

Dossier spécial : Les études à l'étranger

Ce que nous comptons et comment nous le faisons : sondage du BCEI de rassemblement de données sur les études à l'étranger	27
Le défi de l'engagement mondial du Canada : Sondage des étudiants sur les études à l'étranger du BCEI	35
Les études à l'étranger : pratiques novatrices des membres du BCEI	59

Ce que nous comptons et comment nous le faisons : sondage du BCEI de rassemblement de données sur les études à l'étranger

Les établissements du pays sont en proie au suivi de la participation aux études à l'étranger. Est-ce qu'une semaine à l'étranger devrait être comptée de la même façon qu'un semestre? Vaut-il mieux compter par semestre, par année scolaire ou par année civile? Comment rapporter les données difficiles d'accès recueillies par les différents bureaux sur le campus?

Les processus de rassemblement de données sur l'éducation internationale ne sont pas normalisés au Canada. L'éducation étant décentralisée, il n'y a pas de système global de suivi et de mesure de la mobilité vers l'étranger. Les établissements canadiens d'enseignement supérieur ont différentes définitions des études à l'étranger, comptent la participation aux programmes différemment et utilisent différents systèmes pour suivre la mobilité vers l'étranger. Ainsi, nous manquons de statistiques fiables sur la participation annuelle, ce qui a des répercussions sur la planification, la politique et notre capacité à comparer précisément la participation à l'échelle internationale.

Il est bon pour les établissements d'avoir une image claire de leurs chiffres de mobilité vers l'étranger pour de nombreuses raisons : des statistiques précises sont importantes pour évaluer les objectifs d'internationalisation, trouver des possibilités de financement, faire des rapports aux gouvernements provinciaux et autres entités, faire un suivi pour gérer les risques, se mesurer aux établissements locaux de comparaison et faire des rapports informant les classements internationaux. Les données sur la participation peuvent aussi se retrouver dans le matériel de recrutement pour les étudiants internationaux et pour les étudiants locaux qui souhaitent vivre une expérience d'études à l'étranger.

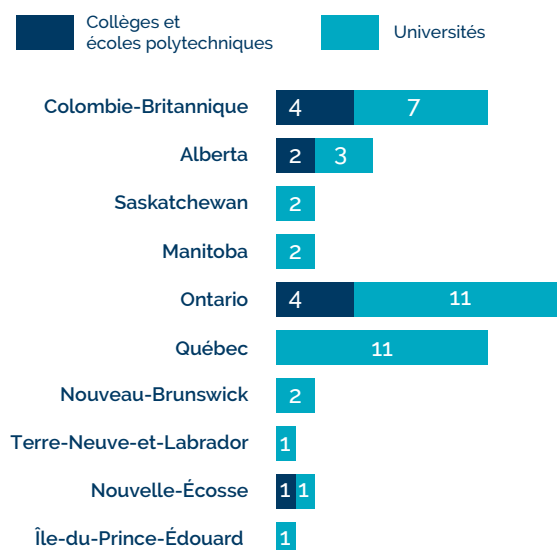
Le raisonnement derrière *Ce que nous comptons et comment nous le faisons : le sondage de rassemblement de données sur les études à l'étranger du BCEI* est d'informer notre compréhension de la façon dont les établissements au Canada suivent, mesurent et rapportent la participation aux études à l'étranger. Les conclusions en sont présentées dans ce chapitre. Basé sur les résultats du sondage, des concertations avec les grands acteurs et une analyse des statistiques de mobilité des comparateurs

internationaux⁶⁴, ce chapitre se termine par une série de lignes directrices de pratiques d'excellence pour normaliser le rassemblement de données et faire correspondre nos efforts nationaux aux processus mondiaux plus larges.

Un total de 52 établissements des 10 provinces ont participé à ce sondage bilingue⁶⁵ : 41 universités et 11 collèges et polytechniques ont répondu au sondage en mars et avril 2016. Voir la figure 21.

Figure 21 :

Établissements représentés, par province et type



64 Les pays/régions comparateurs comprennent l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, l'Europe (programme Erasmus Plus), les Pays-Bas et le Royaume-Uni

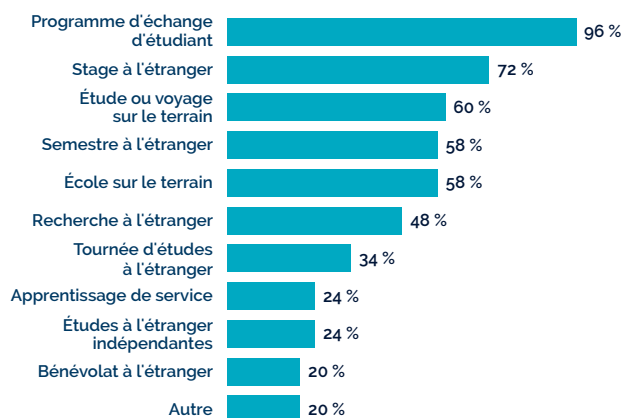
65 Bishop's University, Brock University, Camosun College, Capilano University, Centennial College, College of New Caledonia, College of the Rockies, Concordia University, Emily Carr University of Art and Design, Fanshawe College, Georgian College, Grant MacEwan University, HEC Montréal, Kwantlen Polytechnic University, Langara College, Laurentian University, Medicine Hat College, Memorial University of Newfoundland, Niagara College, Nova Scotia Community College, Polytechnique Montréal, Queen's University, Quest University Canada, Ryerson University, Saint Mary's University, Simon Fraser University, Southern Alberta Institute of Technology, Université de Moncton, Université de Montréal, Université de Saint-Boniface, Université de Sherbrooke, Université d'Ottawa, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Outaouais, Université Laval, Université McGill, University of Alberta, University of Calgary, University of Guelph, University of New Brunswick, University of Ontario Institute of Technology, University of Prince Edward Island, University of Regina, University of Saskatchewan, University of Victoria, University of Winnipeg, Vancouver Island University, Western University, Wilfrid Laurier University, Université York, Université York – campus Glendon

Qui rassemble des données sur les études à l'étranger et comment en font-ils le suivi?

Des 52 établissements sondés, seuls 2 ne conservent pas de statistiques sur les études à l'étranger. Comme le montre la figure 22, le programme le plus courant pour lequel les établissements ont des statistiques est l'échange étudiant : 96 % des établissements ont des statistiques sur ce type de programmes. Les autres programmes courants comprennent les stages à l'étranger (72 %), les études ou voyages internationaux sur le terrain (60 %), les semestres à l'étranger (58 %) et les écoles internationales sur le terrain (58 %), les recherches à l'étranger (48 %), les visites d'études à l'étranger (34 %), l'apprentissage par le service (24 %), les études indépendantes à l'étranger (24 %) et le bénévolat à l'étranger (20 %). Au total, 20 % des établissements ont des statistiques sur d'autres programmes que ceux indiqués ci-dessus, comme les stages cliniques et les cours de langues à l'étranger.

Figure 22 :

Sur quels types d'expériences d'études à l'étranger rassemblez-vous des données?⁶⁶

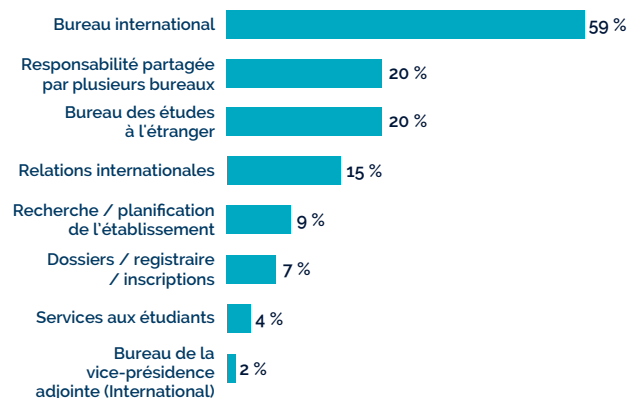


Des 50 établissements qui rassemblent des données sur les études à l'étranger, 46 (92 %) indiquent avoir un bureau chargé du suivi des études à l'étranger. Comme nous pouvons le voir dans la figure 23, le bureau responsable du suivi de la mobilité vers l'étranger le plus courant est de loin le bureau international (59 %). Pour 20 % des établissements, le suivi des données sur les études à l'étranger relève de la responsabilité du bureau des études à l'étranger, et pour 20 %, le suivi est réparti entre au moins deux bureaux. Les relations internationales (15 %), les bureaux de recherche/planification de l'établissement (9 %), les bureaux des inscriptions/du registraire (7 %), les services aux étudiants (4 %) et le bureau de la vice-présidence, International (2 %) sont aussi impliqués dans le suivi de la mobilité vers l'étranger.

66 Plusieurs réponses par établissement étant possibles, les chiffres ne donnent pas 100 % lorsqu'ils sont additionnés.

Figure 23 :

Quel bureau est chargé du suivi des études à l'étranger?

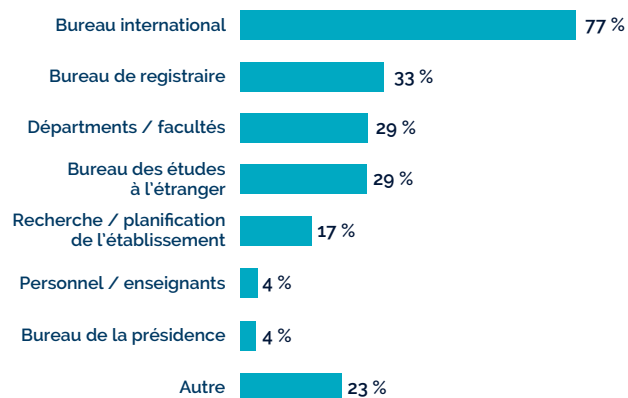


La moitié des établissements rassemblant des données stockent leurs statistiques sur les études à l'étranger dans plus d'un bureau. Avec 24 % des établissements stockant leurs données dans trois endroits ou plus, le stockage des données est couramment réparti entre plusieurs bureaux.

Comme le montre la figure 24, l'endroit le plus couramment utilisé pour conserver les données sur la mobilité vers l'étranger est le bureau international : 77 % des établissements conservent leurs données à cet endroit. Mais les données sont aussi stockées au bureau du registraire (33 %), dans les départements/facultés (29 %), au bureau des études à l'étranger (29 %), à la planification/recherche de l'établissement (17 %), auprès de membres du personnel/du corps enseignant (4 %) et au bureau de la présidence (4 %) dans certains cas. En outre, près d'un quart des établissements gardent leurs données sur les études à l'étranger dans d'autres bureaux que ceux cités ici.

Figure 24 :

Où les données sur les études à l'étranger sont-elles stockées?



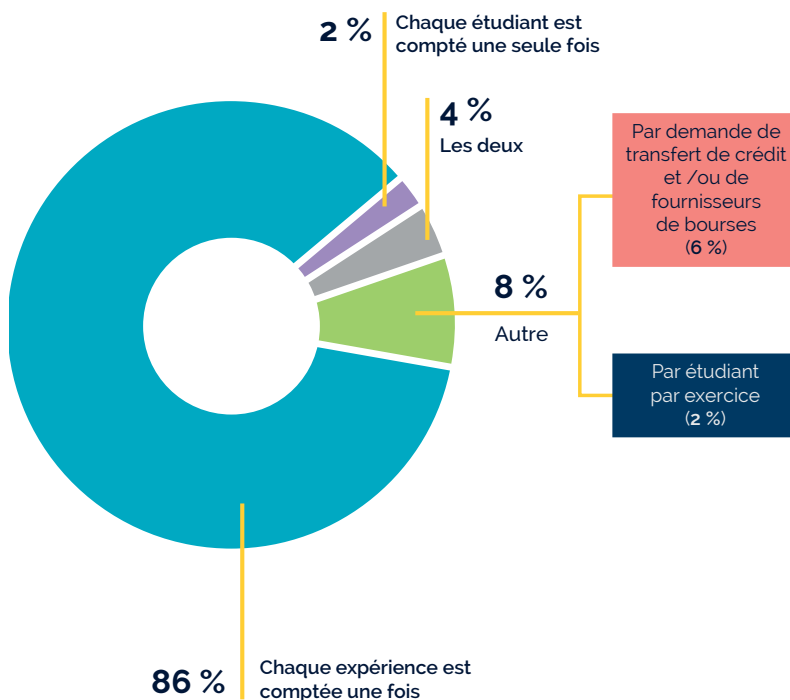
Comment les établissements comptent-ils et rapportent-ils la mobilité vers l'étranger?

Les établissements ont dû, dans le cadre du sondage, indiquer comment ils comptent les étudiants qui vont à l'étranger. Comme la figure 25 l'indique, pour la grande majorité des établissements (86 %), chaque fois qu'un étudiant sort du pays, cela compte comme une expérience (si un étudiant va à l'étranger pour plus d'une expérience, cela compte plus d'une fois). À l'inverse, pour seuls 2 % des établissements, chaque étudiant allant à l'étranger est compté comme une expérience (si un étudiant a plus d'une expérience à l'étranger pendant son diplôme, cela compte une fois seulement). Certains établissements (4 %) indiquent pouvoir rapporter leurs données des deux façons.

La catégorie « autre » se compose de 8 % d'établissements qui ont décrit d'autres façons de compter le nombre d'étudiants allant à l'étranger. De ce groupe, 6 % comptent la participation aux études à l'étranger par demande de transfert de crédit et/ou de fournisseurs de bourses, et 2 % comptent par étudiant par exercice.

Figure 25 :

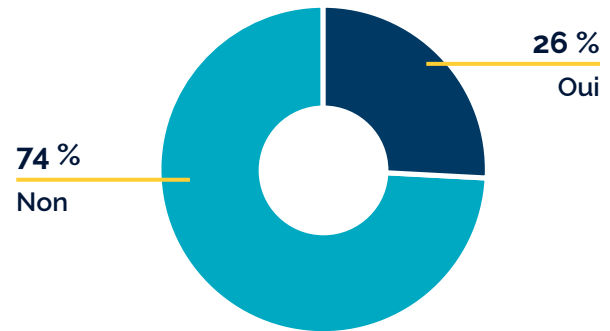
Comment comptez-vous le nombre d'étudiants qui vont à l'étranger?



Bien que la majorité des établissements n'aient pas de minimum de temps passé à l'étranger pour compter comme une expérience (74 %), un quart des établissements ne comptent pas les expériences de mobilité à moins qu'elles n'atteignent une durée minimale. Voir la figure 26.

Figure 26 :

Avez-vous une durée minimale à passer à l'étranger pour compter comme une expérience?



- Chaque fois qu'un étudiant sort du pays pour une expérience cela compte comme une expérience (un étudiant qui va à l'étranger pour plus d'une expérience est compté plusieurs fois)
- Chaque étudiant allant à l'étranger est compté comme une expérience (un étudiant qui a plus d'une expérience à l'étranger pendant son diplôme n'est compté qu'une fois)
- Les données peuvent être générées d'une façon ou de l'autre
- Le décompte prend en compte les transferts de crédit et/ou fournisseurs de bourses
- Décompte par étudiant par exercice

De ces 13 établissements (26 %), la durée minimale pour compter comme expérience d'études à l'étranger varie beaucoup, de cinq jours à quatre mois, avec une moyenne de 6,1 semaines à l'étranger. Voir la figure 27.

Les établissements se sont dits souples dans les façons de rapporter les expériences à l'étranger. Étant donné les méthodes actuelles de rassemblement de données, la majorité des établissements qui recueillent des données sur les études à l'étranger peuvent rapporter la mobilité vers l'étranger par année scolaire (90 %) et/ou par semestre (84 %). Plusieurs de ces mêmes établissements peuvent aussi rapporter la participation par programme/diplôme effectué (34 %). Voir la figure 28.

Près d'un quart des établissements disent pouvoir rapporter la mobilité vers l'étranger de façons supplémentaires. Les réponses à la catégorie « autre » (24 %) peuvent se diviser en trois catégories :

- 10 % de ces établissements indiquent pouvoir faire un rapport par année scolaire, par semestre, par programme/diplôme terminé et d'autres critères.
- 6 % disent que bien qu'ils puissent probablement faire leur rapport par année, semestre et programme/diplôme terminé, cela ne serait pas chose facile.
- 8 % des établissements disent ne pas pouvoir faire de rapport par année scolaire, semestre ou programme/diplôme terminé, mais peuvent faire un rapport sur d'autres critères comme l'exercice, l'année civile, le type de programme, le niveau d'instruction, le pays, les programmes à crédit ou non et les bourses de mobilité du Québec reçus.

Comme la figure 29 l'indique, près de la moitié (44 %) des établissements sondés produisent un rapport annuel fournissant un résumé des statistiques sur les études à l'étranger.

Figure 28 :

Façons dont les établissements peuvent rapporter la participation aux études à l'étranger

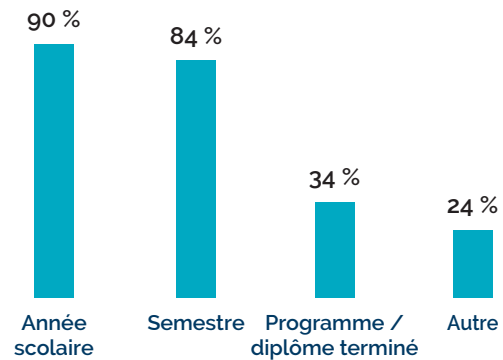


Figure 29 :

Votre établissement produit-il un rapport annuel donnant un résumé quantitatif des études à l'étranger?

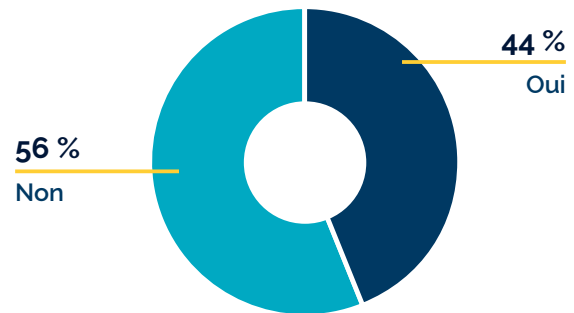
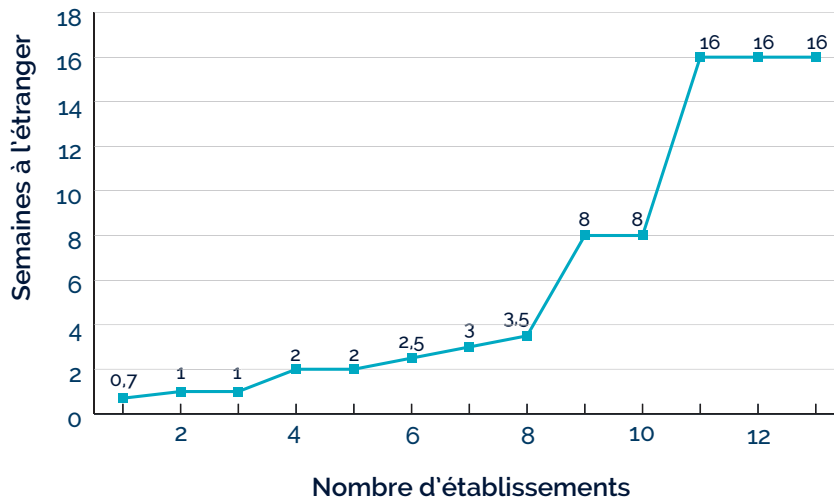


Figure 27 :

Durée minimale à l'étranger pour compter comme une expérience (en semaines)



Les logiciels sur les études à l'étranger

Des 50 établissements sondés qui ont des statistiques sur les études à l'étranger, seuls 16 (32 % des sondés) ont dit utiliser un logiciel pour suivre la mobilité vers l'étranger. Le tableau ci-dessous a été créé sur la base de cet échantillon limité. Bien que les conclusions ne reflètent pas un large consensus sur un logiciel d'études à l'étranger plutôt qu'un autre, les tendances générales et thèmes communs rapportés par les sondés sont présentés.

Ce que les sondés disent des logiciels les plus connus		
Nom	Avantages	Inconvénients
QS MoveOn	<ul style="list-style-type: none"> • Grande base de données • Facilité d'utilisation • Format en ligne accessible n'importe où 	<ul style="list-style-type: none"> • Eurocentrique (basé sur le modèle Erasmus) • Problèmes de stabilité du système
Simplicity Horizons	<ul style="list-style-type: none"> • Très personnalisable • Beaucoup d'options de fonctionnalité • Bonnes options de création de rapports • Bon soutien technique 	<ul style="list-style-type: none"> • Créé pour l'éducation aux É.-U.; certaines options ne sont pas utiles au Canada • Prend du temps à installer et adapter à l'établissement • Problèmes techniques
Terra Dotta¹	<ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup d'options de suivi pour que toute l'activité à l'étranger soit suivie • Création de rapport • Atténuation des risques : peut prendre contact avec les étudiants et le personnel à l'étranger 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne fournit pas d'avertissements de santé et de voyage
Logiciel sur mesure développé par l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Peut être développé pour les besoins particuliers de l'établissement • Aide technique facile à obtenir 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépendent du logiciel. Les sondés ont mentionné différents problèmes avec leur logiciel maison.
Microsoft Excel²	<ul style="list-style-type: none"> • Peut suffire pour gérer les données d'un petit nombre d'étudiants allant à l'étranger 	<ul style="list-style-type: none"> • Saisie manuelle obligatoire

1 Les commentaires sur ce logiciel ont été fournis par un utilisateur

2 Les commentaires sur ce logiciel ont été fournis par un utilisateur

Obstacles au suivi des études à l'étranger

Les 52 sondés ont fait part de ce qu'ils pensaient des obstacles au suivi de la mobilité vers l'étranger dans leur établissement. Leurs commentaires ont ensuite été regroupés dans les catégories expliquées ci-dessous.

Comme la figure 30 l'indique, l'obstacle le plus grand mentionné par plus de la moitié des sondés est la décentralisation du suivi et des rapports sur les études à l'étranger dans l'établissement. Comme l'un des sondés l'explique :

Toutes les activités internationales ne sont pas rapportées uniformément au bureau international. Par exemple, le programme d'échange passe par le bureau international, le coordonnateur peut donc facilement rapporter le nombre exact des étudiants vers l'étranger et de l'étranger par session, année ou programme. Cependant, d'autres voyages courts passant par les divisions académiques ou les expériences individuelles des étudiants, comme les stages/coop à l'étranger, ne sont pas rapportées au bureau international sous un format officiel. Cela peut entraîner l'omission de quelques activités internationales dans le rapport annuel d'inventaire des activités internationales.

Les difficultés du suivi des étudiants qui participent à des activités indépendantes d'études à l'étranger sont mentionnées par 6 % des sondés. Cela est lié à l'enjeu global de la décentralisation du suivi et des rapports des données, puisqu'il n'y a pas de mécanisme centralisé veillant à assurer le rapport des expériences indépendantes de mobilité au bureau international.

Le deuxième plus grand obstacle réside dans le manque de logiciel adéquat ou de systèmes de base de données pour suivre et stocker les données sur les études à l'étranger, rapporté par 27 % des sondés.

Le troisième obstacle le plus couramment cité, mentionné par 20 % des sondés, est le manque de ressources pour suivre les statistiques de mobilité vers l'étranger. Cela comprend les ressources financières en général, ainsi que le manque de rôles du personnel des études à l'étranger et le manque de temps du personnel pour suivre, saisir et présenter les données de participation.

