



Rapport de recherche
du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques
de l'Association des collèges privés du Québec
réalisé par le Campus Notre-Dame-de-Foy et l'École nationale de cirque

Aujourd'hui le collégial, demain le monde :
étude sur la préparation des étudiants du
collégial pour le travail à l'étranger



Matthieu Boutet-Lanouette, Campus Notre-Dame-de-Foy
Alexandre Jobin-Lawler, Campus Notre-Dame-de-Foy
Anna-Karyna Barlati, École nationale de cirque
Myriam Villeneuve, École nationale de cirque

Septembre 2017

© Tous droits réservés.

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

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

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

L'illustration de la page couverture est tirée du site Internet depositphotos.com

Cette étude figure sur les sites Internet suivants :

Centre de documentation collégiale (CDC) : <http://www.cdc.qc.ca/>

Association des collèges privés du Québec (ACPQ) : <https://www.acpq.net/Recherches-PREP>

Campus Notre-Dame-de-Foy : <http://recherches.cndf.qc.ca/boutet-lanouette-matthieu/>

École nationale de cirque de Montréal : <http://ecolenationaledecirque.ca/fr/lecole/centre-de-recherche/publications>

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2017

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2017

ISBN - 978-2-920956-32-2

Table des matières

Table des matières	iii
Table des illustrations	6
Résumé	7
Remerciements	8
Introduction	9
Chapitre 1 - Mondialisation, internationalisation de l'éducation et travail à l'étranger : trois phénomènes interreliés	12
1.1 La mondialisation et ses effets sur l'internationalisation de l'éducation	12
1.2 L'internationalisation du réseau collégial québécois	14
1.2.1 Internationalisation Abroad	16
1.2.1.1 Mobilité étudiante internationale	16
1.2.1.2 Mobilité enseignante internationale	19
1.2.1.3 Exportation du savoir-faire	21
1.2.2 Internationalisation at Home	22
1.2.2.1 Accueil et recrutement d'étudiants internationaux	22
1.2.2.2 Internationalisation de la formation (IdF).....	23
1.3 Le travail à l'international.....	28
1.3.1 Le travail à l'étranger sous toutes ses formes	28
1.3.2 Pourquoi le travail à l'étranger ?	32
1.3.3 Pour une expérience internationale réussie : possibles écueils et conditions de réussite.....	34
1.4 Problème de recherche	40
Chapitre 2 - Méthodologie	42
2.1 Modèle méthodologique.....	42
2.2 Population cible et échantillon.....	44
2.3 Méthodes de collecte de données.....	47
2.4 Validité et fiabilité des données recueillies	50
2.5 Considérations d'ordre éthique et déontologique	56
2.6 Analyse des données et interprétations des résultats.....	60
Chapitre 3 - Cas 1 : Tourisme	64
1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants	64
1.1 Informations générales sur le programme.....	64
1.2 Profil général des étudiants du programme	64
1.3 Les finissants interrogés	65
1.4 Les diplômés interrogés	66
2. Internationalisation du programme	67
3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger	71
3.1 Préparation pour le travail à l'étranger	71
3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger	75
4. Quelques expériences de travail à l'étranger.....	78

5. Emploi à l'étranger et formation collégiale.....	82
Chapitre 4	86
Cas 2 : Animation 3D.....	86
1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants	86
1.1 Informations générales sur le programme.....	86
1.2 Profil général des étudiants du programme	87
1.3 Les finissants interrogés	88
1.4 Les diplômés interrogés	89
2. Internationalisation du programme	91
3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger	98
3.1 Préparation pour le travail à l'étranger	98
3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger	102
4. Quelques expériences de travail à l'étranger.....	104
5. Emploi à l'étranger et formation collégiale.....	108
Chapitre 5	111
Cas 3 : Danse-interprétation classique.....	111
1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants	111
1.1 Informations générales sur le programme	111
1.2 Profil général des étudiants du programme	111
1.3 Les finissants interrogés	113
1.4 Les diplômés interrogés	113
2. Internationalisation du programme	115
3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger	121
3.1 Préparation pour le travail à l'étranger	121
3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger	126
4. Quelques expériences de travail à l'étranger.....	128
5. Emploi à l'étranger et formation collégiale.....	132
Chapitre 6	136
Cas 4 : Arts du Cirque.....	136
1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants	136
1.1 Informations générales sur le programme.....	136
1.2 Profil général des étudiants du programme	137
1.3 Les finissants interrogés	137
1.4 Les diplômés interrogés	138
2. Internationalisation du programme	140
3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger	145
3.1 Préparation pour le travail à l'étranger	145
3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger	150
4. Quelques expériences de travail à l'étranger.....	152
5. Emploi à l'étranger et formation collégiale.....	157
Chapitre 7	161
Synthèse	161
1. Synthèse des informations générales sur les programmes et du profil des étudiants.....	161

1.1 Synthèse des informations générales sur les programmes et sur les étudiants	161
1.2 Synthèse des informations sur les finissants	162
1.3 Synthèse des informations sur les diplômés	164
2. Synthèse de l'internationalisation des programmes	165
2.1 Internationalisation Abroad.....	166
2.2 Internationalisation at Home	168
3. Synthèse de la préparation et de l'intérêt pour le travail à l'étranger.....	173
3.1 Synthèse de la préparation pour le travail à l'étranger.....	173
3.2 Synthèse de l'intérêt des étudiants pour le travail à l'étranger	177
4. Synthèse des expériences de travail à l'étranger	183
5. Synthèse des liens entre emplois à l'étranger et formation collégiale	191
Conclusion	200
Bibliographie	207
Annex 1 - Schéma d'entrevue (diplômés)	214
Annexe 2 - Schéma d'entrevue (responsables)	220
Annexe 3 - Questionnaire	225
Annexe 4 - Formulaire de consentement	240
Annexe 5 - Formulaire de confidentialité	243

