d'une politique) dans le recrutement? Non Oui
4. Votre entreprise/organisation recrute-t-elle des diplômés canadiens?
 Non
 Oui, principalement auprès des universités
 Oui, principalement auprès des collègues
 Oui, auprès des collègues et des universités
5. De quel type d'entreprise/organisation êtes-vous le propriétaire/employé(e) :
6. Taille de votre entreprise/organisation : Petite Moyenne Grande
7. À quel secteur votre entreprise/organisation appartient-elle? _____
8. Province dans laquelle se situe (le siège social de) votre entreprise/organisation? _____

PARTIE DEUX : ÉTUDES À L'ÉTRANGER

9. Avez-vous ou un membre de votre famille immédiate a-t-il déjà participé à un programme d'études à l'étranger? Oui Non Je ne sais pas
10. À quel point est-il utile/nécessaire d'achever un programme d'études à l'étranger en qualité d'étudiant post-secondaire pour un diplômé qui vient travailler dans votre entreprise/organisation?

1	2	3	4	5
Nécessaire	Utile	Ni utile, ni nécessaire	Pas utile	Pas du tout nécessaire

Commentaires? _____

11. Quel pourcentage des étudiants postsecondaires participent à un programme d'études à l'étranger avant l'obtention du diplôme selon les rapports de Statistique Canada?
(Cochez une réponse pour chaque.)
- Diplômés d'université : 0 – 10 % 11 – 25 % 26-45 % plus de 45 %
Diplômés de collège : 0 – 10 % 11 – 25 % 26-45 % plus de 45 %
12. Un(e) étudiant(e) peut-il apprendre quelque chose quand il ou elle étudie à l'étranger qu'il ou elle n'aurait probablement pas appris en restant sur le campus pendant la même période?
 Non Je ne sais pas Oui Le cas échéant, veuillez décrire. _____

13. Est-il important pour vous en tant qu'employeur que les étudiants qui participent à un programme d'études à l'étranger apprennent une langue étrangère?
14. D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important qu'un(e) étudiant(e) apprenne dans le cadre d'un programme d'études à l'étranger? _____
15. Le pays dans lequel le diplômé a étudié est-il important pour vous en tant qu'employeur?
 Non Oui Le cas échéant, quels pays sont préférés et pourquoi?
16. Quel pourcentage des postes de votre entreprise/organisation tirerait profit d'une manière ou d'une autre de nouveaux employés avec une expérience d'études à l'étranger?
 Aucun Environ % Je ne sais pas

PARTIE TROIS :

Nous serions intéressés par d'autres opinions sur la valeur que vous accordez aux études à l'étranger. Nous vous invitons à ajouter des commentaires ci-dessous ou à communiquer avec Sheryl Bond à slb2@queensu.ca pour prendre des dispositions en vue d'une entrevue de suivi à votre commodité.

o o o o o o o o o o o

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PARTICIPATION.

Un exemplaire des points saillants de l'étude sera remis à l'ACSEE à des fins de diffusion auprès de ses membres.