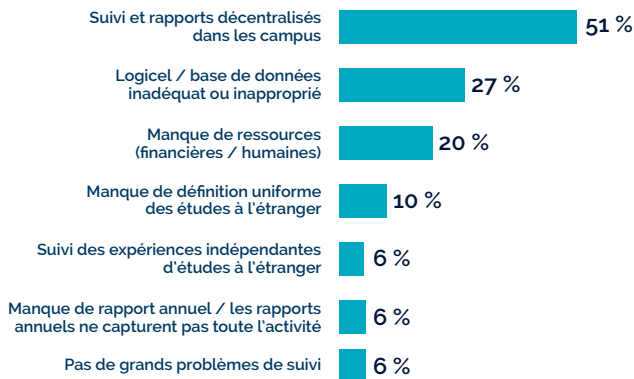
Une partie (10 %) des sondés a mentionné les difficultés émanant du manque de définition uniforme des études à l'étranger dans leur établissement. Cela comprend le besoin d'établir des pratiques d'excellence sur la façon dont nous comptons la participation, définissons les programmes et quantifions les expériences à l'étranger qui ont des durées complètement différentes.

Des difficultés concernant les rapports annuels ont été mentionnées par 6 % des sondés : certains ont commenté que les rapports annuels des établissements peuvent ne pas représenter précisément le nombre d'étudiants allant à l'étranger, et d'autres remarquent que leur établissement ne produit pas de rapport annuel.

Enfin, 6 % des sondés ont mentionné ne pas avoir de véritables difficultés pour le suivi, ou que les données partielles recueillies répondent aux besoins de leur établissement.

Figure 30 :

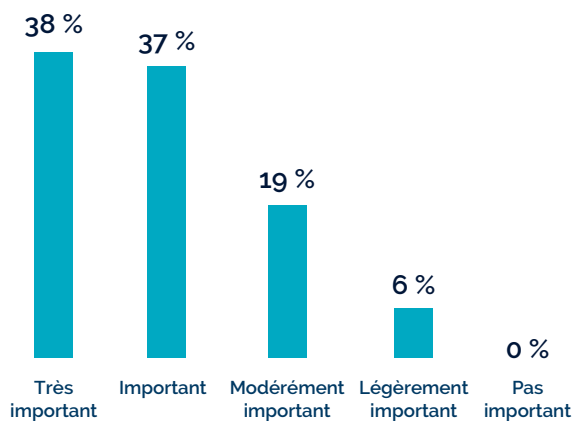
À votre avis, quels sont les obstacles au suivi des études à l'étranger dans votre établissement?



Comme la figure 31 l'indique, les trois quarts des sondés pensent qu'il est important ou très important de normaliser les mesures de suivi des études à l'étranger pour parvenir à un cadre permettant d'avoir des statistiques comparables à l'échelle nationale. Bien que 25 % indiquent que cela est modérément ou légèrement important, aucun sondé ne pensait que la normalisation des mesures de suivi n'était pas importante.

Figure 31 :

Est-il important de normaliser les mesures de suivi des études à l'étranger pour parvenir à un cadre permettant d'avoir des statistiques comparables à l'échelle nationale?



Conclusions

Les résultats de ce sondage suggèrent que la normalisation des mesures des études à l'étranger et la simplification des processus de rassemblement de données seraient utiles pour le secteur de l'éducation internationale au Canada. Les sondés ont exprimé le besoin d'établir des pratiques d'excellence sur la façon de compter la participation, de définir les programmes et de quantifier les expériences à l'étranger ayant des durées différentes.

Les conclusions indiquent que la plupart des établissements ont des statistiques sur les études à l'étranger et ont un bureau consacré au suivi de la mobilité vers l'étranger. Mais les types d'expériences comptées sont très différents. Les données sur les échanges étudiants sont largement rassemblées, mais le suivi d'autres expériences, comme les recherches à l'étranger, l'apprentissage de service, les études indépendantes à l'étranger et le bénévolat à l'étranger, est moins courant. Les lacunes de données sur ces programmes viennent probablement de la décentralisation du suivi des études à l'étranger à l'échelle de l'établissement.

La plupart des établissements peuvent rapporter la participation aux études à l'étranger de façons comparables. Étant donné les méthodes actuelles de rassemblement de données, la majorité des établissements rapportent la mobilité vers l'étranger par année scolaire (90 %) et/ou par semestre (84 %). Pour 9 établissements sur 10, chaque fois qu'un étudiant sort du pays pour une expérience d'études à l'étranger, cela compte comme une expérience. C'est-à-dire qu'un étudiant allant à l'étranger pour plus d'une expérience est compté plusieurs fois.

Ces points communs sont prometteurs, mais il sera nécessaire que tous les établissements adoptent un système commun de mesure pour générer des statistiques nationales précises.

L'élément présentant le moins d'uniformité concerne la durée du séjour à l'étranger. Les trois-quarts des établissements sondés n'ont pas de critères minimums de durée pour que les expériences soient comptées. À l'inverse, un quart d'entre eux ne comptent pas les expériences de moins d'une durée minimale. Ce minimum varie beaucoup, de cinq jours à quatre mois, ce qui crée des écarts entre les données au moment de faire les calculs pour établir les statistiques nationales.

Les conclusions suggèrent que la plus grande difficulté à laquelle les établissements font face concerne le manque de mécanisme central pour suivre les études à l'étranger. Le suivi et le rapport sont décentralisés dans les campus et les données sont souvent conservées dans plusieurs bureaux sur le campus. En fait, la moitié des établissements sondés stockent leurs données dans plus d'un bureau, et un quart les stockent dans trois bureaux ou plus. Ainsi, la génération de statistiques précises est difficile et prend du temps.

À cause du manque d'uniformité dans les pratiques de rapport de la participation à un bureau désigné, certaines expériences de mobilité sont sans doute non documentées ou suivies de façons qui ne soient pas rapportables. Ainsi, la participation est sous-représentée dans certains rapports d'établissements. Il convient aussi de mentionner que plus de la moitié des établissements ne produisent pas de rapports annuels contenant un résumé des chiffres sur la participation aux études à l'étranger. Certains sondés ont indiqué que cela est inquiétant du point de vue du suivi de la mobilité.

Autre grand obstacle au suivi selon nos sondés : le manque de logiciel ou base de données adéquats sur le campus. Seuls un tiers des établissements sondés utilisaient un logiciel spécifique. Parmi ces sondés, il n'y avait pas de véritable consensus quant au logiciel de préférence (voir *Les logiciels sur les études à l'étranger* pour savoir ce que nos sondés pensent des différents logiciels), et seuls la moitié de ce groupe indiquent être prêts à changer leur logiciel pour normaliser le suivi à l'échelle nationale.

Le manque de ressources est un autre obstacle important au suivi des études à l'étranger, selon les sondés. Cela concerne les logiciels, mais aussi le temps affecté au suivi et à l'analyse des données régulièrement dans les rôles du personnel.

Recommandations de pratiques d'excellence

Normaliser les termes, définitions et mesures des études à l'étranger dans les établissements canadiens et entre eux

En raison des difficultés émanant du manque de définitions communes sur les études à l'étranger, le BCEI a créé, sous la houlette du comité consultatif du BCEI sur les études à l'étranger, et après un processus de concertations impliquant différents établissements d'enseignement, un lexique sur les études à l'étranger en 2015. Ce lexique se trouve sur le site du BCEI à <http://cbie.ca/who-we-are/institutional-resources/lexique-du-canada-sur-les-etudes-a-letranger/?lang=fr>. L'adoption généralisée de cette terminologie par les établissements et les grands acteurs externes entraînera une plus grande uniformité dans la compréhension des types d'études à l'étranger et facilitera la comparabilité des statistiques à l'échelle nationale.

Affecter des ressources consacrées à l'établissement et à la maintenance de systèmes de suivi des études à l'étranger.

Des ressources doivent être affectées aux systèmes/logiciels de suivi de la mobilité, à la formation du personnel et à l'apport régulier de suivi et de rapport sur les études à l'étranger. La réussite de tout système dépend du degré de connaissances qu'ont les personnes chargées des étudiants allant à l'étranger de ces systèmes et de la façon dont ils leur sont communiqués, ainsi que de la formation et/ou de l'information que le personnel reçoit régulièrement sur ce processus.

Centraliser les statistiques sur la mobilité dans un bureau par la mise en œuvre d'un système de logiciel efficace sur les études à l'étranger

Pour veiller à ce que toutes les données soient capturées et accessibles, les données sur les études à l'étranger doivent être suivies et maintenues par un bureau central. Les systèmes et logiciels de suivi efficaces, conviviaux et capturant les critères essentiels de mobilité (mentionnés dans la section ci-dessous) sont des outils utiles qui doivent être mis en œuvre pour gérer les données⁶⁷.

Le lexique du BCEI sur les études à l'étranger dégage différentes opportunités sur les études à l'étranger qui doivent être suivies : la mobilité décentralisée comme les étudiants de deuxième et troisième cycles, la mobilité en recherche, les expériences indépendantes d'études à l'étranger et les étudiants qui vont à l'étranger dans le cadre de petits programmes organisés par le département, qui pourraient passer entre les mailles du filet s'ils ne sont pas tout le temps enregistrés. Les établissements doivent avoir des politiques et procédures à l'échelle du campus qui obligent à rapporter tous les voyages

⁶⁷ Les praticiens en mobilité des étudiants dans les établissements canadiens qui souhaitent poser des questions et partager leur expérience sur l'achat et l'utilisation de logiciels sur les études à l'étranger peuvent adhérer au listserv sur les logiciels sur les études à l'étranger en prenant contact avec Lynne Mitchell à lmitchel@uoguelph.ca

Recommandations pour aligner le rassemblement de données nationales aux normes internationales

Les établissements canadiens rassemblent couramment des données sur l'année d'étude, la discipline scolaire, le type de programme, le sexe et la durée du programme des étudiants allant à l'étranger⁶⁸. Ces critères sont importants pour aligner nos données sur la participation aux études à l'étranger aux statistiques types rapportées par d'autres pays, mais d'autres critères doivent être suivis et rapportés.

Après analyse de plusieurs comparateurs internationaux, les éléments communs suivants ont été dégagés. Le suivi des critères suivants uniformément à l'échelle de l'établissement veillera à ce que les statistiques nationales s'alignent aux données sur la participation rapportées à l'international.

Suivi et rapport de la participation par année scolaire

Les établissements doivent mettre au point un système qui permette de suivre la participation aux études à l'étranger de façon à ce que les chiffres puissent être rapportés par année scolaire. Ces chiffres sur la mobilité vers l'étranger comprennent les étudiants qui participent à différentes visites temporaires à l'étranger pour des études accordant ou non des crédits (pour avoir la description des types de programmes d'études à l'étranger, voir le lexique du BCEI sur les études à l'étranger). L'établissement d'un taux annuel fiable de participation mettra le Canada sur un pied d'égalité avec les comparateurs internationaux et permettra de suivre les changements à la participation. Le suivi systématique des études à l'étranger donne l'option de rapporter la participation sous d'autres formats intéressants, notamment par semestre ou comme pourcentage d'étudiants qui ont une expérience d'études à l'étranger pendant leur diplôme.

Compter toutes les expériences, indépendamment de leur durée, et suivre la durée des séjours à l'étranger

Les comparateurs internationaux font pratique courante de compter toutes les expériences de mobilité vers l'étranger et d'en documenter la durée. Compter toutes les expériences (qu'elles accordent ou non des crédits) y compris les expériences très courtes, permet de ne pas avoir de lacunes dans les données nationales. Avec ces données complètes, la mobilité peut ensuite être catégorisée en expériences de courte, moyenne et longue durée pendant l'analyse des données. La classification des expériences selon le modèle d'études à l'étranger Open Doors des États-Unis est une approche à envisager :

- Courte durée (jusqu'à huit semaines)
- Moyenne durée (un ou deux trimestres, ou un semestre)
- Longue durée (année scolaire ou civile)

⁶⁸ Universités Canada, *Les universités canadiennes dans le monde : Enquête de l'AUCC sur l'internationalisation* (Ottawa : UNIVCAN, 2014)

Suivi par niveau d'instruction

Les données sur la mobilité vers l'étranger sont couramment rassemblées par les établissements canadiens et étrangers selon le niveau d'instruction (premier/deuxième/troisième cycle). Cette pratique doit être mise en œuvre par les établissements qui ne suivent pas encore ces données par niveau d'instruction et doit être poursuivie par ceux qui le font déjà. En plus de la distinction par cycle d'études, le niveau d'instruction doit être suivi plus précisément (diplôme, maîtrise, doctorat, etc.) si possible.

Suivi par discipline

Il n'y a pas de consensus international sur la façon dont les grandes domaines d'études sont regroupés quand ils sont rapportés, mais le rassemblement de données sur les études à l'étranger par discipline générale (par exemple, les sciences sociales, les sciences humaines, les sciences, l'ingénierie, le commerce, etc.) à l'échelle de l'établissement donne de la souplesse pour regrouper les disciplines en grands domaines d'études au moment de compiler et de rapporter les statistiques.

Suivi par type d'activité d'études à l'étranger

La participation par type de mobilité est rapportée par plusieurs comparateurs internationaux. Les établissements canadiens rassemblent généralement des données par type de programme, mais les définitions de ces programmes peuvent varier. Le lexique du BCEI sur les études à l'étranger est un outil créé pour promouvoir une compréhension uniforme des types d'activités sur les études à l'étranger que les étudiants canadiens entreprennent. Les établissements doivent suivre tous les types de programme définis dans le lexique si possible.

Suivi par pays de destination des études à l'étranger

Suivant la pratique normalisée internationale de rapporter les principaux pays de destination, ce critère essentiel doit être suivi par les établissements canadiens. Rassembler les données annuelles par destination permet de comprendre les modèles récurrents de mobilité ainsi que l'analyse des tendances au fil du temps.

Le défi de l'engagement mondial du Canada : Sondage des étudiants sur les études à l'étranger du BCEI



« Mes expériences d'études à l'étranger m'ont fait vraiment apprécier les libertés, ressources et opportunités que j'ai au Canada et qui ne sont même pas concevables ailleurs. J'ai plus d'appréciation et de reconnaissance envers le fait d'être Canadien et j'ai plus d'empathie et de compassion pour les enjeux du monde après avoir vécu l'oppression et les difficultés d'autres pays. »

- Étudiant de premier cycle avec des expériences d'études à l'étranger en France, à Cuba et en Australie

Les études à l'étranger donnent souvent une expérience transformatrice, modifiant la perception de soi des étudiants et leur compréhension d'autrui. La richesse de l'expérience ne s'arrête pas à la salle de classe et l'exposition à de nouvelles idées et l'immersion dans une nouvelle culture entraînent souvent une compréhension plus nuancée des complexités du monde.

Les employeurs apprécient les qualités personnelles que les étudiants acquièrent et approfondissent pendant leur séjour et leurs études à l'étranger, comme l'ouverture à de nouveaux défis et les compétences de communication interculturelle, de résolution de problèmes et de prise de décisions. Une étude de 2014 de Leger Marketing pour Universités Canada trouve que 82 % des gestionnaires d'embauche de petites et moyennes entreprises pensent que les employés qui possèdent des connaissances interculturelles et une compréhension du marché mondial améliorent la compétitivité de leur entreprise⁶⁹. Un rapport récent de la Commission européenne trouve

69 Leger : The Research Intelligence Group, *International/Intercultural Skills: Importance Assigned by Employers and Perceived Impact on Employee Performance* (Ottawa : Universités Canada, 2014).

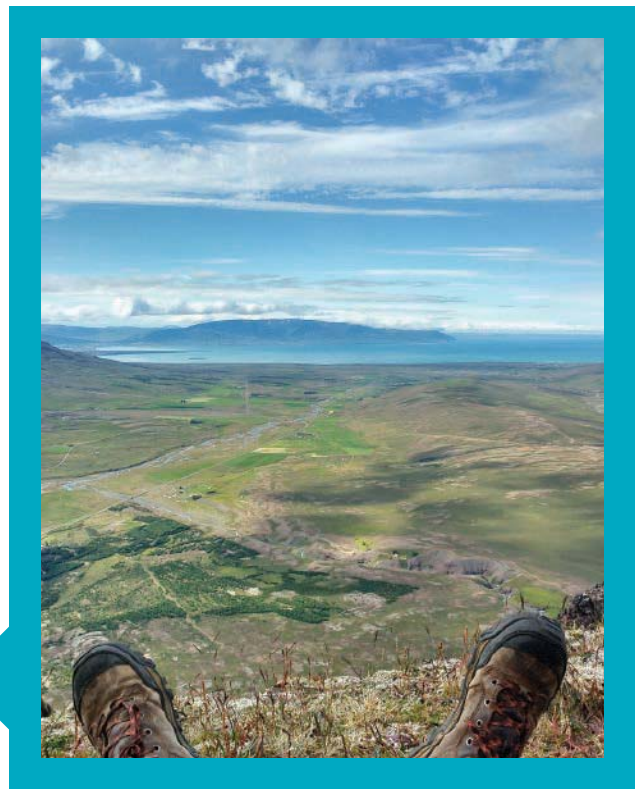
que les diplômés du programme Erasmus étaient deux fois moins susceptibles d'être au chômage que les étudiants n'étant pas allés à l'étranger⁷⁰. Le taux de chômage des anciens étudiants d'Erasmus était de 23 % inférieur cinq ans après l'obtention du diplôme que celui de ceux qui ne sont pas allés à l'étranger. Cette statistique prouve que les bienfaits ne s'arrêtent pas à la première employabilité et se poursuivent jusqu'au développement professionnel.

À la lumière des bienfaits personnels et professionnels documentés des études à l'étranger, pourquoi la participation reste-t-elle si basse? Comment les étudiants perçoivent-ils la valeur des études à l'étranger? Comment sont-ils mis au courant des possibilités qui existent dans leur établissement? Quels sont les meilleurs moyens d'informer les étudiants des programmes de mobilité dans ce paysage technique en évolution rapide?

70 University of Oxford, *International Trends in Higher Education 2015* (Oxford : University of Oxford, 2015), consulté le 21 juin 2016, <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>

<< Mes expériences à l'étranger ont pris la forme d'opportunités de recherches dans deux des plus grands centres de recherche du monde. L'expérience d'apprentissage la plus mémorable a été de faire face à ma peur de ne pas suffire et d'arriver en tant que visiteur respectueux, et de faire le meilleur travail possible. Ces deux expériences étaient difficiles mais j'ai atteint mes objectifs de recherche et suis reparti avec plus de confiance et de connaissance de mes capacités de chercheur universitaire. >>

— Étudiant de doctorat avec des expériences d'études à l'étranger aux États-Unis et au Japon



C'est entre autres avec ces questions à l'esprit que le BCEI a entrepris le sondage des étudiants sur les études à l'étranger en 2016, faisant participer 35 établissements membres du BCEI dans le pays. Il s'agit de premier sondage du BCEI à grande échelle sur la mobilité étudiante vers l'étranger depuis son enquête sur les études à l'étranger de 2009, et il offre des données à point nommé sur de grands enjeux des études à l'étranger au Canada⁷¹.

Le sondage des étudiants sur les études à l'étranger du BCEI s'était fixé pour objectif de :

- Procurer de l'information sur les étudiants qui font des études à l'étranger et ceux qui n'en font pas
- Dégager les facteurs affectant la décision des étudiants à faire des études à l'étranger ou non, y compris les bienfaits et obstacles perçus
- Déterminer le niveau actuel d'intérêt des étudiants, leur motivation et leurs projets de faire des études à l'étranger
- Donner de la rétroaction aux établissements canadiens sur la connaissance des étudiants des opportunités d'études à l'étranger proposées dans leur établissement et la façon dont les étudiants découvrent généralement cette information

- Examiner les caractéristiques et répercussions des expériences précédentes d'études à l'étranger des étudiants
- Générer des données de référence sur les études à l'étranger

Taux de mobilité vers l'étranger au Canada

Pour que les taux actuels de mobilité vers l'étranger puissent servir de référence, le BCEI a recueilli des données sur la participation aux études à l'étranger pour l'année scolaire 2014-2015 de tous les établissements participants. Les conclusions suggèrent que pendant cette période, 2,3 % des étudiants à l'université (premier, deuxième et troisième cycles) sont allés à l'étranger pour une expérience (octroyant ou non des crédits) pendant l'année scolaire 2014-2015. Ces taux de mobilité vers l'étranger allaient de 0,4 % à 6 % dans la majorité des universités participantes. Cependant, avec un taux de mobilité annuel vers l'étranger de 15,7 %, Quest University Canada se démarque des autres établissements pour sa population d'étudiants très mobile.

Bien que les établissements canadiens d'enseignement supérieur consacrent beaucoup d'énergie et de ressources aux programmes de mobilité, ces estimations indiquent que la participation a baissé depuis l'année scolaire 2012-2013, où l'on estime que 3,1 % des étudiants à l'université sont allés à l'étranger⁷².

71 Sheryl Bond et coll., *World of Learning: Canadian Post-Secondary Students and the Study Abroad Experience* (Ottawa : BCEI, 2009). Consultable à : <http://cbie.ca/what-we-do/research-publications/research-archives>

72 Universités Canada, *Les universités canadiennes dans le monde : enquête de l'AUCS sur l'internationalisation* (Ottawa : UNIVCAN, 2014).

Les données présentées par les cinq collèges et polytechniques participants indiquent qu'1,0 % de leurs étudiants sont allés à l'étranger pendant l'année scolaire 2014-2015; mais ce chiffre n'est pas représentatif en raison de la taille de l'échantillon. Bien que l'on estime que la participation des collèges pourrait aller jusqu'à 2,5 %⁷³, le taux de participation d'1,0 % du petit échantillon de collèges et polytechniques correspond aux chiffres précédents, qui suggèrent qu'1,1 % des collégiens à temps plein font des études à l'étranger chaque année⁷⁴.

Ces estimations de mobilité au Canada et d'autres reposent sur les meilleures données actuellement existantes, mais il est très probable que des activités internationales ne soient pas comptées dans ces chiffres. L'élaboration de procédures de suivi et de rapport plus robustes et normalisées permettra d'avoir un compte plus complet de la participation aux études à l'étranger au Canada. Voir la section précédente de ce dossier spécial pour lire une discussion sur le rassemblement de données sur les études à l'étranger.

Méthodologie

Au total, 35⁷⁵ des universités (30) et collèges/polytechniques (5) membres du BCEI des 10 provinces ont sondé un échantillon de leur population estudiantine entre mars et mai 2016.

Un échantillon aléatoire d'environ 1 600 étudiants a été pris de chaque établissement et a généré un taux de réponse de 14 %. Cet échantillon représentatif comprenait des étudiants de toutes les facultés, disciplines, années et niveaux d'instruction, tant qu'ils étaient inscrits à un programme les rendant admissibles à faire des études à l'étranger. Les étudiants internationaux faisant des diplômes pleins ou des certificats étaient aussi compris, à la condition qu'ils soient admissibles à aller à l'étranger dans le cadre de leur programme canadien.

Bien que les invitations au sondage aient été envoyées à un échantillon aléatoire d'étudiants, cette étude est peut-être limitée par la subjectivité de l'auto-sélection. Les sondés ont eu le choix de choisir de participer ou non au sondage, ce qui pourrait influencer l'échantillon et attirer des sondés qui s'intéressent aux études à l'étranger. Les étudiants qui sont allés à l'étranger peuvent être très motivés à répondre au sondage, ce qui a possiblement

des répercussions sur le taux de participation global aux études à l'étranger rapportés par les étudiants.

Pour que les paramètres des études à l'étranger soient compris de tous les sondés, les sondés pouvaient voir la définition suivante pendant tout le sondage :

Les études à l'étranger sont les études qui se produisent hors du pays de l'établissement d'attache du participant pendant le programme d'études en cours. Mentionnons comme exemples les études (octroyant ou non des crédits), les stages, le travail, le bénévolat et le voyage organisé, tant que ces programmes sont motivés par des objectifs d'apprentissage et sont officiellement reconnus par votre établissement scolaire.⁷⁶

Démographie des participants

En tant qu'organisation nationale, le BCEI met tout en œuvre pour assurer la représentation régionale et linguistique dans tout exercice d'échantillonnage de données. Dans ce sondage, les établissements des 10 provinces étaient représentés. Huit établissements étaient francophones, deux étaient officiellement bilingues et le reste était anglophone. Les trois quarts des réponses au sondage ayant été en anglais, et un quart en français, cette diversité linguistique se voit dans les taux de participation des sondés.

Les sondés appartenaient aux provinces suivantes : Ontario (2091), Québec (1691), Colombie-Britannique (1058), Nouveau-Brunswick (682), Alberta (565), Île-du-Prince-Édouard (224), Terre-Neuve-et-Labrador (217), Saskatchewan (196), Manitoba (148) et Nouvelle-Écosse (131). Voir la figure 32.

L'échantillon des sondés est composé de 7 028 étudiants en études supérieures (66 % de femmes, 34 % d'hommes), dont 1 433 ont fait des études à l'étranger. Puisque de nombreux étudiants internationaux suivant un programme dans un établissement canadien vont à l'étranger pour une expérience de courte durée, ce groupe a été invité à participer et composait 16 % des réponses au sondage.

La majorité (92 %) de l'échantillon était étudiants à temps plein, et 8 % faisaient des études à temps partiel. Comme l'indique la figure 33, la plupart des sondés tombent dans la catégorie des 18-24 ans (70,5 %) et les 25-34 ans composaient un autre groupe de taille considérable (21,6 %).

La majorité de l'échantillon fait des études menant à un baccalauréat (63 %) et est en deuxième (29 %) ou première (28 %) année d'études. Les principaux domaines d'études des étudiants de l'échantillon sont le commerce (17 %), les sciences de la santé (15 %), le génie (13 %), les sciences sociales (11 %), les sciences naturelles (8 %) et l'éducation (7 %). Voir les figures 34 à 36.

73 Collèges et instituts Canada, prochainement, 2016.

74 Collèges et instituts Canada, *Internationaliser les collèges et instituts canadiens* (Ottawa : CICan, 2010).

75 Établissements participants : Bishop's University, Brock University, Capilano University, Centennial College, College of the Rockies, Concordia University, Georgian College, Grant MacEwan University, HEC Montréal, Laurentian University, McMaster University, Memorial University of Newfoundland, Niagara College, Polytechnique Montréal, Quest University Canada, Ryerson University, Saint Mary's University, Simon Fraser University, Southern Alberta Institute of Technology, Université de Moncton, Université de Saint-Boniface, Université de Sherbrooke, Université d'Ottawa, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Outaouais, Université Laval, Université McGill, University of Alberta, University of New Brunswick, University of Prince Edward Island, University of Regina, University of Saskatchewan, University of Victoria, Western University, Université York

76 Source : Lexique du Canada sur les études à l'étranger : <http://cbie.ca/who-we-are/institutional-resources/lexique-du-canada-sur-les-etudes-a-letranger/?lang=fr>

Figure 32 :

Sondages remplis par province d'études

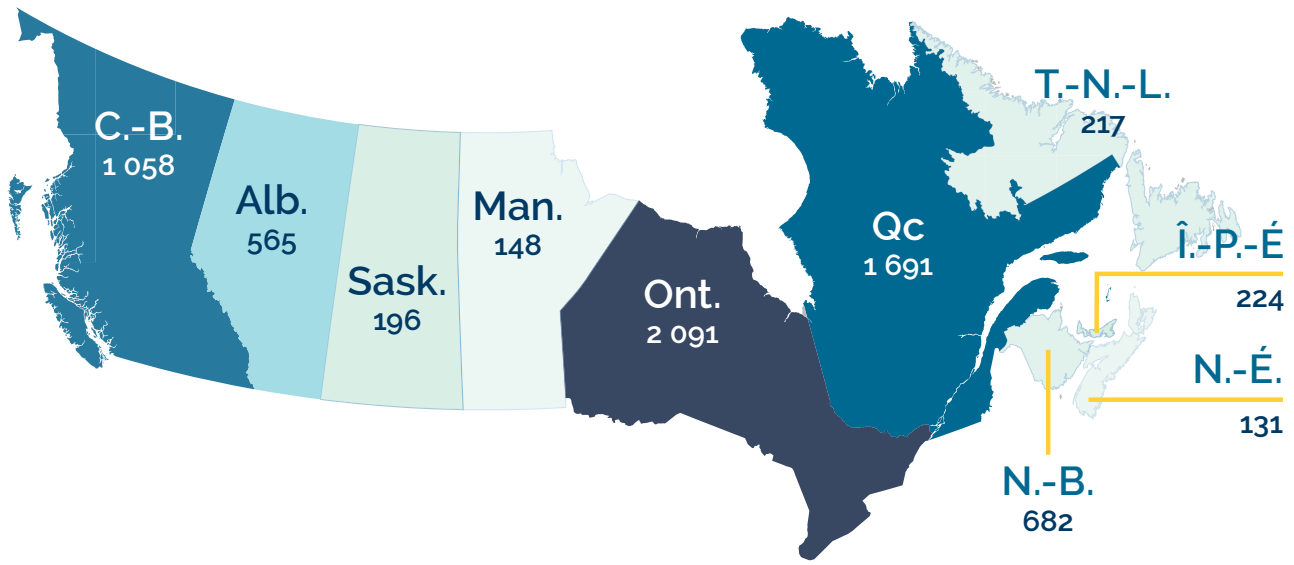


Figure 33 :

Âge des sondés

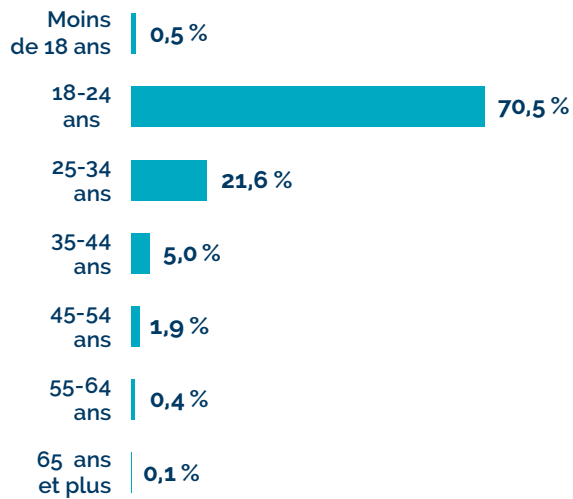
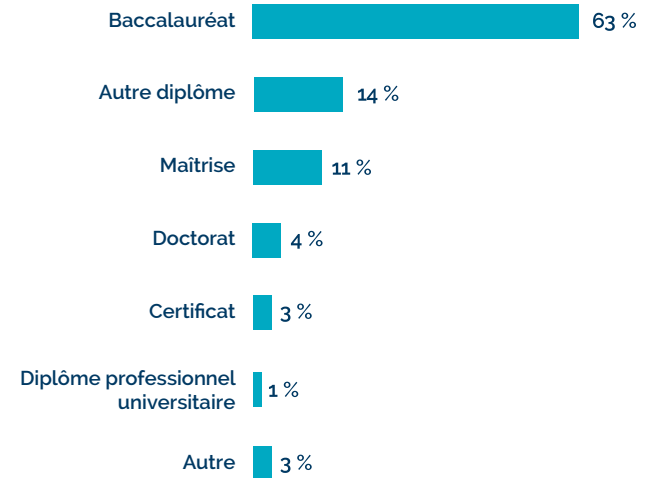


Figure 34 :

Type de diplôme des sondés⁷⁷



77 La somme des proportions dans les tableaux de ce chapitre peut ne pas totaliser 100 % en raison des arrondis.

Figure 35 :

Année d'études des sondés

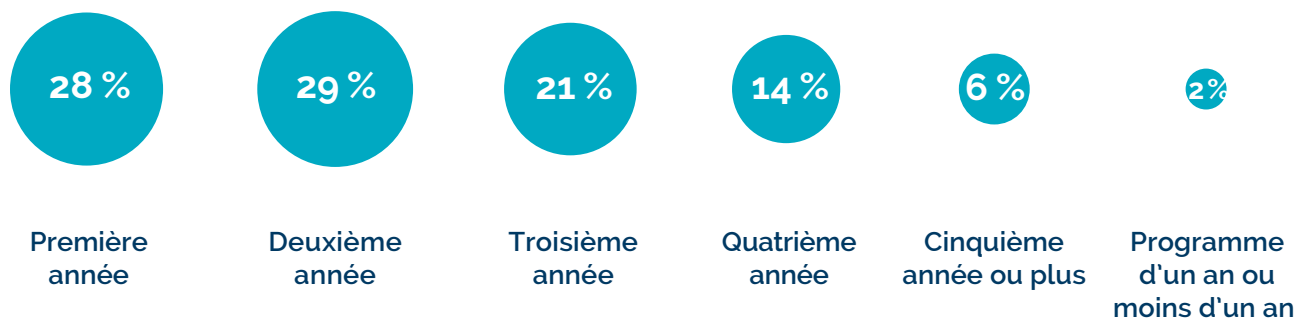
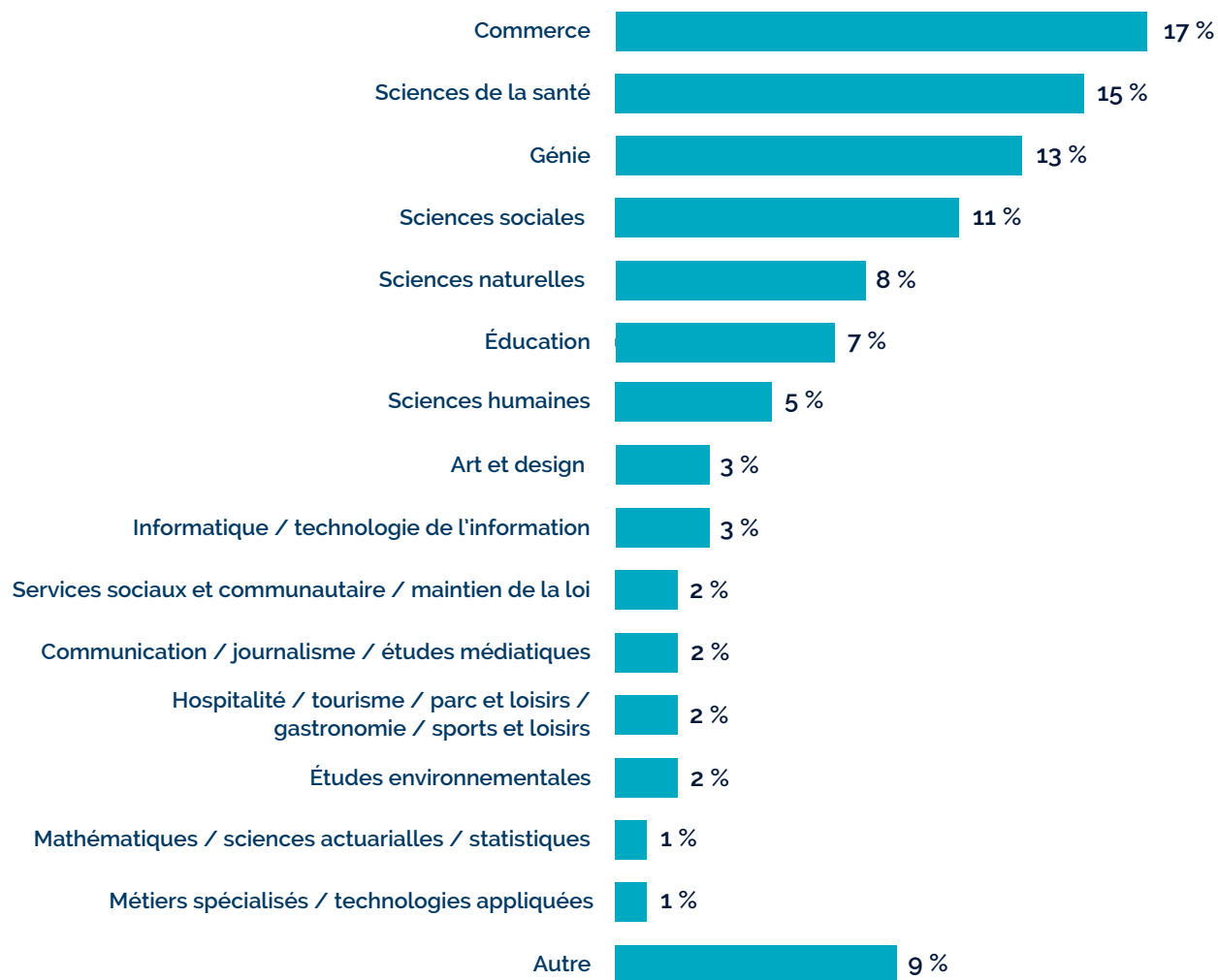


Figure 36 :

Domaine d'études des sondés



Ouverture sur le monde des étudiants

Neuf étudiants sur dix disent être très intéressés (48 %) ou assez intéressés (43 %) à s'ouvrir sur le monde. Les femmes comme les hommes rapportent des niveaux généraux d'intérêt global semblables : 52 % des hommes et 46 % des femmes disent s'intéresser vivement à s'informer des enjeux mondiaux, des événements internationaux et des questions culturelles. Voir la figure 37.

Pour déterminer comment les étudiants s'ouvrent sur le monde, les étudiants ont dû dire comment ils découvrent les événements du monde et enjeux culturels. Les principales réponses indiquent que les étudiants sont plus susceptibles d'utiliser les réseaux sociaux (60 %) et Internet (56 %) pour se tenir au courant de l'actualité du monde. Fait intéressant, étant donné les chiffres d'étudiants internationaux arrivant au Canada, moins d'un quart travaillent avec des étudiants internationaux dans leurs cours et devoirs. Voir la figure 38.

Figure 37 :

Vous intéressez-vous à vous informer des enjeux mondiaux, des événements internationaux et des questions culturelles?

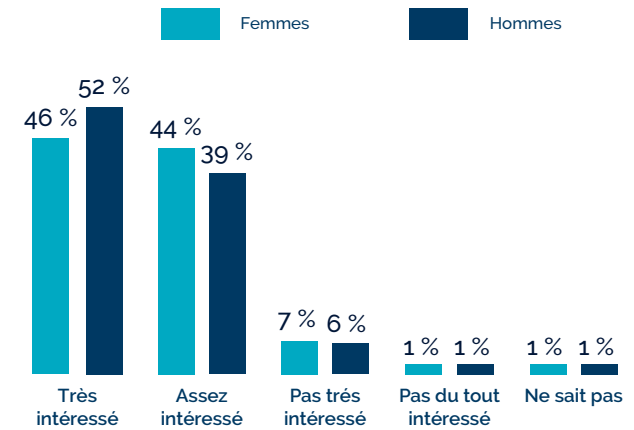
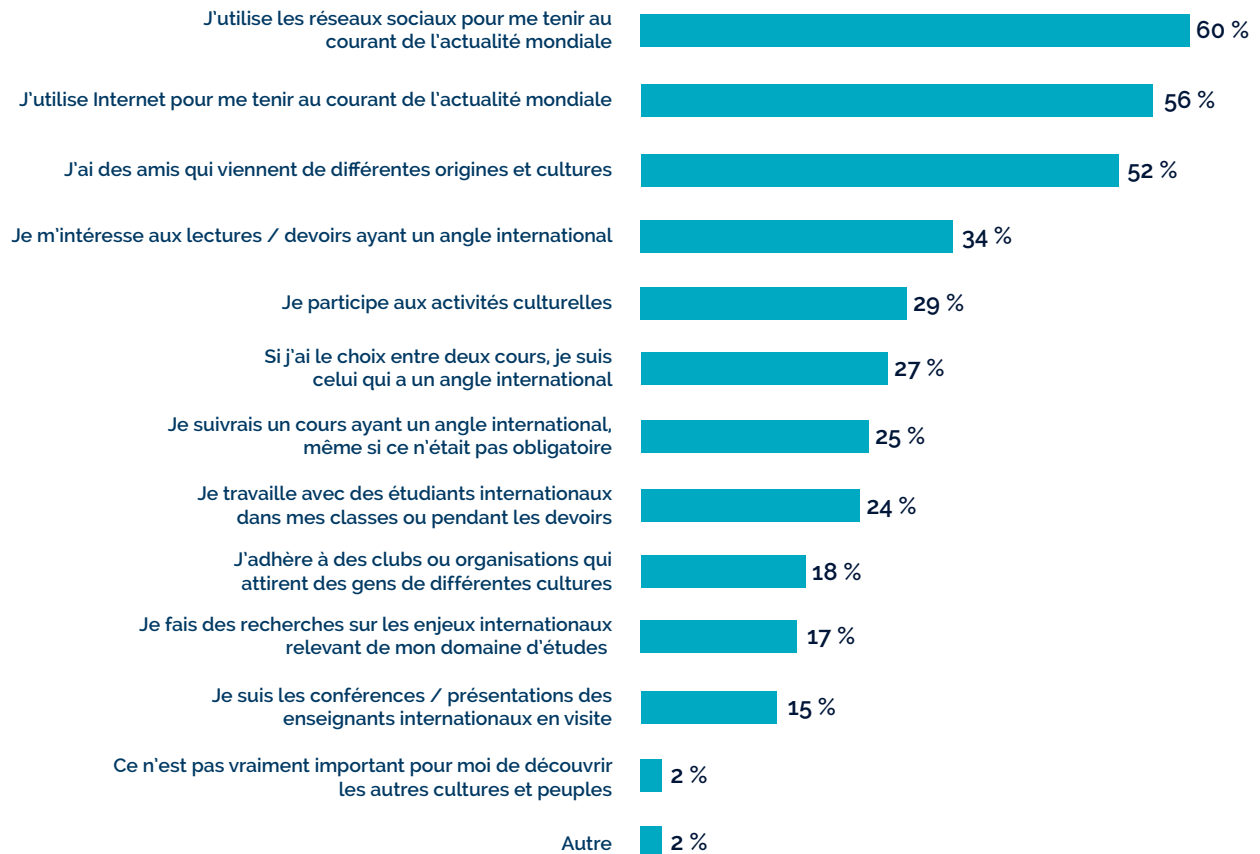


Figure 38 :

Parmi les options suivantes, lesquelles décrivent le mieux la façon dont vous découvrez les événements du monde et enjeux culturels?⁷⁸



⁷⁸ Les chiffres donnent plus que 100 % parce que les étudiants pouvaient choisir plusieurs réponses.

Rôle des établissements dans la promotion de l'ouverture sur le monde et des opportunités internationales

Les étudiants rapportant à 91 % être intéressés ou très intéressés à s'ouvrir sur le monde, quel rôle les établissements jouent-ils dans la création et l'alimentation de cet intérêt?

La grande majorité (80 %) des étudiants indiquent être au courant des opportunités d'études à l'étranger proposées par leur établissement (voir la figure 39) et 64 % des étudiants sont d'accord ou très d'accord avec le fait que les opportunités d'études à l'étranger sont encouragées sur le campus (figure 40). Dans une moindre mesure, les étudiants sont d'accord ou très d'accord (45 %) avec le fait que de former des étudiants ouverts sur le monde et culturellement sensibles est une priorité à leur établissement, mais près d'un quart (23 %) ne sont pas d'accord ou du tout d'accord. Voir la figure 40.

Figure 39 :

Votre établissement actuel propose-t-il des opportunités d'études à l'étranger pour les étudiants?

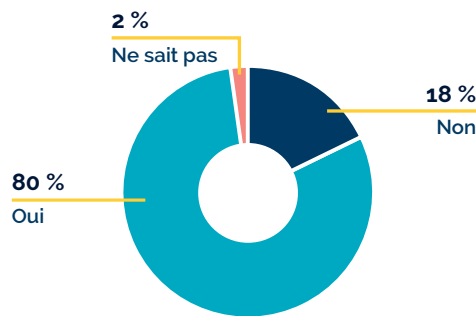


Figure 41 :

Comment avez-vous entendu parler des opportunités d'études à l'étranger

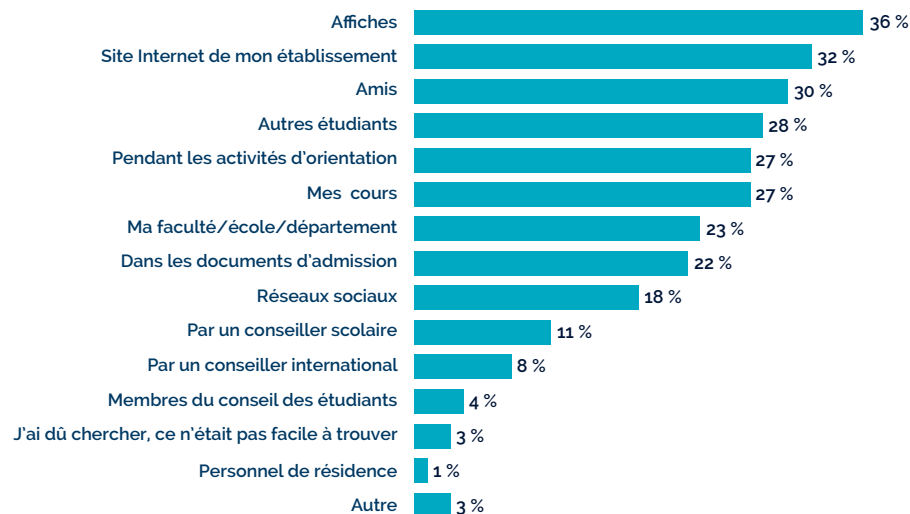
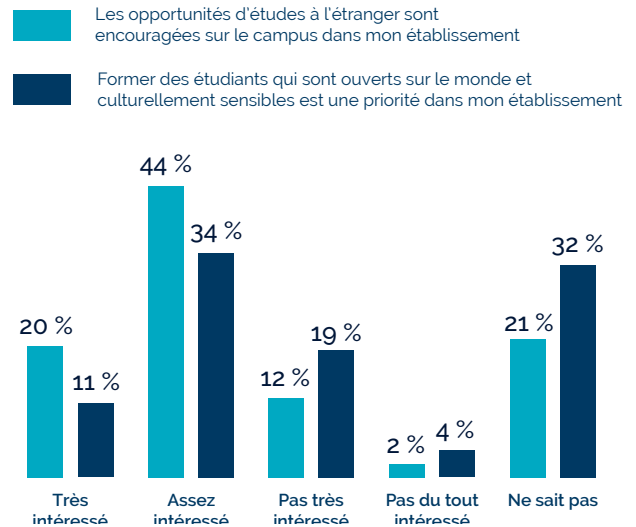


Figure 40 :

Engagement perçu de l'établissement envers les études à l'étranger et l'ouverture sur le monde

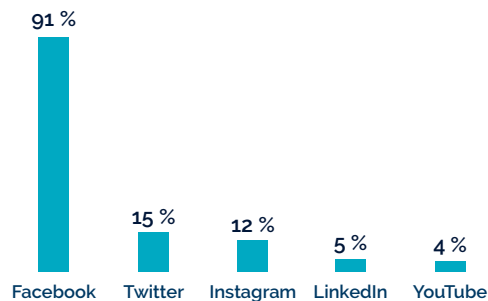


Conformément à l'enquête de 2009 du BCEI, les affiches (36 %) restent la principale façon pour les étudiants de découvrir les possibilités d'études à l'étranger, suivies du site de l'établissement (32 %) et des interactions sociales avec leurs amis (30 %) et d'autres étudiants (28 %).

Des étudiants ayant indiqué avoir entendu parler des opportunités d'études à l'étranger dans leur établissement par les réseaux sociaux, Facebook (91 %) était de loin le réseau social le plus courant. Voir la figure 42.

Figure 42 :

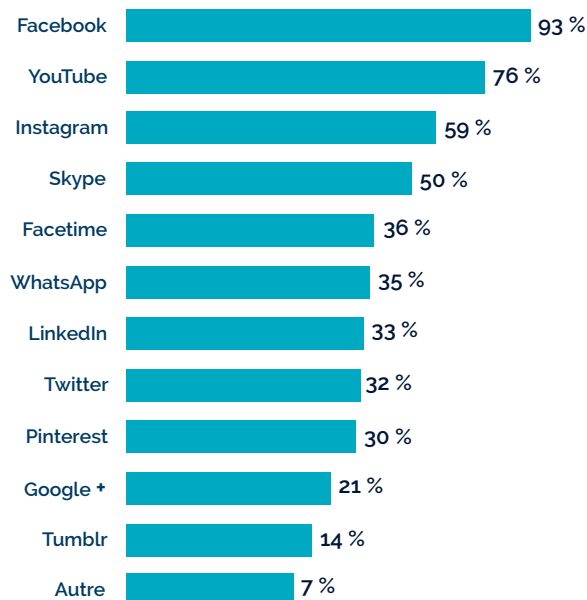
Par quels réseaux sociaux avez-vous entendu parler des opportunités d'études à l'étranger dans votre établissement?



Comme l'illustre la figure 43, l'échantillon dans son ensemble a dû indiquer les réseaux sociaux qu'il utilise. Une fois de plus, Facebook était le plus populaire (93 %), suivi de YouTube (76 %), Instagram (59 %) et Skype (50 %). Pour ce qui est de la catégorie « autre » (7 %), 4 % des étudiants ont indiqué utiliser Snapchat. Les données sur les principaux modes de communication numérique sont non seulement utiles pour promouvoir les opportunités d'études à l'étranger auprès des étudiants, mais aussi pour comprendre les moyens que les étudiants utilisent pour rester en contact avec leur famille, leurs amis et les systèmes de soutien de l'école pendant leur séjour à l'étranger.

Figure 43 :

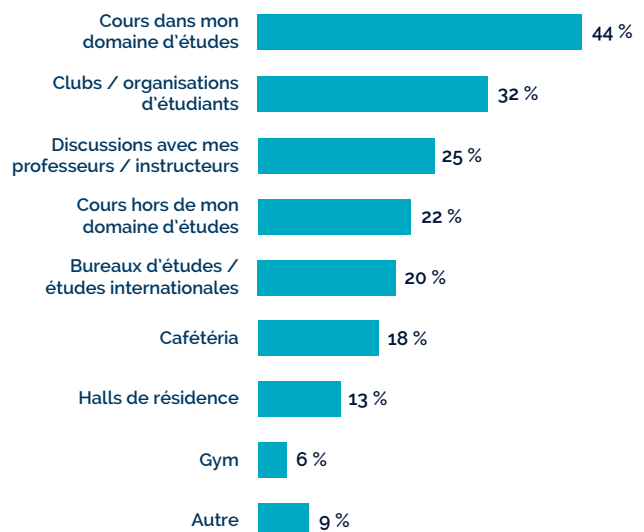
Parmi les réseaux sociaux suivants, lesquels utilisez-vous?



Les sondés ont dû indiquer où sur le campus ils en avaient découvert le plus sur les peuples, les cultures et les pays. Comme l'illustre la figure 44, les étudiants en apprenaient le plus dans leurs cours de leurs domaines d'études (44 %), par opposition aux clubs étudiants (32 %), aux discussions avec leurs professeurs (25 %) et à leurs cours hors de leurs domaines d'études (22 %).

Figure 44 :

Sites au campus pour découvrir les différents peuples, cultures et pays



« Mon expérience d'apprentissage la plus mémorable à l'étranger a été de travailler dans un bâtiment de 100 employés qui travaillaient tous ensemble pour accomplir des parties de la même tâche : la conception d'un bateau de la garde côtière canadienne. J'ai vécu avec une famille danoise et en ai appris beaucoup plus sur les Danois et le Danemark que je n'aurais pu imaginer. J'ai saisi toutes les occasions possibles de poser des questions hors de mon département de travail pour mieux comprendre le processus de conception d'un bateau à cette échelle. »

– Étudiant de premier cycle avec une expérience d'études à l'étranger au Danemark

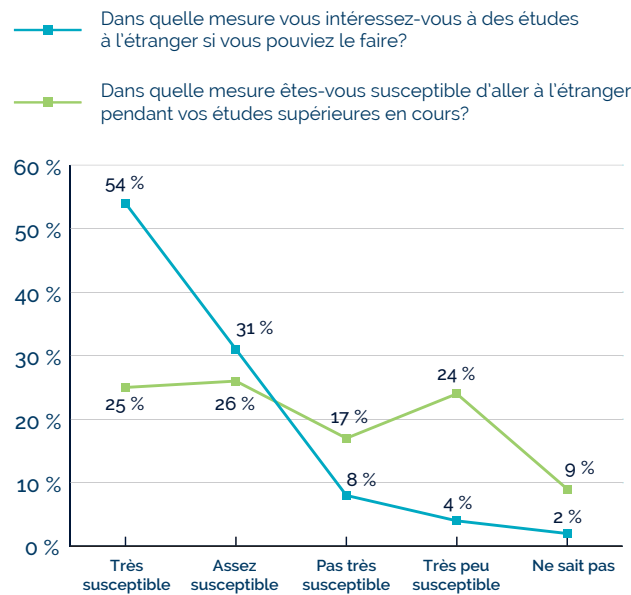
L'intérêt envers les études à l'étranger et la probabilité de participation

La grande majorité (86 %) des étudiants s'intéresse à une expérience d'études à l'étranger s'ils pouvaient le faire, et plus de la moitié sont très intéressés (54 %). Les niveaux d'intérêt rapportés étaient semblables pour les hommes et les femmes, mais les femmes ont dit être très intéressées (57 %) légèrement plus que les hommes (50 %). Il convient de noter que seuls 13 % des sondés font un programme d'études/diplôme qui exige ou encourage largement les étudiants à faire des études à l'étranger avant d'obtenir leur diplôme.

Étant donné ce fort niveau d'intérêt envers les études à l'étranger, dans quelle mesure est-il susceptible que les étudiants aillent à l'étranger pendant leurs études supérieures actuelles? Comme la figure 45 l'indique, parmi les étudiants qui s'intéressent à des études à l'étranger (54 %) seuls un quart pensent qu'il est très probable qu'ils le feront. Les femmes étaient tout aussi susceptibles que les hommes d'aller à l'étranger. Voir la figure 45.

Figure 45 :

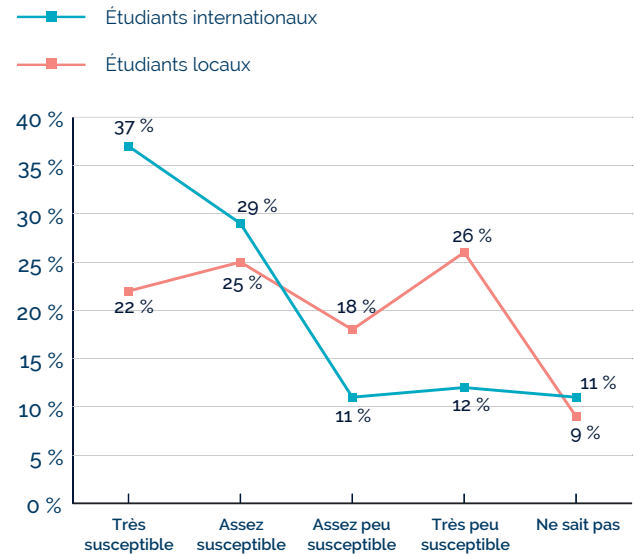
Niveau d'intérêt et probabilité de faire des études à l'étranger



Comparés aux étudiants locaux, les étudiants internationaux rapportaient une plus grande probabilité d'avoir une expérience temporaire à l'étranger dans le cadre de leur diplôme canadien. Au total, 37 % des étudiants internationaux rapportaient être très susceptibles d'aller à l'étranger, contre 22 % des étudiants locaux. Voir la figure 46.

Figure 46 :

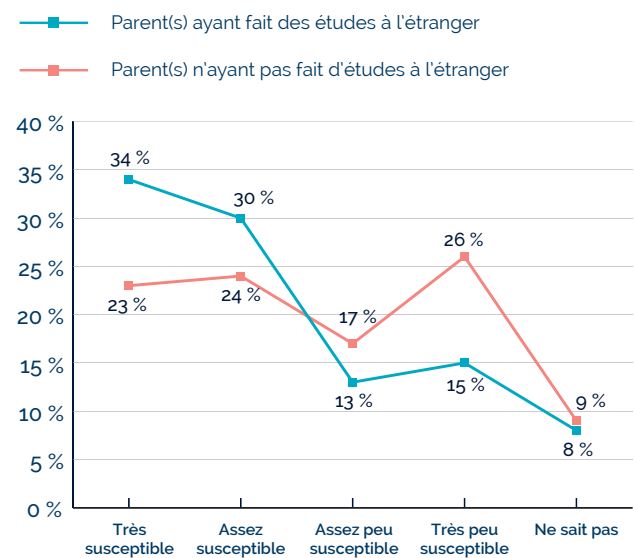
Probabilité de faire des études à l'étranger pendant les études en cours, par statut d'étudiant international ou local



Autre groupe rapportant une plus grande probabilité de faire des études à l'étranger : les étudiants dont un ou deux parents ont eux-mêmes fait des études à l'étranger. De l'échantillon total, 16 % rapportaient qu'un ou deux de leurs parents avaient fait des études à l'étranger hors du pays de leur établissement d'attache pendant leurs études supérieures. De ce groupe, 34 % disaient être très susceptibles d'aller à l'étranger pendant leurs études supérieures en cours, contre 23 % des étudiants dont les parents n'étaient pas allés à l'étranger. Voir la figure 47.

Figure 47 :

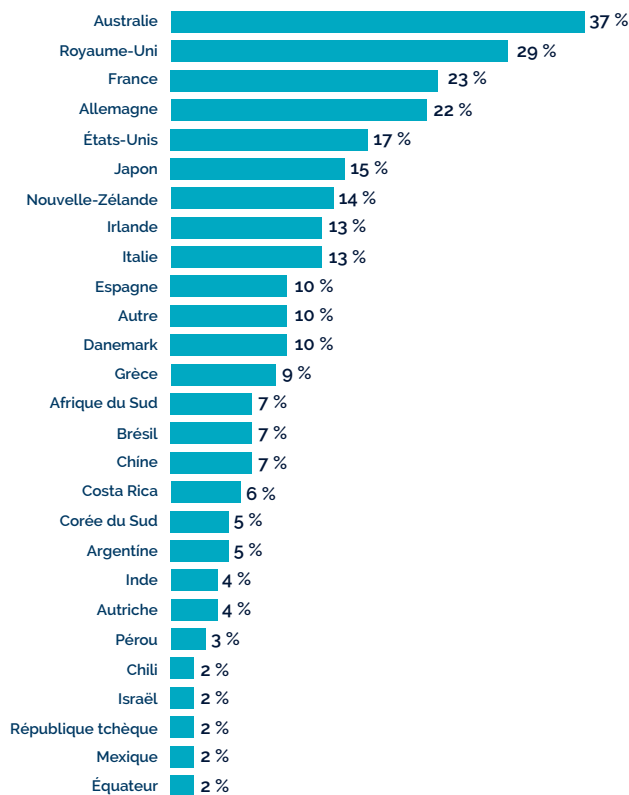
Probabilité de faire des études à l'étranger pendant les études en cours, par expérience parentale d'études à l'étranger



On a posé la question suivante aux étudiants : « si vous envisagiez un programme d'études à l'étranger, quels sont les TROIS pays qui vous intéresseraient ? » Les choix les plus cités tendaient à être des pays développés, principalement en Europe, où les langues officielles du Canada sont largement parlées. Pour la catégorie « autre » (10 %), les étudiants ont indiqué que les pays suivants sont intéressants : la Suisse, la Suède, les Pays-Bas, la Norvège, Singapour, la Finlande, la Belgique, la Russie, l'Islande et la Thaïlande, entre autres. Voir la figure 48.

Figure 48 :

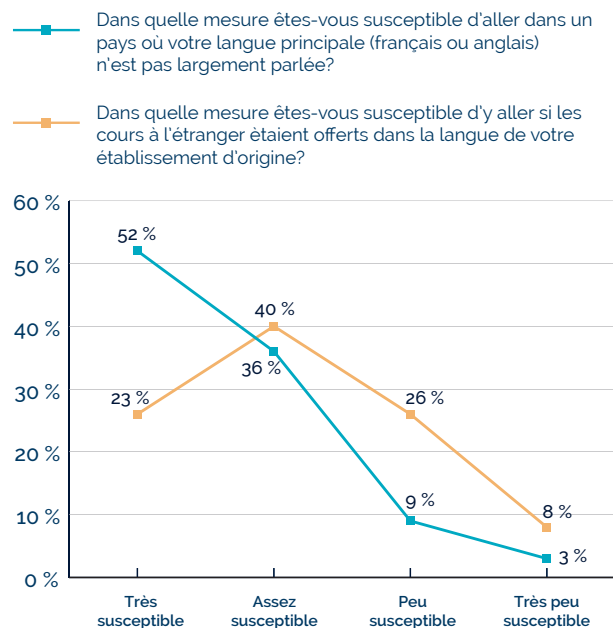
Pays d'intérêt



Les données suggèrent qu'il existe un appétit pour d'autres destinations que des pays anglophones et francophones, surtout si les cours sont proposés dans la langue de l'établissement d'attache de l'étudiant. Comme la figure 49 l'indique, près de 7 étudiants sur 10 seraient assez (40 %) ou très (26 %) susceptibles d'aller dans un pays où leur langue principale (anglais ou français) n'est pas largement parlée. Si les cours à l'étranger sont proposés dans la langue de leur établissement d'attache, ce chiffre passe à près de 9 étudiants sur 10 qui seraient assez (36 %) ou très (52 %) susceptibles d'y aller. Bien que cet effet soit présent pour les étudiants anglophones et francophones, cette observation était un peu plus prévalente parmi les sondés anglophones.

Figure 49 :

Probabilité du choix de pays, par profil linguistique et langue des cours proposés



« Mon expérience d'apprentissage la plus mémorable a été la connaissance personnelle que j'ai acquise grâce à mon voyage et au fait que j'ai été obligé de sortir de ma zone de confort. J'ai été obligé de socialiser avec des personnes de nombreux pays différents et de découvrir leur culture. Je pense que je suis sorti de cette expérience plus tourné sur le monde, complet et confiant. Mes études en Australie ont été l'une des expériences les plus difficiles mais gratifiantes de ma vie. Je n'en regrette pas une minute, malgré ce que j'ai été obligé de faire. »

– Étudiant de premier cycle avec de l'expérience des études à l'étranger en Australie

Facteurs facilitant les études à l'étranger

Les étudiants ont dû choisir les trois bienfaits les plus importants liés aux études à l'étranger. Comme la figure 50 l'indique, l'occasion de voyager était la principale réponse (56 %), suivie des avantages professionnels (48 %), de la vie et du travail dans différentes cultures et différents pays (37 %) et du développement de l'ouverture sur le monde (35 %).

Les étudiants ont ensuite dû répondre à la question : « qui vous a encouragé à participer à un programme d'études à l'étranger, le cas échéant? » Le fait que presque la moitié n'ont pas reçu d'encouragement pourrait suggérer qu'au Canada, les études à l'étranger ne sont pas considérées comme une partie naturelle de l'expérience d'éducation. Les amis et la famille sont vus comme ayant plus d'influence que les personnes du milieu de l'éducation, comme les enseignants, les conseillers et les organisations étudiantes. Voir la figure 51.

Figure 50 :

Les trois avantages les plus importants associés aux études à l'étranger

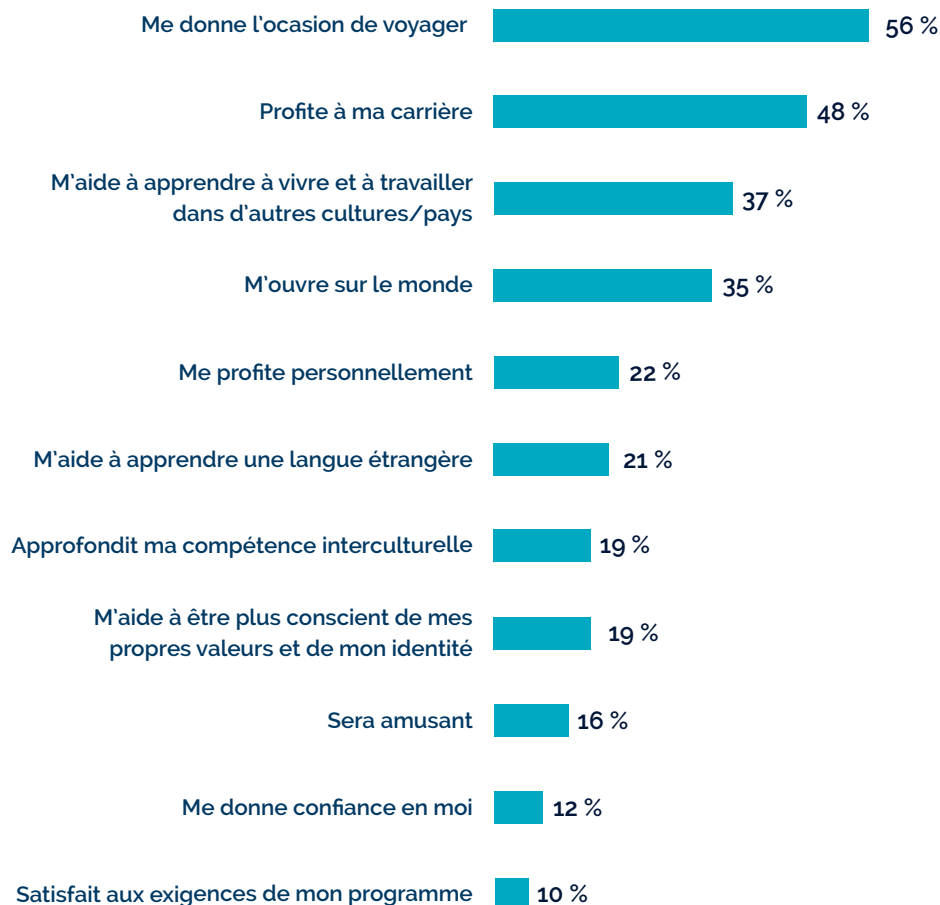
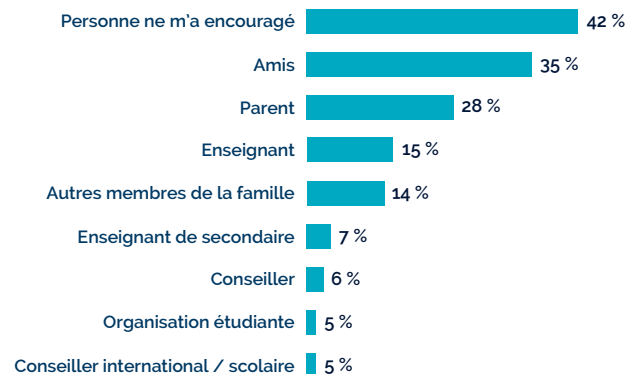


Figure 51 :

Principales sources d'encouragement



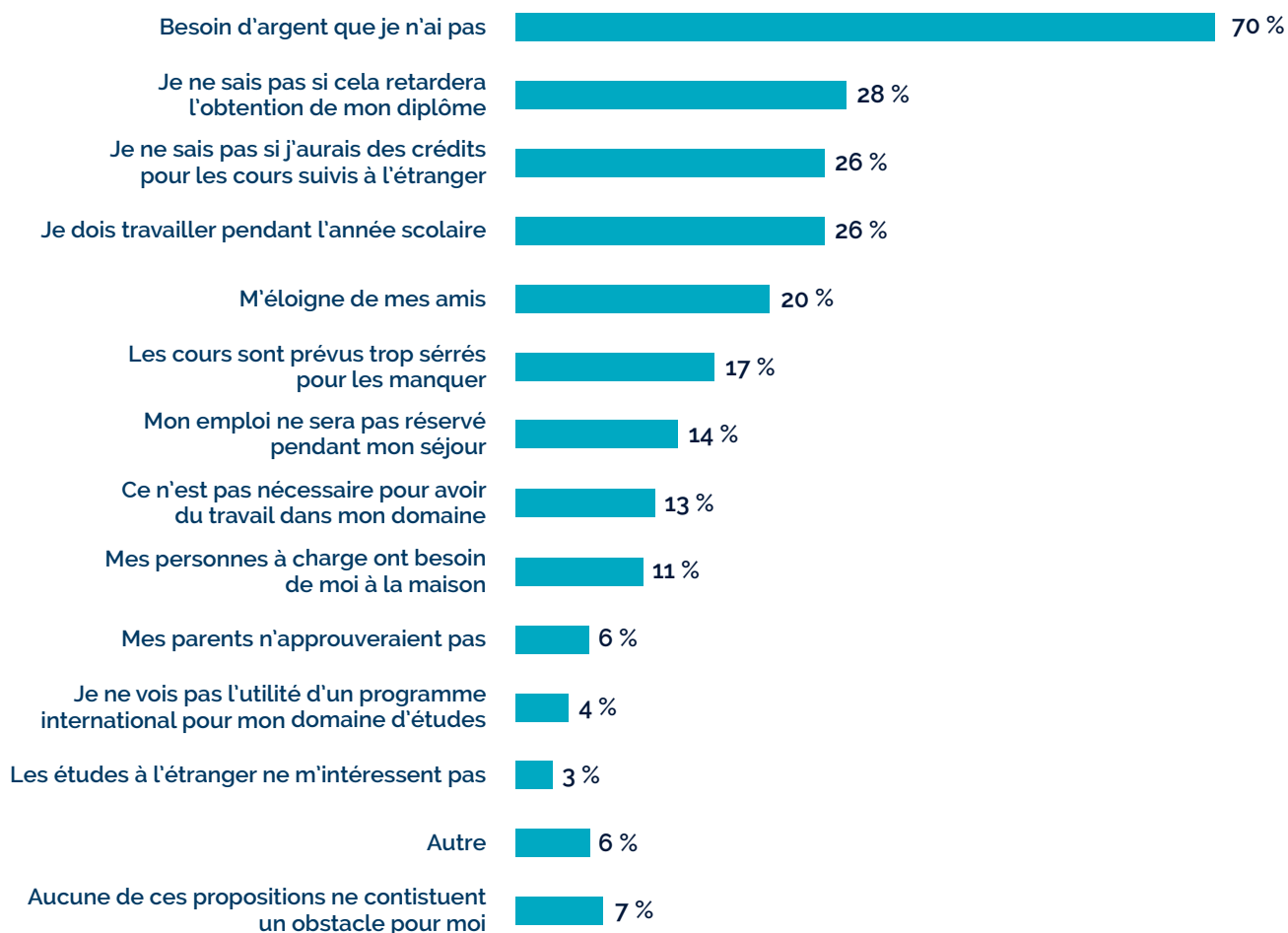
Obstacles à la participation

Quels sont les obstacles à l'éducation internationale auxquels les étudiants font face? Les sondés ont dû choisir trois obstacles possibles qui sont les plus susceptibles de les empêcher de faire des études à l'étranger. De loin, l'obstacle le plus grand est financier : 70 % des étudiants indiquent qu'aller à l'étranger nécessite de l'argent qu'ils n'ont pas.

Le retard de l'obtention du diplôme (28 %), des inquiétudes quant à l'octroi de crédits (26 %) et le besoin de travailler pendant l'année scolaire (26 %) étaient loin derrière en deuxième, troisième et quatrième place. Fait intéressant, 7 % disaient qu'aucun de ces éléments ne constituait un obstacle et seuls 3 % disaient ne pas s'intéresser à des études à l'étranger.

Figure 52 :

Quels sont les trois obstacles possibles qui vous empêchent de participer à une expérience d'études à l'étranger?



Soulignant le fait que les finances sont l'obstacle le plus important aux études à l'étranger, 8 sondés sur 10 indiquent avoir besoin d'aide financière pour payer les coûts s'ils souhaitent participer à un programme d'études à l'étranger. Seuls 9 % indiquent pouvoir aller à l'étranger sans aide financière.

Malgré ce besoin exprimé, près des deux tiers ne savent pas si leur établissement propose de l'aide financière. Cela suggère que ces opportunités ne sont peut-être pas bien promues ou que des obstacles réels ou perçus peuvent empêcher les étudiants de demander de l'information sur les aides financières. Voir la figure 53.

Au total, 15 % des étudiants indiquent qu'il est impossible d'aller à l'étranger pendant leurs études supérieures. Par opposition, un peu plus d'un quart (27 %) des étudiants indiquent que c'est possible. Seuls 11 % indiquaient avoir déjà été à l'étranger pendant leurs études supérieures, et près de la moitié (46 %) ne savent pas encore si cela sera possible ou non. Voir la figure 54.

Figure 54 :

Les études à l'étranger sont-elles possibles pour vous?

- Il est possible que j'aurai une expérience d'études à l'étranger à un moment ou à un autre pendant mes études supérieures
- Il n'est pas possible pour moi d'avoir une expérience d'études à l'étranger pendant mes études supérieures
- Je ne sais pas si des études à l'étranger seront possibles pour moi ou non
- Je suis déjà allé à l'étranger pendant mon programme d'études supérieures.

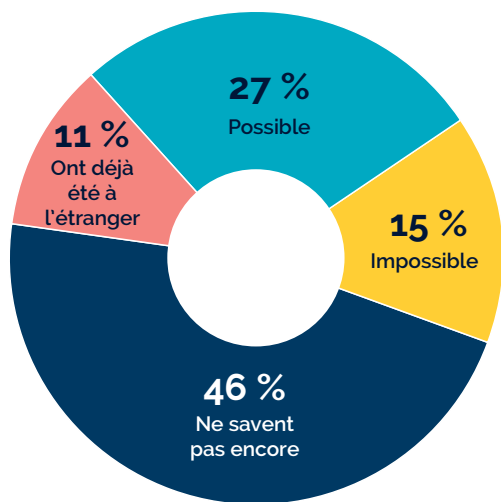
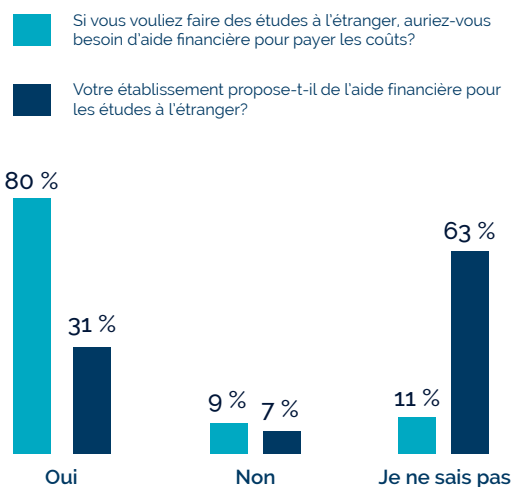


Figure 53 :

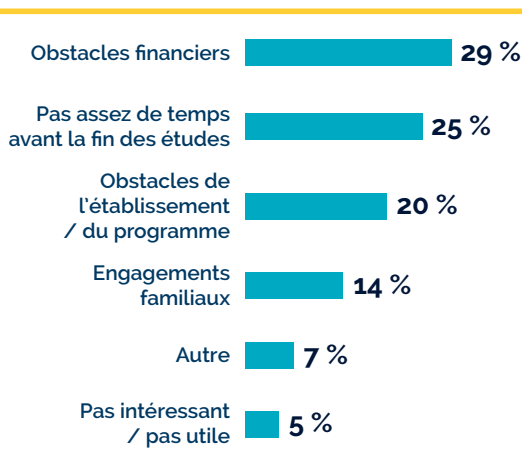
Aide financière reçue / connaissance des aides financières de l'établissement



Des 15 % d'étudiants qui disent qu'il serait impossible pour eux de faire des études à l'étranger, les questions financières sont citées comme étant le plus grand obstacle (29 %) dans les 970 réponses libres. Un quart des étudiants ont mentionné ne pas avoir assez de temps pour le faire avant de terminer leur programme. Un étudiant sur cinq décrit les obstacles de l'établissement / du programme qui rendent impossibles pour eux d'aller à l'étranger. Ces obstacles comprenaient des options restreintes ou non existantes pour leur programme d'études dans leur établissement, la restriction des structures du programme, le manque de transfert de crédit, et le besoin de terminer leurs recherches avec un superviseur donné dans leur établissement d'attache.

Figure 55 :

Pourquoi est-il impossible pour vous de faire des études à l'étranger?



Le visage des études à l'étranger : qui va à l'étranger et qui n'y va pas?

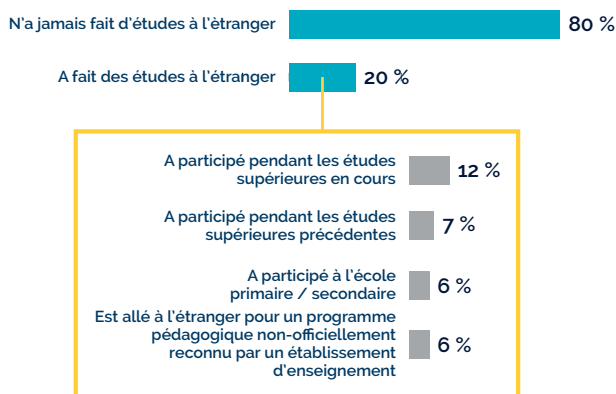
Les établissements accroissent leurs efforts visant à faire faire des études à l'étranger à davantage d'étudiants. Étant donné les bienfaits des études à l'étranger, il est important d'analyser les étudiants qui ont accès à ces opportunités pour que les taux de participation croissent de façon équitable, procurant des expériences de croissance personnelle et de développement professionnel à un échantillon représentatif d'étudiants. Les paragraphes qui suivent se penchent sur la démographie, les expériences et les opinions de 1433 sondés allant à l'étranger.

Des 7 028 participants au sondage, 20 % ont dit avoir eu au moins une expérience d'études à l'étranger (en échange de crédits ou non) dans leur vie. De ce groupe d'étudiants en mobilité, 61 % sont allés à l'étranger une fois, 23 %, deux fois, et 15 % sont allés à l'étranger trois fois ou plus. Ces expériences comprenaient des études, des stages, du travail, du bénévolat et des voyages organisés, tant qu'ils étaient motivés par un niveau important d'objectifs d'apprentissage.

Quand les étudiants vont-ils à l'étranger? 12 % des étudiants en mobilité sont allés à l'étranger à un moment ou un autre de leurs études supérieures en cours, 7 %, pendant leurs études supérieures précédentes et 6 %, pendant leurs études primaires/secondaires. En outre, 6 % ont fait un programme pédagogique non-reconnu officiellement par un établissement d'enseignement (p. ex., par une ONG ou une organisation du secteur privé qui n'est pas affiliée à leur école). Voir la figure 56.

Figure 56 :

Participation et non-participation, avec décomposition par niveau d'instruction⁷⁹

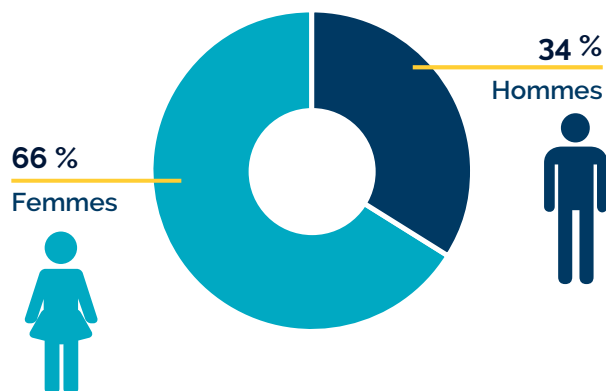


⁷⁹ Les chiffres ne totalisent pas 20 %, puisque certains sondés ont eu plus d'une expérience d'études à l'étranger.

Des 1 433 étudiants qui sont allés à l'étranger, 66 % sont des femmes, contre 56 % de femmes inscrites en études supérieures au Canada⁸⁰, ce qui indique que les femmes sont probablement surreprésentées dans la participation aux études à l'étranger. Nous nous devons de mentionner que plus de femmes que d'hommes ont répondu au sondage, les femmes sont donc surreprésentées dans l'échantillon, mais la faible participation des hommes est une tendance persistante aux États-Unis, en Europe et dans d'autres régions^{81,82}. Voir la figure 57.

Figure 57 :

Participation à des études à l'étranger, par sexe



Le commerce (21 %) est le domaine d'études le plus courant pour les étudiants allant à l'étranger, suivi du génie (14 %), des sciences sociales (12 %), et des sciences de la santé / kinésiologie / sciences infirmières (10 %). Voir la figure 58.

L'expérience internationale la plus populaire est de loin la formation à l'étranger. Près de 7 étudiants sur 10 sont allés à l'étranger pour un échange (41 %), une école sur le terrain (7 %) ou d'autres cours qu'un échange ou une école sur le terrain (20 %) pendant leur expérience d'études à l'étranger la plus récente⁸³. Voir la figure 59.

De loin, le plus grand nombre d'étudiants allant à l'étranger étaient accueillis par la France (13,7 %), près du double des étudiants accueillis par le Royaume-Uni (8,5 %) et les États-Unis (7,8 %)⁸⁴, qui venaient en deuxième et troisième place. Voir la figure 60.

⁸⁰ Statistique Canada, *Effectifs et diplômés postsecondaires au Canada, 2013-2014*, (Ottawa : Statistique Canada, 2015), consulté le 2 octobre 2016, <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/151130/dq151130d-fra.htm>.

⁸¹ Institute of International Education, *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange* (New York : IIE, 2015).

⁸² Lucas Böttcher et coll., « Gender Gap in the ERASMUS Mobility Program », *PLoS ONE* 11(2) (2016): 1-8, consulté le 12 juillet 2016, doi:10.1371/journal.pone.0149514.

⁸³ Si les sondés disaient avoir plus d'une expérience d'études à l'étranger, seules les données sur la dernière expérience en date sont comptées, lorsque cela est mentionné dans ce chapitre.

⁸⁴ Comme destination de la dernière expérience en date d'études à l'étranger des étudiants.

Figure 58 :

Principaux domaines d'études des étudiants allant à l'étranger

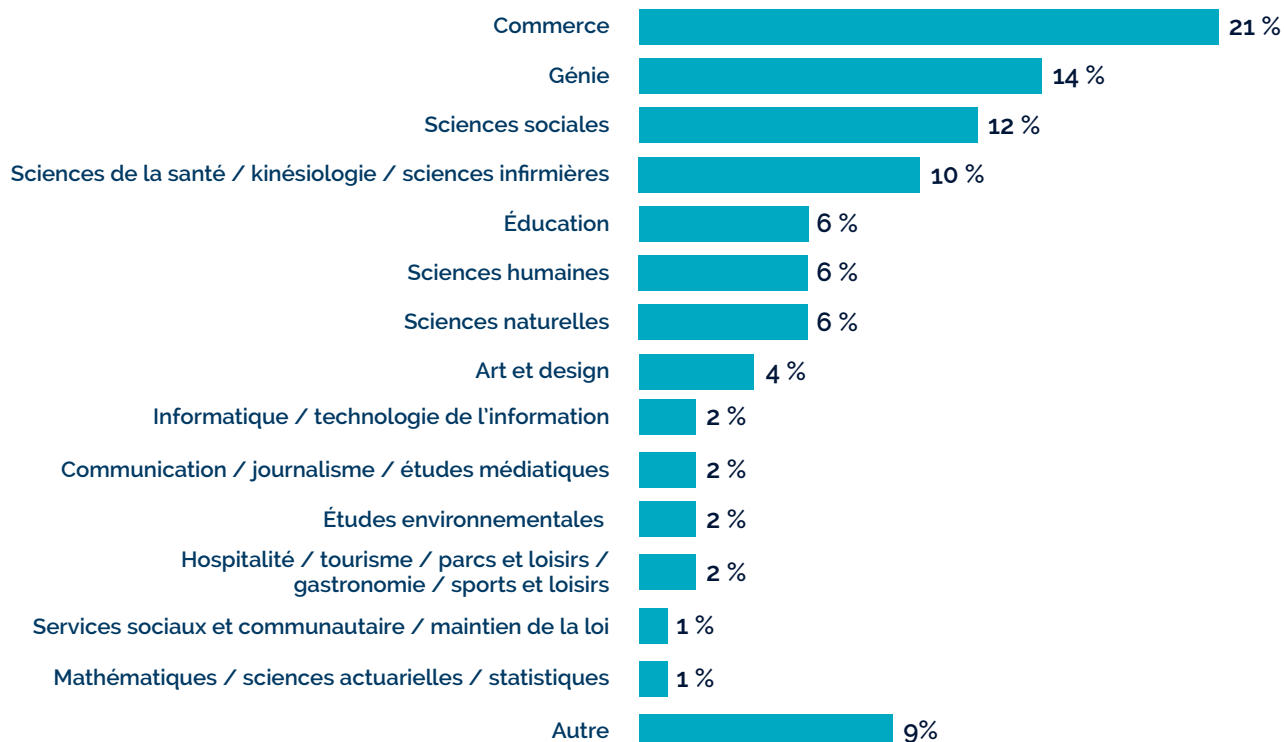


Figure 59 :

Quel était le principal objectif de votre programme d'études à l'étranger?

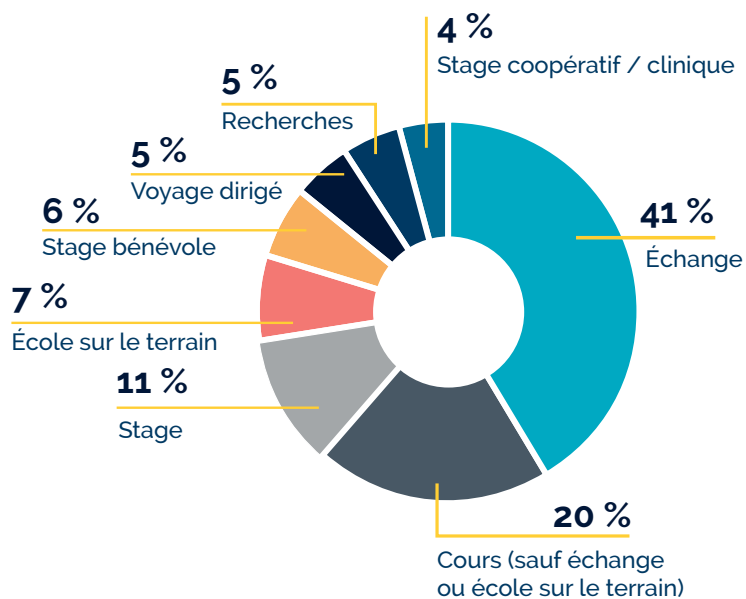


Figure 60 :

Les 15 plus grandes destinations pour les étudiants allant à l'étranger

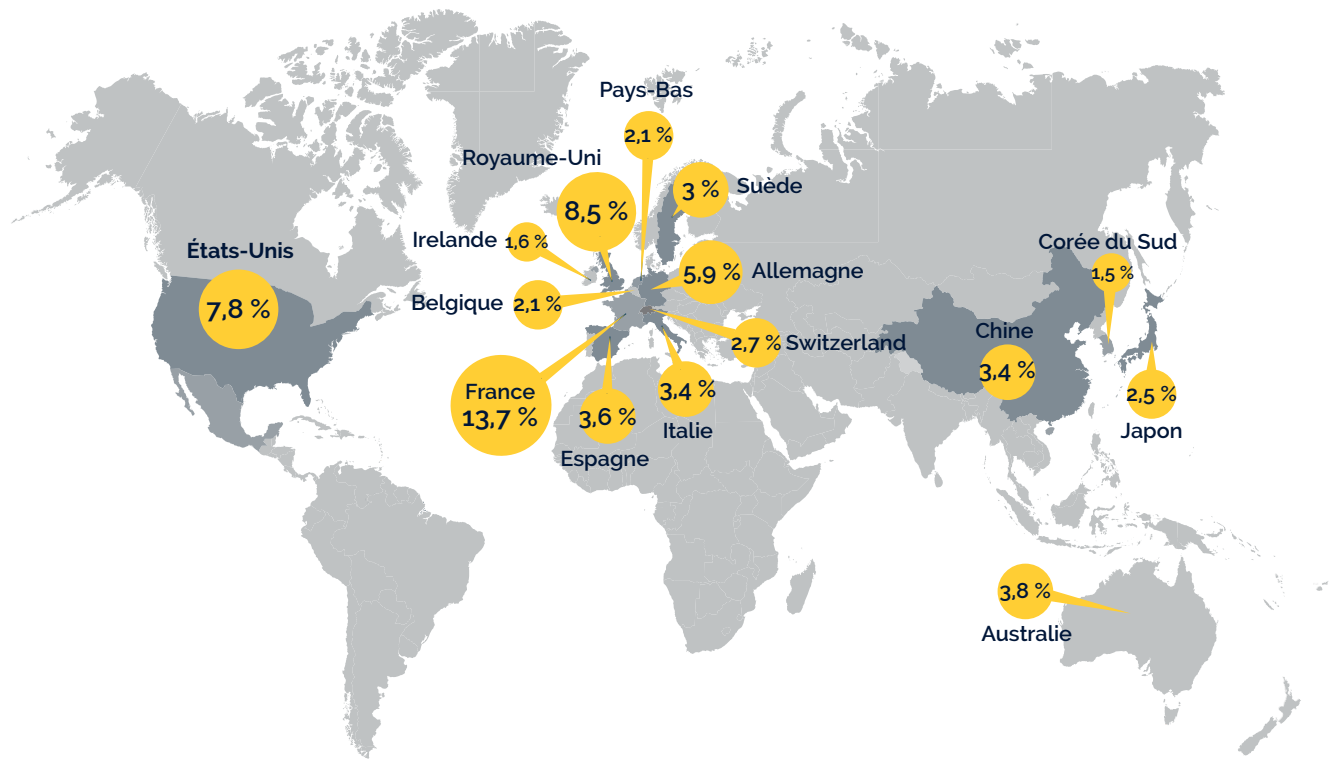
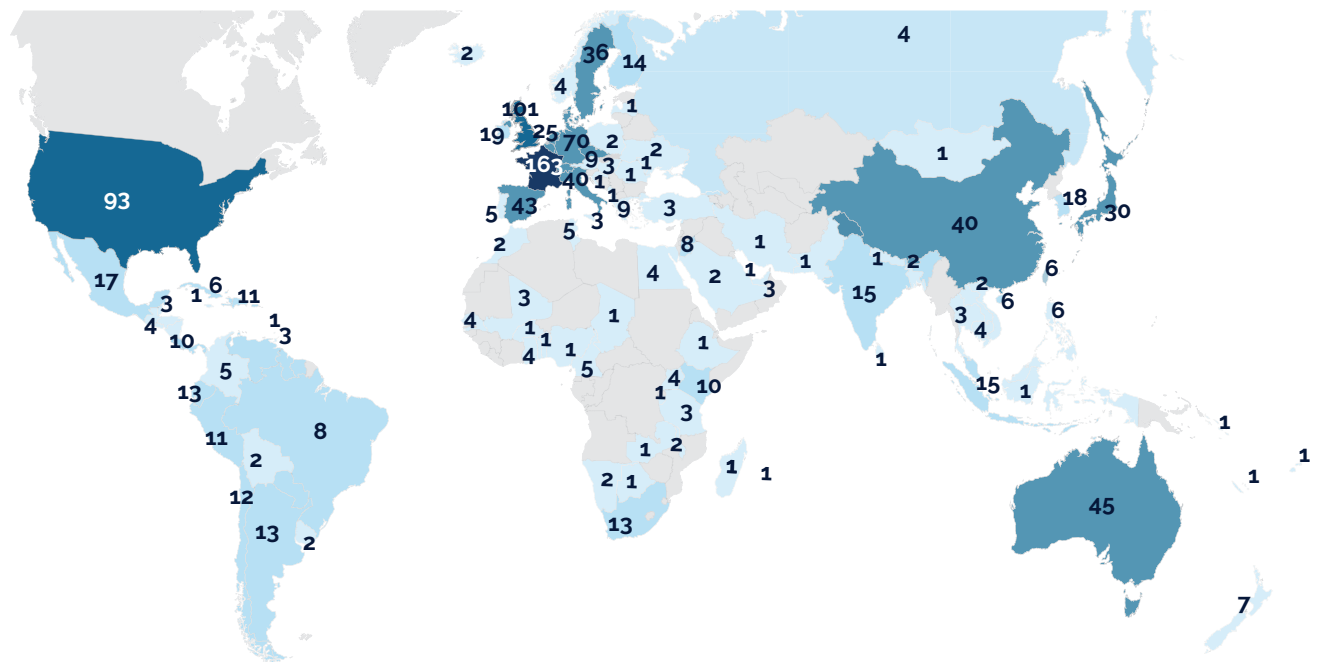


Figure 61 :

Pays de destination des étudiants allant à l'étranger, par nombre de participants



Malgré l'insistance marquée sur les destinations européennes et anglophones, les étudiants de l'échantillon ont fait des études à l'étranger dans 119 pays de destination pendant leur expérience la plus récente d'études à l'étranger. La figure 61 illustre la diversité des pays de destination de la plus récente expérience d'études à l'étranger des sondés.

Comme le montre la figure 62, la durée la plus courante de la dernière expérience en date d'études à l'étranger des sondés était d'un semestre (24 %) ou de 5-6 mois (20 %), mais les expériences courtes de moins d'un mois étaient aussi populaires (19 %).

Figure 62 :

Durée des expériences à l'étranger

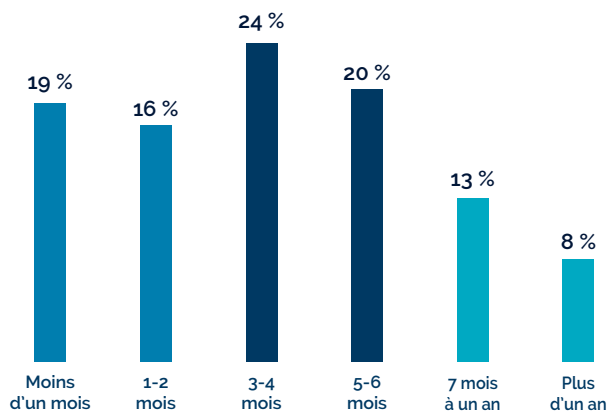
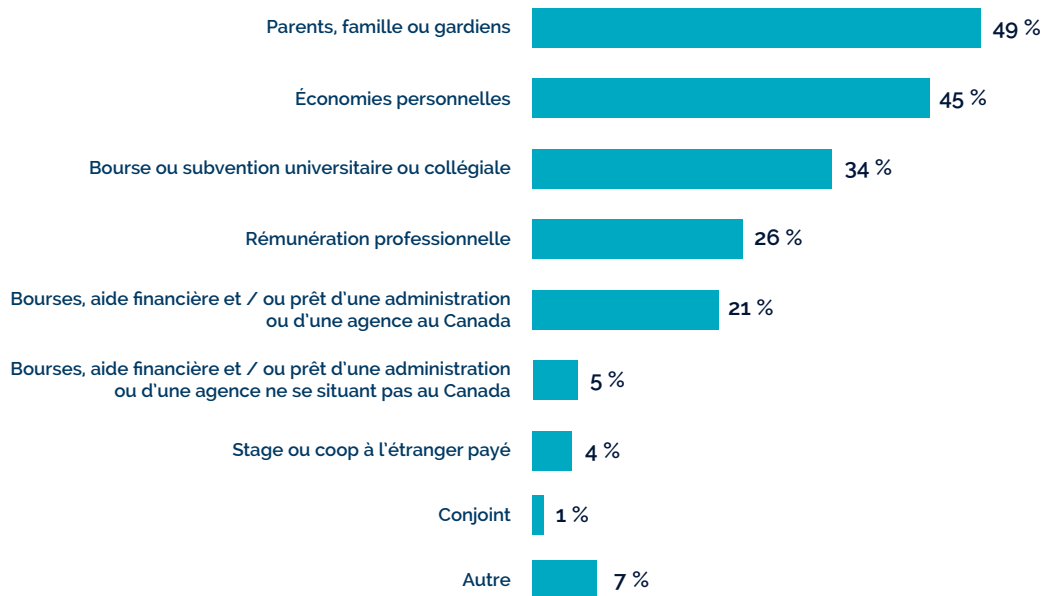


Figure 64 :

Comment avez-vous financé votre expérience d'études à l'étranger?⁸⁵



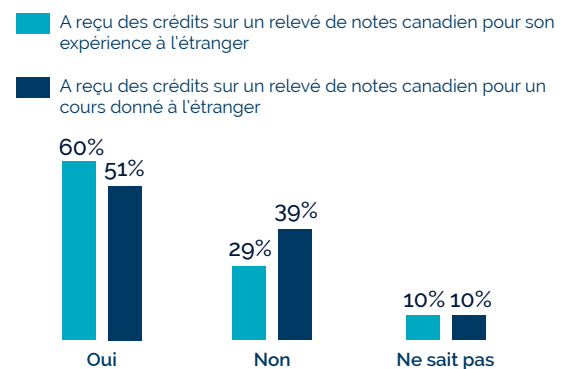
85 Les pourcentages ne donnent pas 100, puisque les participants pouvaient choisir un maximum de trois options.

Comme le montre la figure 63, plus de la moitié des étudiants ont reçu des crédits sur leurs relevés de notes canadiens pour leur dernière expérience d'études à l'étranger en date.

Comment les étudiants qui vont à l'étranger s'occupent-ils du coût? La moitié d'entre eux se reposent sur leurs parents, leur famille ou leurs gardiens (49 %) pour financer leur expérience d'études à l'étranger. Cela peut se compléter par une combinaison d'autres sources comme les économies personnelles (45 %), une bourse ou subvention universitaire ou collégiale (34 %), une rémunération professionnelle (26 %) et des bourses, aides financières et/ou prêts d'une administration ou agence au Canada (21 %).

Figure 63 :

Crédits reçus par expérience à l'étranger et formation à l'étranger



Les retombées des études à l'étranger

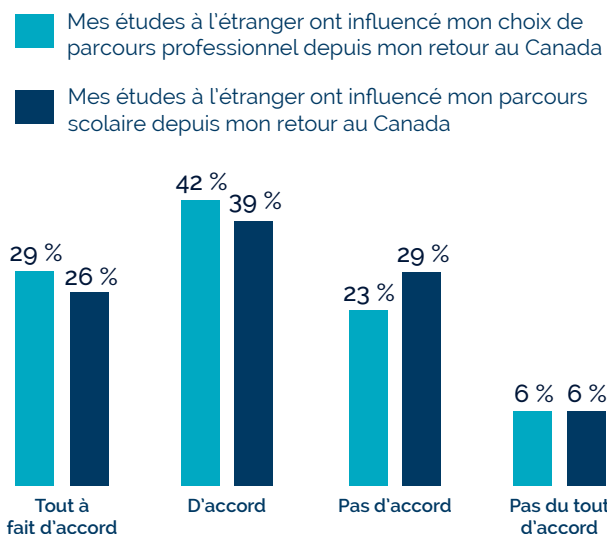
Le groupe de plus de 1 400 sondés qui sont allés à l'étranger a dû parler des répercussions de leur expérience d'études à l'étranger. Pour douze domaines d'apprentissage, les étudiants ont évalué ce qu'ils ont appris à l'étranger par rapport à ce qu'ils se seraient attendus à apprendre s'ils étaient restés dans leur établissement pendant la même période. Pour presque tous les domaines, la croissance que les étudiants disent avoir atteint pendant leur expérience d'études à l'étranger est au moins aussi élevée ou beaucoup plus élevée que ce qu'ils pensent qu'ils auraient appris chez eux pendant la même période. Voir la figure 65.

À remarquer, certains des domaines recevant l'évaluation la plus élevée reflètent des domaines qui vont au-delà de l'apprentissage type en salle de classe, par exemple, les bonds en sensibilité et compréhension culturelles, l'ouverture à différentes façons de penser, la confiance en soi et la connaissance de sa propre identité. La croissance en compétences professionnelles et réussites scolaires est plus faible que dans d'autres domaines, mais il est possible que les étudiants aient répondu en termes de résultats d'apprentissage techniques et spécifiques plutôt que de prendre en compte l'effet des ensembles de compétences au sens général du terme qui peut s'appliquer à, et souvent, améliorer, leur carrière et entreprises scolaires futures.

L'effet transformateur des études à l'étranger est illustré plus avant dans la figure 66. Près des trois quarts des étudiants sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur expérience à l'étranger a influencé leur choix de carrière. De la même façon, les deux tiers sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur expérience a influencé leur parcours scolaire depuis leur retour au Canada.

Figure 66 :

Influence des études à l'étranger sur les choix futurs de carrière et parcours scolaires

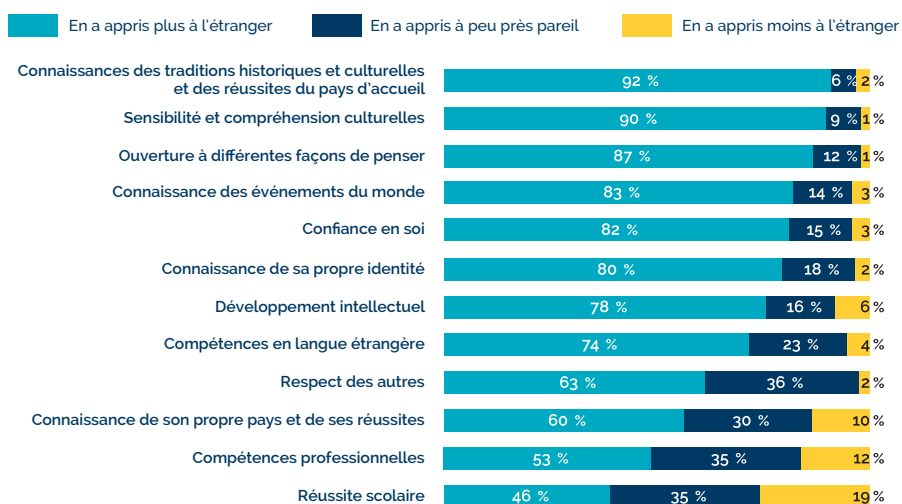


« On peut dire que vivre seul dans un autre pays à cet âge est transformateur, et je pense que j'ai appris beaucoup plus sur moi-même pendant l'année que j'ai passée ici que pendant les trois années précédentes au Canada. »

— Étudiant de premier cycle avec des expériences d'études à l'étranger en Europe

Figure 65 :

Croissance/apprentissage ayant eu lieu à l'étranger par rapport à la croissance/l'apprentissage qui aurait eu lieu sur le campus d'attache



Les répercussions des études à l'étranger sont soulignées par le fait qu'une fois que les étudiants vont à l'étranger, ils disent être beaucoup plus susceptibles de répéter l'expérience. Quand on leur demande s'ils sont susceptibles de faire des études à l'étranger pendant leurs études supérieures en cours, 46 % des étudiants mobiles disent être très susceptibles de le faire, contre 19 % des étudiants qui ne sont pas allés à l'étranger. Voir la figure 67.

La figure 68 décompose la mesure dans laquelle les étudiants sont susceptibles d'aller à l'étranger selon eux et selon leur niveau d'instruction pendant leur(s) précédente(s) expérience(s). 73 % des étudiants qui sont allés à l'étranger pendant leurs études primaires ou secondaires étaient très ou assez susceptibles de répéter l'expérience pendant leurs études supérieures en cours. Ils étaient suivis de ceux qui ont fait des études pendant leur programme en cours (71 %), par un programme pédagogique à l'étranger non-reconnu par un établissement d'enseignement, par exemple par une ONG ou une organisation du secteur privé non affiliée à leur école (69 %), et de ceux qui avaient été à l'étranger pendant leurs études supérieures précédentes (60 %).

Figure 67 :

Probabilité de participer à des études à l'étranger pendant les études en cours, par étudiants qui sont allés à l'étranger contre ceux qui ne l'ont pas fait

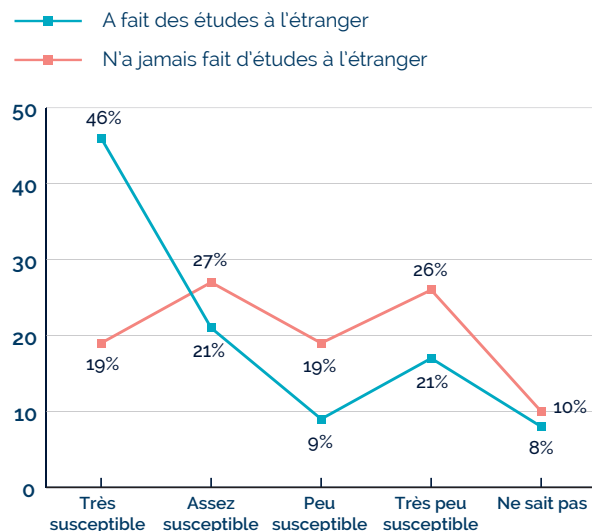
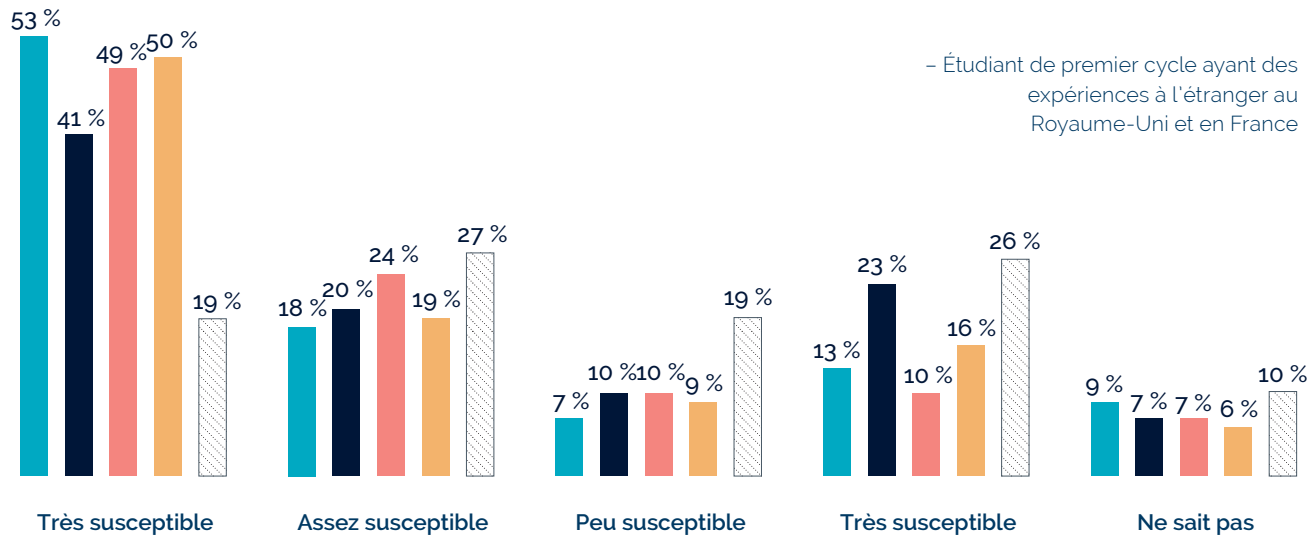


Figure 68 :

Probabilité d'aller à l'étranger pendant les études en cours, par niveau d'instruction pendant l'expérience précédente d'études à l'étranger

- Études supérieures en cours
- Études supérieures précédentes
- École primaire / secondaire
- Programme à l'étranger non-reconnu par un établissement d'enseignement
- ▨ N'a jamais fait d'études à l'étranger



« On m'a récemment embauché à mon premier emploi pour une entreprise du Québec. Mon expérience interculturelle et mon expérience en français m'ont plus qu'aidé à me faire remarquer et à obtenir ce poste extraordinaire. »

- Étudiant de premier cycle ayant des expériences à l'étranger au Royaume-Uni et en France

Pleins feux sur les identités minoritaires et la mobilité vers l'étranger

Qui sont les étudiants qui profitent le plus des études à l'étranger? Étant donné l'enrichissement personnel et professionnel associé aux études à l'étranger, il est important de promouvoir ces opportunités au plus grand nombre d'étudiants. Parallèlement, il est important d'analyser les étudiants qui sont mobiles pour que ces bienfaits s'ouvrent à tous de façon équitable.

Aux États-Unis, la diversité dans les études à l'étranger est une question centrale. Bien que la participation des minorités visibles ait augmenté ces dernières années, seuls 26 % des étudiants minoritaires sont allés à l'étranger en 2013-2014, contre 42 % de la population générale d'étudiants minoritaires des États-Unis¹.

Comment le Canada se comporte-t-il en comparaison? Des 1 433 étudiants qui ont fait des études à l'étranger, 14,7 % se sont identifiés comme faisant partie d'une minorité visible, ces étudiants sont donc sous-représentés comparés à tous les étudiants minoritaires sondés (18,3 %), et dans toute la population générale minoritaire canadienne (19,1 %)². Voir la figure 69. De la même façon, 16,2 % des Canadiens nés à l'étranger sont allés à l'étranger, ce qui est légèrement en dessous de la population totale des Canadiens nés à l'étranger (20,6 % rapportée dans les données de recensement de 2011³).

Comme les figures 69 et 70 l'illustrent, les étudiants d'Asie de l'Est (Chinois, Philippins, Japonais, Coréens, etc.) avaient le taux de mobilité vers l'étranger le plus élevé, composant 3,5 % du total des minorités visibles, mais légèrement en dessous du taux de la population d'Asie de l'Est au Canada (6,7 %)⁴. Les étudiants s'identifiant comme Asiatiques du Sud-Indiens de l'Est (Indien d'Inde, Bengladais, Pakistanais, Indien de l'Est de Guyane, Trinité, Afrique de l'Est, etc.) étaient le deuxième groupe minoritaire le plus grand (1,9 %), bien que ce groupe soit aussi sous-représenté comparé à la population nationale (4,8 %). Les étudiants autochtones se classaient troisièmes et composaient 1,8 % des étudiants qui sont allés à l'étranger, mais, encore une fois, ils sont sous-représentés comparés à la population autochtone nationale du Canada (4,3 %).

Figure 69 :

Pourcentage d'étudiants allant à l'étranger par identité à une minorité visible, par comparaison à toutes les réponses au sondage et aux statistiques nationales de recensement

	Ont fait des études à l'étranger	Proportion des sondés	Proportion de la population canadienne (Stat Can, 2011)
Minorités non-visibles	85,3 %	81,7 %	80,9 %
Total des minorités visibles	14,7 %	18,3 %	19,1 %
Asiatique de l'Est	3,5 %	4,6 %	6,7 %
Asiatique du Sud-Indien de l'Est	1,9 %	2,9 %	4,8 %
Autochtone	1,8 %	3,5 %	4,3 %
Autre groupe de minorité visible	1,8 %	1,5 %	0,3 %
Noir	1,6 %	2,2 %	2,9 %
Africain du Nord ou Arabe	1,4 %	1,1 %	1,2 %
Personne d'origine mixte	1,3 %	1,3 %	0,5 %
Asiatique du Sud-Est	0,7 %	0,6 %	0,9 %
Latino-américain non-blanc	0,6 %	0,7 %	1,2 %
Asiatique occidental non-blanc	0,1 %	0,2 %	0,6 %

1 Institute of International Education. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange* (New York : IIE, 2015).

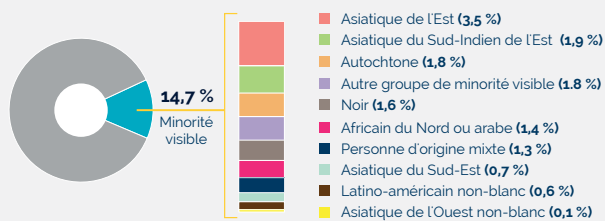
2 Pour faire des comparaisons entre les statistiques de recensement et la démographie des participants aux études à l'étranger localement, les étudiants internationaux n'étaient pas compris dans les données de sondage sur les minorités visibles rapportées et les Canadiens nés à l'étranger.

3 Statistique Canada, Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011 (Ottawa : Statistique Canada, 2013), consulté le 2 octobre 2016, <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>

4 Statistique Canada, *Profil de l'ENM, Canada, 2011*, consulté le 2 octobre 2016, <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=01&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begin&SearchPR=01&A1=All&B1=All&Custom=&TABID=1>

Figure 70 :

Étudiants canadiens à l'étranger, décomposition par identité à une minorité visible



Afin d'examiner de plus près le lien entre les inégalités sociales et les obstacles à la mobilité vers l'étranger, les taux de participation ont été encore plus ventilés. Pour ce qui est des étudiants LGBTQ, la proportion ayant été à l'étranger était légèrement plus élevée (9,4 %) que les sondés LGBTQ totaux (7,8 %)⁵.

Les étudiants ont dû indiquer s'ils ont un handicap qui a ou pourrait interférer avec leur capacité à participer à un ou plusieurs aspects d'un programme ou d'une expérience d'études à l'étranger. Il n'est pas surprenant de voir que la proportion de ces étudiants qui sont allés à l'étranger était légèrement plus faible (3,3 %) que la proportion globale de sondés ayant un handicap (4,0 %).

5 Statistique Canada, Les peuples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits : Enquête nationale auprès des ménages, 2011 (Ottawa : Statistique Canada, 2013), consulté le 2 octobre 2016, <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/g9-011-x/g9-011-x2011001-fra.pdf>

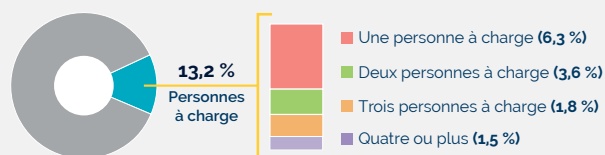
Pleins feux sur les étudiants ayant des personnes à charge et la mobilité vers l'étranger

Les responsabilités familiales constituaient un autre obstacle à la participation aux études à l'étranger. Comparés au taux global de mobilité de 20 % des sondés, seuls 13 % des étudiants ayant des personnes à charge disent avoir été à l'étranger. Comme la section sur les restrictions l'indique, les étudiants qui ont fait des études à l'étranger (avec ou sans personne à charge) peuvent être surreprésentés dans l'échantillon; mais la différence proportionnelle de taux de participation de ces deux groupes vaut la peine d'être soulignée.

Bien que le groupe d'étudiants ayant des personnes à charge puisse comprendre des personnes qui sont allées à l'étranger avant de devenir responsables d'autres personnes, cela soutient les autres données qui identifient les responsabilités familiales comme obstacle à la participation. Comme la figure 71 l'indique, les étudiants rapportent des niveaux de mobilité inversement proportionnels au nombre de personnes à charge.

Figure 71 :

Étudiants qui ont déjà fait des études à l'étranger, par nombre actuel de personnes à charge



Principales conclusions

Les conclusions du sondage expliquent bien les grandes questions sur la mobilité vers l'étranger au Canada.

Derrière les chiffres sur la mobilité

Les données présentées par les établissements participants indiquent que 2,3 % des étudiants à l'université (premier, deuxième et troisième cycles) sont allés à l'étranger à l'occasion d'une expérience leur ayant donné ou non des crédits pendant l'année scolaire 2014-2015.

Cela suggère que la participation a baissé depuis l'année scolaire 2012-2013, où on estime que 3,1 % des étudiants à l'université sont allés à l'étranger⁸⁶. Les données présentées par un nombre restreint d'étudiants collégiens et de polytechnique indiquent qu'1,0 % ont fait des études à l'étranger en 2014-2015, ce qui correspond aux recherches précédentes⁸⁷ sur la participation annuelle à des études à l'étranger au niveau collégial.

Par opposition aux taux annuels de participation, 20 % des sondés (1 433 de 7 028 étudiants) ont dit avoir eu une expérience d'études à l'étranger à un moment ou un autre de leur vie. Comme la section sur les limites l'indique, les sondés ont eu le choix de répondre ou non au sondage, ce qui pourrait avoir attiré une proportion plus élevée de sondés ayant un intérêt particulier envers les études à l'étranger.

Cela dit, cette étude capture les expériences d'études à l'étranger que les établissements d'enseignement supérieur ne suivent généralement pas, notamment les expériences précédentes et celles qui ne relèvent pas d'un établissement d'enseignement, ainsi que les expériences qui pourraient ne pas être comptées par les mécanismes de suivi des établissements (voir la section précédente pour une discussion sur le rassemblement de données sur les études à l'étranger). 12 % des étudiants mobiles sont allés à l'étranger à un moment ou un autre de leurs études supérieures en cours, mais le sondage compte aussi les autres qui sont allés à l'étranger pendant leurs études supérieures précédentes (7 %), leurs études primaires/secondaires (6 %) et ceux qui ont suivi un programme d'études non-officiellement reconnu par un établissement d'enseignement (6 %).

Leçon tirée :

La création d'une démarche nationale systématique du suivi, de la mesure et du rapport de la participation fera beaucoup pour avoir des statistiques précises de participation, mais il faut encore faire beaucoup pour accroître de façon significative la participation aux études à l'étranger et les bienfaits associés à ces expériences.

86 Université Canada. *Les universités canadiennes dans le monde : Enquête de l'AUCS sur l'internationalisation* (Ottawa : UNIVCAN, 2014).

87 Collèges et Instituts Canada. *Internationalizing Canadian Colleges and Institutes: The First National Report on International Education and Mobility* (Ottawa : CICan, 2010).

Où les étudiants vont-ils et qu'étudient-ils?

Les principales destinations des étudiants qui sont allés à l'étranger sont la France, le Royaume-Uni, les États-Unis et l'Allemagne. Avec 119 pays de destination représentés, les étudiants de l'échantillon ont fait des études à l'étranger dans des destinations diverses et variées.

Les principaux pays d'intérêt pour des études futures à l'étranger tendaient à être les pays très développés, principalement en Europe, où les langues officielles du Canada sont largement parlées. Bien que 66 % des sondés s'intéresseraient à des destinations où leur langue principale n'est pas parlée, près de 9 sondés sur 10 iraient si les cours étaient proposés dans la langue de leur établissement d'attache.

Pour ce qui est des domaines d'études, le commerce était le plus courant pour les étudiants allant à l'étranger, suivi du génie, des sciences sociales, des domaines des sciences de la santé, de l'éducation, des sciences humaines et des sciences naturelles.

Les programmes à cours étaient les plus courants : près de 7 étudiants sur 10 ont participé à un échange, à une école sur le terrain ou à d'autres cours pendant leur plus récente expérience d'études à l'étranger. D'autres font des stages, des recherches à l'étranger, du bénévolat, des voyages organisés et des stages coopératifs/cliniques. La durée la plus courante était d'un semestre (24 %) ou de 5-6 mois (20 %), mais les expériences courtes de moins d'un mois étaient aussi populaires (19 %). Un peu plus de la moitié des étudiants ont reçu des crédits sur leurs relevés de notes canadiens pour leur dernière expérience en date d'études à l'étranger.

Leçon tirée :

Bien que les effets indésirables potentiels des programmes dans une langue non-maternelle des pays de destination doivent être envisagés, le fait de proposer davantage d'opportunités d'études à l'étranger dans les langues des établissements d'enseignement du Canada pourraient accroître la participation.

Les inégalités entre les hommes et les femmes

Les sondés ont rapporté des niveaux semblables d'intérêt et de probabilité de participation entre les sexes, ainsi que de l'intérêt semblable envers les enjeux du monde, mais les femmes semblent être surreprésentées dans les études à l'étranger. 66 % des étudiants qui sont allés à l'étranger sont des femmes, contre un taux d'inscription de 56 % en études supérieures au Canada. Bien qu'il vaille la peine de remarquer que les femmes sont surreprésentées dans l'échantillon global du sondage, la faible mobilité des hommes vers l'étranger est une tendance confirmée que l'on observe aux États-Unis, en Europe et dans d'autres régions.

Leçon tirée :

D'autres recherches sont recommandées pour mieux comprendre les racines des inégalités entre les hommes et les femmes au Canada. Certains travaux indiquent que le marketing des études à l'étranger en termes de préparation à l'obtention du diplôme et à la carrière pourrait faire participer davantage d'hommes. Le fait de sensibiliser plus avant les hommes, en se concentrant sur les stages et le travail à l'étranger, pourrait avoir le potentiel de faire participer davantage d'hommes aux études à l'étranger⁸⁸.

Bienfaits et répercussions perçus des études à l'étranger

Bien que le principal bienfait perçu associé aux études à l'étranger soit l'occasion de voyager, d'autres bienfaits, comme l'avancement professionnel, l'opportunité de vivre et de travailler dans différentes cultures, de s'ouvrir sur le monde et d'apprendre une langue étrangère sont aussi très utiles. Les étudiants qui sont allés à l'étranger reconnaissent en grand nombre les retombées de leur expérience. Les étudiants rapportent que l'apprentissage et la croissance qui a eu lieu à l'étranger étaient au moins aussi élevés que ce qu'ils auraient appris chez eux. Certains des domaines les mieux évalués correspondent notamment aux domaines qui vont bien au-delà de l'apprentissage type en salle de classe, comme les bonds en sensibilité et compréhension culturelles, l'ouverture à différentes façons de penser, la confiance en soi et la connaissance de sa propre identité.

Il est évident qu'une expérience à l'étranger a souvent des effets durables et transformateurs. La majorité des sondés qui vont à l'étranger disent que leur expérience a influencé leur choix de carrière (71 %) et/ou parcours scolaire (65 %) depuis leur retour au Canada. Les retombées d'une éducation à l'étranger sont soulignées par le fait que les étudiants qui sont déjà allés à l'étranger sont beaucoup plus susceptibles de répéter l'expérience que les étudiants qui ne sont jamais allés à l'étranger.

Une question de finances

Le plus grand obstacle est de loin financier : 80 % des étudiants ont besoin d'aide financière pour suivre un programme d'études à l'étranger. Bien que la grande majorité des étudiants aient rapporté les difficultés financières comme plus grand obstacle, les deux tiers ne savaient pas si leur établissement proposait de l'aide financière, ce qui suggère soit que cette information était difficile à trouver soit qu'on ne la cherchait pas.

Les étudiants ont dit financer leurs expériences d'études à l'étranger au moyen d'une combinaison de sources, principalement grâce aux ressources de leurs parents et leurs économies personnelles. Bien que les étudiants disent avoir accès à des fonds d'établissement et publics, il est évident que ces fonds ne suffisent pas et ne sont pas ouverts à tous les étudiants.

88 Institute of International Education. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange* (New York : IIE, 2015).

Leçon tirée :

Il faut accroître les opportunités de financement des études à l'étranger et les promouvoir efficacement.

La diversité dans les études à l'étranger

Étant donné l'enrichissement personnel et professionnel associé aux études à l'étranger, il est important de savoir quels étudiants vont à l'étranger et lesquels n'y vont pas, en nous concentrant sur les efforts qui facilitent l'accessibilité et l'équité de la participation. Pour ce qui est de la diversité parmi les participants à des études à l'étranger, les Canadiens nés à l'étranger et étudiants locaux qui s'identifient à une minorité visible allaient à l'étranger moins souvent que leurs homologues. Les étudiants qui s'identifient autochtones étaient aussi sous-représentés. Les étudiants ayant des personnes à charge et les étudiants handicapés étaient aussi moins susceptibles d'aller à l'étranger.

Les étudiants LGBTQ ont un taux de participation légèrement plus élevé que leurs pairs non-LGBTQ. Étant donné le risque potentiel de discrimination que les étudiants LGBTQ peuvent voir dans certains pays, il est prometteur de voir que ces inquiétudes n'entraînent pas de baisse de participation.

Leçon tirée :

Les travaux de recherche précédents aux États-Unis sur la mobilité vers l'étranger ont dégagé plusieurs obstacles affectant la participation des minorités visibles : finances, perception des étudiants des personnes qui devraient ou non faire des études à l'étranger, manque de modèles à suivre, manque de soutien familial, peur de la discrimination et obstacles de l'établissement, comme le manque d'information et les contraintes de cursus⁸⁹. D'autres recherches sont recommandées pour dégager les obstacles uniques affectant les groupes diversifiés dans le contexte canadien et les efforts de sensibilisation doivent être adaptés pour cibler les groupes sous-représentés afin d'accroître leur participation.

89 Susan B. Twombly, Mark H. Salisbury et Shannon D. Tumanut. *Study Abroad in a New Global Century: Renewing the Promise, Refining the Purpose* (San Francisco : Jossey-Bass, 2012).

Autres obstacles

D'autres obstacles correspondant à des coûts financiers indirects étaient aussi rapportés, notamment les inquiétudes quant au retard de l'obtention du diplôme, le besoin de travailler pendant l'année scolaire, les emplois qui ne seraient pas réservés pendant leur séjour et le fait que d'aller à l'étranger ne serait pas obligatoire pour obtenir un emploi donné. Les obstacles d'établissement sur la réception de crédits pour les cours, la restriction des calendriers de programme scolaire et l'absence d'opportunités d'études à l'étranger pour un programme donné étaient aussi cités comme obstacles. Dans une moindre mesure, les étudiants disaient ne pas vouloir laisser leurs amis et leurs proches et/ou avoir des engagements familiaux compliquant les études à l'étranger.

Leçon tirée :

En plus d'affecter des fonds supplémentaires pour les étudiants, il est recommandé de résoudre les obstacles d'établissement en accordant davantage de crédits pour les études à l'étranger, de diversifier les options à un plus grand nombre de programmes d'études et de créer des opportunités de programmes courts et rentables.

Remarques de conclusion : la création d'une culture de mobilité

Avec 86 % des sondés s'intéressant à une expérience d'études à l'étranger si c'était possible, les conclusions confirment que l'intérêt est fort et varié. Cependant, seule la moitié des sondés indiquent être assez ou très susceptibles d'aller à l'étranger pendant leurs études en cours, il est donc évident que des obstacles, réels ou perçus, sont en place. Ces tendances correspondent aux conclusions de l'enquête de 2009 du BCEI sur les études à l'étranger.

Bien que les obstacles financiers soient une véritable entrave pour de nombreux étudiants, le rôle des réseaux sociaux ne doit pas être sous-estimé. Les études suggèrent que si les étudiants sont entourés d'étudiants qui sont allés à l'étranger, une culture de mobilité est créée, et aller à l'étranger devient la « bonne » façon d'avoir une expérience d'études supérieures^{90,91}. Il n'est pas surprenant que les sondés ayant un parent qui a déjà fait des études à l'étranger ont dit être beaucoup plus susceptibles de faire des études à l'étranger que les étudiants qui n'ont pas grandi dans une culture d'études à l'étranger. Les étudiants internationaux, pour qui la mobilité est normale et renforcée par leurs pairs, ont également dit être beaucoup plus susceptibles de faire d'autres études à l'étranger que les étudiants locaux. Cela suggère que, en plus d'accroître l'aide financière et l'efficacité de la promotion de ces opportunités de financement, il faut concentrer nos efforts sur la sensibilisation des parents, à la mise en contact des étudiants qui sont allés à l'étranger et ceux qui ne l'ont pas fait, et à d'autres efforts pour promouvoir une culture de mobilité sur les campus canadiens et au-delà.

À mesure que l'intérêt envers des études à l'étranger se développe, les données prennent de plus en plus d'importance pour accroître la capacité du secteur à parvenir à des politiques et programmes encore plus solides. Ce sondage complet s'appuie sur les travaux de recherche existants du BCEI, mais exploite des données d'un échantillon représentatif beaucoup plus grand, présentant de nouvelles explications et analyses. Le BCEI continuera à faire des recherches détaillées sur les études à l'étranger et à aider les établissements, organisations, administrations et autres grands acteurs du domaine.

« Vivre en Grèce pendant les émeutes d'austérité de 2011 nous a beaucoup appris sur la situation politique de Grèce... travailler académiquement aux fouilles de tombes de la Grèce antique a fait beaucoup pour solidifier ma carrière d'archéologue. »

– Étudiant de premier cycle ayant une expérience d'études à l'étranger en Grèce

90 Suzanne E. Beech, « International student mobility: the role of social networks », *Social & Cultural Geography* 16(3) (2014): 332-350, consulté le 6 juillet 2016, DOI:10.1080/14649365.2014.983961.

91 Anna Wells, « International Student Mobility: Approaches, Challenges and Suggestions For Further Research », *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143(14) (2014): 19-24, consulté le 6 juillet 2016 doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.350.

Les études à l'étranger : pratiques novatrices de membres du BCEI





Évaluation des compétences interculturelles des étudiants en école internationale sur le terrain

Étude présentée par :

Lynne Mitchell, directrice, centre des programmes internationaux et Andrea Paras, professeure adjointe, département de sciences politiques, University of Guelph

Calendrier de mise en œuvre :

- Janvier – avril 2015 : cours pré-départ (0,5 crédit) sur « L'éthique du bénévolat international ». Les étudiants et le formateur se rencontrent trois heures par semaine pendant 12 semaines.
- Mai 2015 : école sur le terrain d'un mois (0,5 crédit) à Dharamsala, en Inde. Les étudiants étaient en stage à temps plein dans des organisations locales, ont rencontré des dirigeants de la communauté locale et se sont rendus dans plusieurs sites culturels.

Problème de recherche :

L'apprentissage communautaire international est-il une passerelle à l'amélioration de la compétence interculturelle chez les étudiants? Les travaux de recherche existants semblent indiquer que, sans apprentissage interculturel guidé, les étudiants peuvent revenir d'un programme à l'étranger avec, au mieux, une sensibilité interculturelle légèrement meilleure et, au pire, des stéréotypes négatifs renforcés et encore plus d'ethnocentrisme (Bateman, 2002; Jackson, 2008; Vande Berg et Paige, 2012). Notre étude enquête sur la façon dont les étudiants comprennent la culture avant leur expérience à l'étranger et comment leurs réflexions changent après une préparation interculturelle intensive avant leur départ.

Notre démarche :

Ce programme unique combine la recherche à l'enseignement actif pour procurer des données sur le raisonnement et le processus par lequel les étudiants passent lorsqu'ils essaient d'acquérir des compétences interculturelles. Pendant le cours pré-départ, les étudiants étudient l'éthique du bénévolat international dans le contexte des critiques générales du développement international. Une grande partie du cours pré-départ est également consacrée à la compréhension du concept de la compétence interculturelle et à fournir

aux étudiants une panoplie de compétences de réflexion. Pendant leur séjour en Inde, les étudiants travaillaient à temps plein à des postes bénévoles dans différentes ONG tibétaines et indiennes à Dharamsala, dont des organisations sur les droits de la personne et de développement. Les étudiants avaient aussi l'occasion d'interagir avec différents conférenciers et de se rendre à plusieurs sites culturels.

Nos recherches ont adopté une méthodologie mixte quantitative et qualitative qui a analysé les résultats du sondage *Intercultural Development Inventory* (IDI, ou inventaire de développement interculturel) des étudiants ainsi que 17 réflexions écrites des étudiants. L'IDI est un instrument psychométrique de 50 questions qui mesure la compétence interculturelle le long d'un continuum de développement. Il mesure la perception d'une personne des compétences interculturelles qu'elle pense avoir, ainsi que son véritable niveau de compétence interculturelle. Tous les étudiants doivent répondre au sondage IDI avant et après le programme, et présenter une réflexion écrite dans le cadre de leur cours.



Résumé des résultats :

- **Les éducateurs ne doivent pas supposer que la compétence interculturelle s'améliorera après la participation de l'étudiant à un programme d'études à l'étranger, même avec une préparation intensive avant son départ.**

Sept des treize étudiants ont connu une amélioration statistiquement significative de leur compétence interculturelle, deux ont connu une baisse et les quatre autres n'ont pas du tout changé. Il a été intéressant de constater que cinq étudiants ont aussi connu une augmentation de leur perception de leur compétence interculturelle, ce qui suggère que la participation à des études à l'étranger pourrait même augmenter la tendance de certains étudiants à surestimer leurs compétences interculturelles.

- **L'IDI mesure la compétence interculturelle et la compétence perçue, mais il ne révèle pas nécessairement l'apprentissage interculturel.**

Puise la conception du programme comprenait un enseignement intensif sur la théorie interculturelle qui a contribué à démystifier l'IDI, même les étudiants dont les résultats d'IDI ont baissé ont compris pourquoi au moins partiellement. Une étudiante, par exemple, a réfléchi au fait que lorsque la situation interculturelle en Inde devenait trop, elle tendait à chercher des similitudes dans les cultures

au lieu d'examiner les différences d'un œil critique. Elle a posé comme principe que ce mécanisme de protection était peut-être à l'origine de la baisse de ses résultats d'IDI à la fin du programme.

Avec la nouveauté et l'excitation de nouvelles expériences vient une pléthore d'émotions désorientantes auxquelles s'ajoutent des situations où les attentes de l'étudiant ne se concrétisent pas, ou où la communication pose problème alors qu'il tente de s'y retrouver dans son nouveau paysage culturel. On ne devrait pas être surpris de voir que les étudiants reviennent à des notions confortables mais moins sophistiquées de culture pour réduire leur stress psychologique. Dans ces situations, la réussite ne se mesure pas par les résultats de l'IDI, mais par la réflexion de l'étudiant du processus qui a mené à ces résultats.

- **Les premiers résultats d'IDI d'une personne ne prédisent pas forcément sa capacité à participer à une initiative d'apprentissage interculturel.**

Les étudiants font un apprentissage culturel à différents points de départ. Certains étudiants qui ont des premiers résultats d'IDI bas ont le plus grand apprentissage interculturel. Les formateurs de cours doivent donc s'équiper des outils et aides appropriés pour maximiser l'opportunité d'apprentissage, peu importe où les étudiants se trouvent au départ dans le continuum de l'IDI.

- **Utiliser les résultats du sondage de l'IDI en combinaison avec des réflexions écrites est un moyen efficace d'évaluer l'apprentissage interculturel.**

D'un point de vue pédagogique, l'utilisation de réflexions écrites pendant le cours permet au formateur du cours de faire des interventions à point nommé qui peuvent contribuer au développement de l'étudiant. D'un point de vue de la recherche, les réflexions écrites aident les éducateurs et les chercheurs à apprendre comment et pourquoi les compétences interculturelles d'un étudiant augmentent ou baissent pendant un programme d'études à l'étranger, et peuvent même lier l'apprentissage d'un étudiant à certains événements ou difficultés^{92,93}.

92 Pour en avoir plus, consultez le blogue étudiant de l'école sur le terrain d'Inde : <https://indiafieldschool.wordpress.com/> et le Intercultural Development Inventory : <https://idiinventory.com/>

93 Bibliographie :

Bateman, B. E. (2002). « Promoting Openness toward Culture Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish ». *The Modern Language Journal*, 86(3), 318-331.

Jackson, J. (2008). « Globalization, internationalization, and short-term stays abroad ». *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 349-358.

Vande Berg, M., et Paige, R. M. (2012). « Why Students Are and Are Not Learning Abroad: A Review of Recent Research ». Dans M. Vande Berg, R. M. Paige, et K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad : what our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Sterling, Virginia : Stylus.



CÁC NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI



Agenda
1) Special Topic
2) Vocab
3) Rules for writing

Show your Halloween costume



UNIVERSITY OF
CALGARY

Innovations à la University of Calgary

Étude de cas présentée par :

Ron Hugo, doyen associé, enseignement et apprentissage, Schulich School of Engineering; Roswita Dressler, instructrice et directrice, Teaching Across Borders, Werklund School of Education; Colleen Kawalilak, doyenne associée International, Werklund School of Education; et Colleen Packer, responsable des programmes d'apprentissage international, University of Calgary International

Les étudiants de programmes hautement structurés comme l'éducation ou le génie ont souvent des perspectives d'études à l'étranger restreintes. La University of Calgary propose des programmes novateurs dans ces deux domaines, ce qui permet aux étudiants de premier cycle de faire des études courtes à l'étranger en immersion qui leur donnent non seulement un apprentissage bien précis sur leur discipline, mais aussi une expérience interculturelle percutante.

Teaching Across Borders

Teaching Across Borders (TAB – Enseignement sans frontières) est une opportunité facultative pour les étudiants en baccalauréat d'éducation d'aller à l'étranger pendant environ 10 semaines pendant le troisième semestre de leur programme. Les étudiants de TAB font du bénévolat dans des écoles, vivent une nouvelle culture, reçoivent des connaissances sur la formation des enseignants dans un autre pays et échangent des connaissances sur l'enseignement au Canada. Ce n'est pas un stage pratique, mais plutôt une activité de service co-scolaire donnant aux étudiants l'occasion de sortir de leur zone de confort et de vivre une culture très différente de la leur pour informer leur pratique d'enseignement ici, au Canada. Cet automne, les étudiants iront en Allemagne, en Australie, au Brésil, en Espagne, au Japon ou au Vietnam, mais ils se rassembleront aussi dans une communauté virtuelle, participant à des activités de réflexion, traitant des expériences communes et partageant les perspectives uniques qu'ils auront acquises.

Plusieurs difficultés sont nées pendant la conception de ce programme :

1. Le baccalauréat a un ordre fixe de cours et un nombre obligatoire de semaines de stage. Pour permettre aux étudiants de s'immerger dans la culture étrangère, deux cours sont proposés l'été avant leur stage et deux cours sont proposés en ligne pendant leur séjour. Des dispositions spéciales ont aussi été prises pour faire une semaine de compte-rendu à leur retour, avant de commencer leur stage en école canadienne.
2. Les pays étrangers n'ont pas les mêmes ressources, calendrier et expérience des programmes d'études à l'étranger. Avec six pays, le directeur de TAB doit négocier les compréhensions locales du programme de TAB en utilisant ses compétences de communication, sa compréhension et sa sensibilité à la communication interculturelle.
3. Ce programme se développera. Le nombre d'étudiants de cette année (27) a presque doublé la participation de 2015 (15) et TAB 2016 comprend deux nouveaux pays partenaires : l'Australie et l'Allemagne. Nous prévoyons décupler la participation dans les prochaines années, ce qui présente la difficulté de planifier la croissance par une pratique basée sur la recherche. Nous le faisons par exemple en complétant les candidatures individuelles par une entrevue de groupe, qui comprend une observation des activités de résolution de problèmes des étudiants en collaboration.

4. Nous prenons très au sérieux les enjeux éthiques et nos responsabilités de préparer les étudiants à sortir de leur zone de confort dans une culture de différence et de leur donner l'aide dont ils ont besoin pendant leur séjour et à leur retour. Les séances pré-départ et post-arrivée font partie intégrante de notre processus, planification et préparation, tout comme les activités virtuelles entreprises à l'étranger permettant aux étudiants de traiter et de réfléchir à leur expérience.

Pour développer le programme TAB en gardant les étudiants à l'esprit, il faut les préparer à une vie dans un pays étranger en les faisant participer à des ateliers et à des activités avant et pendant leur séjour, et encore une fois à leur retour. Cela comprend de la formation à la sensibilité culturelle, des stratégies d'enseignement d'anglais langue étrangère et des séances de rédaction de réflexion qui les aideront à comprendre leur apprentissage et à l'appliquer à leur pratique d'enseignants, faisant part du savoir qu'ils auront acquis à l'étranger et à leur retour.

Programme d'études du groupe Shantou

Le programme d'études du groupe Shantou est une initiative internationale de collaboration entre la University of Calgary (UCalgary) et la Shantou University (STU) de la province de Guangdong, en Chine. On pourrait dire que c'est un hybride d'inscriptions internationales, de projet international et de séjour sur le terrain international. Tous les mois de mai, 20 étudiants de troisième année de la UCalgary se rendent à la STU pour y suivre deux cours en collaboration avec 20 étudiants de la STU : innovation en création d'entreprise en énergie renouvelable, et un stage d'énergie renouvelable. Ces deux cours peuvent compter dans leur diplôme. Le programme se fait principalement en anglais par le président de la Fondation Li Ka Shing (Canada) de la UCalgary en innovation de l'éducation du génie et comprend plusieurs séjours sur le terrain hors campus à des sites intéressants du point de vue pédagogique. Ce couplage de cours est très réussi et a entraîné l'achèvement de projets de cours en cinq semaines qui équivalent en complexité à des projets de conception de fin d'année de génie de huit mois de long.

Plusieurs difficultés ont été résolues pendant l'évolution de ce programme :

1. La programmation et la longueur du programme ont d'abord posé une difficulté. Quand le programme a commencé, il faisait 11 jours de long, ne comptait pas dans la progression du diplôme et était un programme de voyage de groupe. La réussite de cette collaboration d'apprentissage d'une semaine basée sur un projet a mené les deux universités à s'embarquer dans une initiative vers une collaboration officielle en échange de crédit. Grâce au soutien de la Fondation Li Ka Shing (Canada) en partenariat avec la Schulich School of Engineering de la UCalgary, le programme s'est transformé en études intensives de quatre semaines pour deux cours facultatifs techniques de génie. Du temps supplémentaire a été ajouté en troisième année après avoir déterminé que les quatre semaines étaient trop serrées. Le programme continue à avoir lieu en mai, une fois que les étudiants de la UCalgary ont terminé leurs examens de la session d'hiver et avant que les étudiants de la STU ne commencent leurs examens de la session d'hiver.
2. À la fin de la troisième année du programme, alors que nous évaluons les projets de conception papier terminés des étudiants, nous avons remarqué que les projets manquaient de rigueur et que certains étudiants étaient dans l'incapacité de répondre aux questions fondamentales relevant de leur concept. Le cours d'innovation et création d'entreprise a donc été remanié pour exiger des étudiants qu'ils construisent et mettent à l'essai leur concept. Cela a grandement amélioré les résultats d'apprentissage.
3. Les étudiants considéraient d'abord le programme comme un voyage à l'étranger plutôt que comme une expérience scolaire qui leur sera utile. Le fait de remanier ces voyages sur le terrain pour qu'ils coïncident mieux avec les projets a suscité l'intérêt des étudiants et facilité une plus grande compréhension des concepts explorés. En outre, l'ajout d'équipement expérimental de mesure a permis aux étudiants de mener des essais plus complets. Ces changements ont aussi encouragé la collaboration et l'esprit d'équipe avec leurs homologues de la STU, ainsi qu'une plus grande concentration sur un objectif constructif commun. Globalement, l'équilibre entre un programme basé sur un cours et l'immersion culturelle demeure délicate et sous révision constante.

4. Quatrième difficulté : faire en sorte que tous les étudiants interagissent sur un pied d'égalité. Pour mieux préparer les étudiants de Calgary, un atelier pré-départ sur le mandarin et l'étiquette culturelle a été organisé. Les étudiants de Calgary ont ensuite dû mettre à disposition des étudiants chinois leur expertise en anglais au salon de langue anglaise de la STU. En Chine, les activités culturelles étaient commanditées par les étudiants des deux universités, faisant la promotion de la création de relations basées sur le soutien mutuel. Pendant les cours, les étudiants étaient aussi organisés en groupes de travail structurés avec soin.

Les exemples ci-dessus illustrent comment nous pouvons ouvrir les perspectives des étudiants pour internationaliser leur diplôme de façon concrète sur le plan scolaire et interculturel, malgré les limites des programmes hautement structurés menant à un diplôme, ce qui leur permet de contribuer aux communautés où ils se trouvent à l'étranger et d'informer la suite de leur apprentissage au Canada à leur retour.







WILFRID LAURIER UNIVERSITY

LAURIER 
Inspiring Lives.

Recadrage des expériences d'engagement mondial : leçons tirées d'Haïti et El Salvador

Étude présentée par :

Robert Feagan, professeur associé, société, culture et environnement, et Steven Sider, professeur associé, faculté d'éducation, Wilfrid Laurier University

Cette étude de cas décrit les grands enjeux, difficultés et démarches adoptées et mises en place pour les résoudre, associés à deux grands engagements mondiaux d'expérience (EME) présentant des similitudes menés par la Wilfrid Laurier University. Le travail de l'auteur, Feagan, comprend un partenariat entre Laurier International et le Village mondial d'Habitat pour l'humanité à El Salvador et le travail de l'auteur Sider comprend des cours d'anglais langue étrangère pour les élèves de secondaire et étudiants à l'université à Haïti. Ces deux initiatives ont été créées avec à l'esprit des résultats de développement communautaire et éducatifs adaptés au contexte, et les premières tentatives ont été témoin de difficultés et d'opportunités pédagogiques bien précises. Dans cette étude de cas, nous résumons ces deux initiatives mondiales en cours, en nous intéressant aux difficultés qui sont associées à chacune d'entre elles et aux démarches adoptées pour renforcer et approfondir l'expérience pour la communauté d'accueil et les étudiants participants.

Apprentissage et difficultés de départ

Les initiatives d'EME d'El Salvador et d'Haïti ont commencé en 2013. Pendant les deux années qui ont suivi, elles ont pu commencer à développer les relations positives de travail dans leur pays d'accueil tout en percevant des opportunités de renforcement des résultats communautaires et d'apprentissage pour leurs différents participants. Dans le cas d'El Salvador, les étudiants participants ont acquis une première exposition aux idées de différence et de compétence culturelles en développant des compétences dans leur rapport et leur travail avec la famille recevant la maison, des travailleurs sur place et les partenaires du programme dans le pays d'accueil. Pour ceux de l'initiative d'Haïti, cette première incursion a donné aux étudiants universitaires leur première expérience pédagogique de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans un contexte international. Ces deux premières incursions ont donné des EME facilités par les enseignants de Laurier prêts à observer et à apprendre sur le terrain, et par les partenaires du pays d'accueil travaillant à la création d'un point d'entrée stable et sécuritaire pour ces initiatives.

Les différences entre ces deux initiatives d'EME de Laurier sont très instructives. On pourrait décrire l'initiative d'El Salvador comme un effort humanitaire et d'établissement de relations sans objectifs précis de « transfert de connaissances », alors que le partenariat haïtien s'est d'abord orienté vers un objectif d'enseignement de l'anglais pour les étudiants haïtiens. Pour l'initiative haïtienne, cela comprenait aussi de nouveaux partenariats avec des éducateurs et représentants gouvernementaux du Canada hors du monde scolaire pour créer des relations à plus long terme avec le pays d'accueil. Si les partenaires d'Habitat à El Salvador avaient été dans le pays pendant longtemps avant cette initiative, les deux premières années n'étaient que des tentatives de Laurier d'obtenir un partenariat à plus long terme. Pour les deux initiatives, en revanche, les deux premières années ont fait ressortir plusieurs domaines d'où renforcer les partenariats et résultats et d'où en renforcer l'inclusion.

Évolution des EME

À partir de 2015-2016, les facilitateurs de ces initiatives d'EME de Laurier trouvent des moyens de les accroître par l'intermédiaire des participants, de leurs objectifs d'EME, et de leurs entreprises d'engagement dans leur pays. Pour l'effort haïtien, cela s'est vu dans l'accroissement de la diversité de la cohorte d'étudiants au-delà du programme d'éducation, comme le commerce et les arts, et l'agrandissement des initiatives pédagogiques, y compris la production de films, et un nouvel angle pédagogique, les STGM (sciences, technologie, génie et mathématiques). Pendant cette même période à El Salvador, les taux de participation des étudiants se sont accrus, et des moyens ont été créés pour améliorer la préparation à ces EME par la création d'une option de cours à crédit. Cela s'est traduit par davantage de potentiel de compréhension des enjeux Nord-Sud d'équité et de puissance et plus de sensibilité critique aux enjeux les entourant, aux étapes vers une véritable compétence culturelle et une circulation largement à sens unique de ces relations Nord-Sud d'EME. Ces deux efforts de Laurier aspiraient surtout à des compétences et dispositions de « citoyens du monde », tout en reconnaissant la difficile réalité de ces objectifs, des efforts ont récemment été mis en place pour



améliorer ces aspirations à long terme⁹⁴. Les premières difficultés consistant à créer des relations réelles et durables entre le Nord et le Sud dans ces initiatives sont désormais mieux comprises, et nous sommes en train de nous tailler un chemin pour atteindre ces aspirations afin d'approfondir les résultats d'apprentissage et de partenariat. Pour les efforts haïtiens, cela s'est traduit par le développement de relations qui s'engagent vers un cadre durable et de collaboration à long terme (Sider, 2014), et Feagan s'est appuyé sur ses propres recherches là-bas (Feagan et Boylan, 2016).

S'inspirant des efforts haïtiens, les auteurs et facilitateurs de ces EME ont tous deux imaginé la « réciprocité » comme concept clé vers lequel orienter leurs entreprises en cours, et les résultats cumulatifs, la « *reciposite* » en créole haïtien. Pour le travail de Sider, cela comprend la création d'un plan de perfectionnement professionnel de cinq ans pour les enseignants et directeurs, déterminé en collaboration avec des partenaires d'Haïti et d'Ontario, qui comprend un « institut d'été » et un apprentissage

94 Sider cite Morais et Ogden (2013) comme cadre potentiel de mesure de ce type d'attributs de citoyenneté du monde, et Feagan note les travaux de Cameron (2013), Benham Rennick et Desjardins (2013), et Pluim et Jorgensen (2012) comme étant utiles pour découvrir des aspirations sur l'atteinte d'objectifs de citoyenneté du monde pour les participants à ce type d'efforts.

virtuel. Pour le travail de Feagan, cela comprend le renforcement des relations avec les bureaux affiliés du pays d'accueil d'Habitat pour l'humanité (village mondial), l'amélioration des activités de préparation scolaire des participants avant le départ, l'exploitation des exercices facilités dans le pays, et l'emploi de recherche d'étudiants de deuxième et troisième cycles qui correspondent plus étroitement aux communautés d'El Salvador et les familles recevant les maisons bâties avec l'aide des participants du Nord. Ces deux exemples voient comme angle futur le désir de collaboration qui soit plus concrète et réciproque pour tous les partenaires et participants⁹⁵.

95 Bibliographie :

- Benham Rennick, J. et Desjardins, M. (2013). *The World is My Classroom – International Learning and Canadian Higher Education*. Toronto, Canada : University of Toronto Press. ISBN : 978-1-4426-1582-3
- Cameron, J.D. (2013). Grounding Experiential Learning in « Thick » Conceptions of Global Citizenship. Dans R. Tiessen et R. Huish (Eds.), *Globetrotting or Global Citizenship – Perils and Potential of International Experiential Learning* (p. 21-42). Toronto, Canada : University of Toronto Press. ISBN : 978-1-4426-2611-9
- Feagan, R. et Boylan, M. (2016). A Habitat for Humanity and University Partnership: Enhancing on International Experiential Learning in El Salvador. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, prochainement sur Internet pendant l'été 2016.
- Morais, D. B. et Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.







Participation active des étudiants revenus d'études à l'étranger sur le campus : le rôle que ces étudiants et bureaux internationaux peuvent jouer pour compléter le plan académique de l'université

Étude présentée par :

Alida Campbell, gestionnaire de projets, activités internationales et Miyuki Arai, gestionnaire de projets, mobilité internationale, Saint Mary's University

Comme le plan académique 2012-2017 le dit, Saint Mary's University s'engage à « donner de plus grandes opportunités aux étudiants pour créer des façons de lier l'apprentissage théorique à des expériences du monde réel en faisant des études à l'étranger » (<http://www.smu.ca/webfiles/AcademicPlan2012-2017.pdf>). Pour concrétiser cette promesse, nous nous sommes concentrés sur la promotion des opportunités d'études à l'étranger et sur la préparation des étudiants en échange à l'étranger avant leur départ et pendant leur séjour. Cependant, la transition à la rentrée est laissée à la charge des étudiants, dans l'espoir qu'ils auraient pu obtenir les compétences et perspectives interculturelles.

La préparation, la mesure et la réflexion approfondies font partie intégrante de la réussite de la transformation d'une expérience en compétences d'une vie. L'acquisition de ces compétences est loin d'être un processus automatique, et Medina-López-Portillo et Salonen ont démontré qu'une démarche qui incorpore des résultats d'apprentissage guidés et le suivi du développement interculturel des étudiants « les a aidé à décupler leur compréhension des différences et ressemblances culturelles » (2012, p. 375). Cela suggère qu'un manque de réflexion guidée dans la phase suivant le retour pourrait bien ne pas reconnaître à leur juste valeur le dur travail des participants aux études à l'étranger avant et pendant le programme d'études à l'étranger, et le coût de l'inaction est bien trop percutant pour toutes les personnes concernées.

Cette étude de cas présente deux formes d'engagement : les dialogues ouverts et l'introspection, qu'utilise le bureau des activités internationales de Saint Mary's University. Les grands objectifs de ces programmes après le retour sont d'aider les étudiants à réfléchir à leur expérience d'une façon guidée pour que leurs compétences solidifiées leur permettent de mener d'autres personnes dans la création d'un changement social concret. Parmi les autres avantages pour la communauté universitaire, mentionnons une plus grande sensibilité aux opportunités internationales d'apprentissage et une amélioration des compétences interculturelles.

Dialogues ouverts :

Comme exemples de dialogues ouverts, mentionnons une série de rencontres informelles où les étudiants en études à l'étranger (passés, présents et futurs) discutent de sujets entourant leur échange. Les étudiants revenus d'études à l'étranger sont invités à donner une brève présentation de leur expérience à la communauté universitaire à l'occasion d'un événement annuel intitulé « Histoires de l'étranger ». Ces événements créent des espaces où échanger des connaissances et permettre aux étudiants de se rencontrer et de commencer des relations d'étudiant à étudiant, et à former leurs propres groupes de soutien. Un programme basé sur les pairs est souvent une façon sûre et organique d'obtenir un changement positif puisque « une communauté saine est une communauté où les gens prennent soin de leurs pairs et fournissent aide, références et défense d'intérêts » (Towards a Mental Health Strategy for Queens: A Discussion Paper <http://www.queensu.ca/sites/default/files/assets/pages/principal/docs/CMH-discussionpaper-June2012.pdf>).

Ces événements créent aussi une valeur mutuelle pour les étudiants revenus d'études à l'étranger et la communauté universitaire. De nombreux étudiants rentrent chez eux avec un enthousiasme pour les enjeux interculturels, et leur participation à des groupes entre pairs est à elle seule un bon outil de réflexion mais aussi une façon de



« les aider à rendre leur rôle plus gratifiant » (Fisher et Shapiro, 2005, p.125) ce qui entraîne un plus grand engagement émotionnel à la génération de dialogues interculturels et à la création d'une culture des études à l'étranger sur le campus.

Introspection :

REEL Careers (Reflecting and Engaging through Experiential Learning – Réflexion et participation par l'apprentissage par l'expérience) a été créé pour aider les étudiants à formuler l'influence que leur expérience d'études à l'étranger a eu sur des employeurs qui pourraient autrement la considérer comme des vacances. Dès la phase pré-études à l'étranger, les étudiants réfléchissent aux raisons pour lesquelles ils veulent faire des études à l'étranger. À mi-chemin de leur échange, ils rédigent un rapport de réflexion répondant à des questions sur les changements qu'ils ont connus, les compétences qu'ils ont acquises et les ajustements qu'ils pourraient faire. À leur retour, ils font deux activités : une dernière réflexion sous le format de leur choix (rapport écrit, essai photo, discussion en panel sur des questions précises) et une séance avec un conseiller en carrière et emploi pour capturer leurs apprentissages et expériences et apprendre comment s'en servir dans leur planification de carrière. Les étudiants qui ont participé à REEL Careers ont réagi positivement aux exercices d'introspection.

Ces deux formes de réflexion guidée montrent la pratique des bureaux des activités internationales de « leadership situationnel », une approche théorisée par Paul Hersey (1984). Dans ce modèle, le leader diagnostique les besoins des suiveurs et adapte son leadership à ces besoins. Le bureau des activités internationales reconnaît que les étudiants revenant d'études à l'étranger ont des expériences, personnalités et difficultés de réintégration différentes. Le fait qu'il n'existe pas d'approche « taille unique » est l'essence de la raison pour laquelle différentes opportunités de participation sont constamment développées et offertes.

Indépendamment de la méthode de réflexion, « plus ils approfondissent la question, plus ils en tirent quelque chose » (Manuel de REEL Careers, novembre 2015) et la participation des étudiants revenant d'études à l'étranger, surtout dans la phase post-retour, bénéficie à tous. Ils élargissent leurs horizons et systèmes de soutien tout en interagissant avec la communauté universitaire pour lui parler de la valeur de l'apprentissage international. L'étape suivante consiste à mesurer le niveau de participation des étudiants en études à l'étranger pour que les programmes de mobilité internationale puissent mieux incarner l'esprit du plan académique⁹⁶.



96 Bibliographie :

- Chow, Aimee (2015). REEL Careers: Reflecting and Engaging through Experiential Learning. Récupéré de [http://www.smu.ca/webfiles/REELCareers-StudyAbroadReflectionToolkit\(Nov2015\).pdf](http://www.smu.ca/webfiles/REELCareers-StudyAbroadReflectionToolkit(Nov2015).pdf).
- Fisher, R. et Shapiro, D. (2005). *Beyond reason: Using emotions as you negotiate*. New York, NY : Penguin Books.
- Hersey, Paul (1984). *The Situational Leader*. New York, N.Y. : Warner Books.
- Medina-López Portillo, Adriana et Salonen, Riikka (2012). « Developing a Global Learning and Living Community: A Case Study of Intercultural Experiences on The Scholar Ship ». Dans Vande Berg, M, Paige, R.M. et Lou, K.H. (Eds.), *Student Learning Abroad: What are Students are Learning, What They are not and What we can Do About It*. (p. 360-328). Stylus : USA.
- Queens University (2010). *Towards a Mental Health Strategy for Queens: A Discussion Paper* <http://www.queensu.ca/sites/default/files/assets/pages/principal/docs/CMH-discussionpaper-June2012.pdf>
- Saint Mary's University (2012). *Building a Community of Global Learners*. Récupéré de <http://www.smu.ca/webfiles/AcademicPlan2012-2017.pdf>





University of Victoria

Échange international indigène d'apprentissage intégré au travail

Étude présentée par

Rob Hancock, Lalita Kines, Norah McRae et Karima Ramji,
University of Victoria

Établissements concernés :

University of Victoria, Canada, programme d'éducation coopérative et bureau des affaires indigènes et University of Newcastle, Institut Wollotuka, Australie

Introduction

La University of Victoria (UVic) a beaucoup d'expérience en éducation indigène, dont le programme LE,NONET qui fournit des aides scolaires, socioculturelles et financières aux étudiants indigènes. Les étudiants de LE,NONET interagissent avec les communautés indigènes locales, mais n'ont jamais eu l'occasion de participer à des échanges internationaux et de gagner de l'expérience et de l'exposition aux communautés indigènes hors du Canada. Pour combler ces lacunes, un programme novateur d'échange international indigène a été rendu possible en collaboration entre les bureaux d'éducation coopérative et d'affaires indigènes, dans le cadre du programme coopératif du Commonwealth du Canada de la UVic, financé par le programme de bourses du jubilé de diamant de la Reine Elizabeth II. Ce programme canadien est une initiative commune de la Fondation Rideau Hall, des Fondations communautaires du Canada et d'Universités Canada. Il est issu des contributions uniques du gouvernement du Canada, des provinces, du secteur privé et de particuliers dans le monde entier.

Le partenariat existant entre la UVic et la University of Newcastle (UoN) s'est agrandi pour comprendre l'Institut Wollotuka. Cet Institut propose des programmes et de l'aide aux étudiants indigènes de la UoN, et comme l'INAF, a de bonnes relations avec les communautés indigènes locales. L'échange a commencé en septembre 2015, où l'étudiant indigène australien s'est rendu au Canada pour une session scolaire, y compris le séminaire de préparation de LE,NONET. L'étudiant a ensuite fait un stage communautaire au conseil scolaire WSÁNE, une organisation exploitée par la communauté indigène fournissant une instruction de la maternelle aux adultes à la Première nation Tsarlip de Brentwood Bay, C.-B. En échange, l'étudiante canadienne indigène s'est rendue à Wollotuka pour une session de travail coopératif, où elle a travaillé avec l'historien indigène le plus proéminent d'Australie.

Le programme a été créé pour faciliter une expérience utile pour les étudiants pour ce qui est d'acquérir et d'approfondir leurs compétences professionnelles et interculturelles. Puisqu'il s'agissait d'un échange international indigène, les principes clés et pratiques d'excellence pour faciliter la réussite des étudiants indigènes, créés par Hunt et ses collègues pour le projet LE,NONET, ont aussi été suivis au moment de créer le programme à la UVic (2010, p. 106). Ces principes comprennent l'apprentissage réciproque, la facilitation du développement de l'identité indigène, l'adéquation culturelle des programmes, le renforcement communautaire, l'établissement de relations et l'individualisation des programmes.

Contenu du programme et leçons tirées

Le programme comprenait une cérémonie traditionnelle d'accueil et de départ menée par des aînés indigènes, des systèmes de soutien pour les étudiants pendant leur expérience internationale, des évaluations de compétences pour évaluer leur apprentissage pendant l'expérience et l'occasion de parler de leur expérience.

Nous avons tiré plusieurs leçons dont nous nous servons pour améliorer les prochains programmes :

1. La participation des aînés pour fournir conseils et soutien est essentielle dans un programme d'échange indigène, puisqu'ils jouent un rôle vital dans l'établissement d'une orientation culturelle à leur pays et territoire d'origine, ainsi que des enseignements interculturels.
2. Bien qu'on ait pensé au départ que les instructeurs de LE,NONET et les aînés constitueraient la source principale de soutien pour les étudiants australiens à la UVic, c'est en fait les Campus Cousins, un réseau de leaders étudiants indigènes, qui ont eu le plus d'impact, non seulement pour les étudiants en visite, mais aussi pour les étudiants d'accueil. Il est donc devenu clair qu'en plus des enseignants, du personnel et des aînés, le mentorat par les pairs soit un élément essentiel de l'établissement de contacts communautaires à l'établissement d'accueil.

3. En plus d'une orientation avant le départ et d'un cursus de compétence interculturelle, une orientation à la culture indigène de chaque pays, l'histoire de la colonisation et les enjeux contemporains seraient bénéfiques. Les étudiants doivent aussi se voir présenter les aides scolaires, sociales, émotionnelles et culturelles auxquelles ils peuvent avoir accès pendant leur échange. Le séminaire de préparation de LE,NONET sera désormais obligatoire pour les étudiants de la UVic souhaitant participer à cet échange. Ils auront aussi l'occasion de participer à un cours préparatoire sur l'histoire indigène australienne, les us et coutumes et la culture australienne avant leur départ. Les étudiants australiens participeront aussi au séminaire de préparation de LE,NONET pendant leur séjour à la UVic.
4. La UVic déploie un cadre d'évaluation de compétence interculturelle basé sur le modèle d'intelligence culturelle de Earley et Ang (2003; McRae et Ramji, 2011). Ce cadre a fourni de grandes données sur l'importance de l'intelligence culturelle dans les contextes indigènes. Les participants à des échanges internationaux ou stages d'apprentissage intégré au travail doivent approfondir leur compréhension de leur culture d'accueil, mais dans ce cas, ils doivent aussi approfondir leur compréhension de la culture indigène de ce pays. Un modèle d'évaluation culturellement approprié doit être créé non seulement pour capturer les compétences essentielles et les compétences interculturelles que les étudiants acquièrent, mais aussi les aspects indigènes spécifiques de l'échange, comme les ressemblances et les différences d'épistémologies indigènes et l'impact de rapporter ces connaissances. Ces mesures contribueront à établir les conditions pour que les étudiants puissent développer leurs compétences interculturelles dans le contexte indigène, sur une scène internationale.

La création d'un échange international indigène d'apprentissage intégré au travail a donné l'occasion de réfléchir à des enjeux qui n'avaient pas encore été considérés par les occasions normales internationales. Le prochain échange comprendra deux étudiants voyageant ensemble à chaque établissement, ce qui permettra davantage de compagnonnage, mentorat et soutien⁹⁷.

97 Bibliographie :

- Earley, P. C., et Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures* Stanford, CA : Stanford University Press.
- Hunt, S., Lalonde, C., Rondeau, Y., Phillips, A., DeKorne, H., & Po, I. (2010). *Supporting Aboriginal student success: Report on the LE,NONET research project*. Victoria, BC : University of Victoria. Consultable à http://www.uvic.ca/services/indigenous/assets/docs/lenonet/UVic_LENONETreport_2010.pdf
- McRae, N., et Ramji, K. (2011). Enhancing cultural intelligence in co-operative and work-integrated education. Dans R. Coll et K. Zegwaard (Eds.), *International Handbook for Cooperative and Work-Integrated Education* (Second ed.). Lowell, MA World Association for cooperative and work-integrated education. 347-353.
- Boursiers de la Reine Elizabeth : <http://www.queenelizabethscholars.ca/fr/>
- University of Victoria, programme LE,NONET : <http://www.uvic.ca/services/indigenous/programs/lenonet/>
- University of Victoria, programme d'éducation coopérative et services aux carrières : <http://www.uvic.ca/coopandcareer/>