Table des illustrations

Figures

Figure 1	Différentes formes d'internationalisation au collégial _____	15
Figure 2	Types de voyages effectués à l'étranger par les finissants (selon le nombre de mentions) (n = 54) _____	164
Figure 3	Es-tu intéressé à aller travailler à l'international (courte ou longue période) au terme de tes études collégiales ? (n = 60) _____	178
Figure 4	Principales formules de mobilité envisagées par les finissants intéressés (n = 51) ____	182
Figure 5	Penses-tu qu'il faudrait chercher à préparer davantage les étudiants du collégial pour le travail à l'étranger? (n = 58) _____	192

Tableaux

Tableau 1	Description des principales activités de mobilité étudiante internationale au collégial	17
Tableau 2	Moyens d'internationalisation de la formation déployés dans le cadre d'un cours ____	25
Tableau 3	Moyens d'internationalisation de la formation déployés dans le cadre d'un programme d'études _____	26
Tableau 4	Catégories de mobilité organisationnelle _____	30
Tableau 5	Programmes collégiaux formant les cas de l'étude _____	45
Tableau 6	Synthèse de l'internationalisation Abroad dans les programmes _____	166
Tableau 7	Synthèse de l'internationalisation at Home dans les programmes _____	169
Tableau 8	Ressources et activités pour préparer pour le travail à l'étranger _____	174
Tableau 9	Principaux écueils rencontrés par les diplômés dans leurs expériences professionnelles à l'étranger _____	186
Tableau 10	Comment mieux préparer les étudiants pour le travail à l'étranger (n = 44) _____	192
Tableau 11	Suggestions des diplômés en lien avec la formation pour le travail à l'étranger ____	195

Résumé

En réaction au phénomène de mondialisation qui touche en accéléré nos sociétés, les collèges s'appliquent aujourd'hui à renforcer leurs activités sur le plan de l'internationalisation. L'objectif est, d'une part, de former des citoyens capables d'acquérir des compétences interculturelles et, d'autre part, de former des travailleurs qui seront aptes à évoluer dans un marché du travail globalisé qui implique, dans certains cas, des déplacements à l'étranger. Certaines formations collégiales québécoises, notamment les programmes techniques liés aux arts de la scène, au tourisme ou à la restauration, par exemple, sont au nombre de ces formations susceptibles de mener les étudiants vers des expériences de travail à l'étranger. Ces programmes voient en effet plusieurs de leurs finissants quitter le Canada dans les années qui suivent la fin de leur parcours au collégial. Le séjour est parfois temporaire, mais cette réalité est bien présente. Nous pouvons toutefois nous demander comment ces collégiens sont préparés pour le travail outre-frontière. Que souhaiteraient-ils et que devraient-ils recevoir sur le plan de la formation pour les préparer à de telles expériences?

À partir de ces questionnements et afin de répondre à l'objectif principal de notre recherche, qui est de comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent des possibilités de travail à l'étranger après la diplomation, nous avons procédé à quatre études de cas dans des programmes collégiaux du secteur technique. Pour chacun des cas à l'étude, nous avons recueilli des informations auprès d'un groupe de finissants, de diplômés et de responsables des programmes ciblés. Les données recueillies nous ont permis, d'une part, de dégager les grandes tendances concernant la formation des collégiens pour le travail outre-frontière et, d'autre part, de cibler des besoins en ce sens pour les futurs étudiants. Ce document présente les conclusions issues de cette étude.

Remerciements

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

Merci d'abord aux responsables des différents programmes d'études qui ont participé à notre recherche pour nous avoir permis de mener notre collecte de données à l'intérieur de leur programme. Merci également à tous les finissants et les diplômés qui ont généreusement accepté de répondre à nos questions, malgré les milliers de kilomètres et les nombreuses heures de décalage qui, dans certains cas, les séparaient de nous.

Nous souhaitons aussi remercier M^{me} Ghyslaine Picard, directrice des études au Campus Notre-Dame-de-Foy, M. Patrice Aubertin, directeur de la recherche à l'École nationale de cirque de Montréal, ainsi que M^{me} Martine Veillette, directrice administrative de l'École nationale de cirque de Montréal, pour leur soutien et pour avoir mis à notre disposition toutes les ressources nécessaires.

Nos remerciements s'adressent pareillement aux personnes suivantes : Mme Denise Gamache et M. Alexandre Nunes, pour la transcription des entrevues, Mme Anne-Marie Villeneuve, pour la révision linguistique du document.

Finalement, nous tenons à remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) qui, par l'entremise de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), a subventionné cette étude dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP). Sans cet appui, il n'aurait pas été possible de réaliser ce travail.

Introduction

Lors du congrès de la Fédération des cégeps, en octobre 2014, lequel portait sur l'internationalisation (*Des cégeps de classe mondiale*), les différents intervenants ont insisté sur l'importance, de nos jours, de former des jeunes avec une grande capacité d'adaptation (Fédération des cégeps, 2015, p. 2). L'animateur, analyste et journaliste international, Jean-François Lépine, invité pour l'occasion, mentionnait à cet effet que l'adaptabilité serait l'une des plus importantes compétences à maîtriser dans le marché du travail de demain. « Le monde change tellement vite. Nous devons former aujourd'hui des jeunes qui utiliseront demain des technologies que l'on ne connaît pas pour résoudre des problèmes que l'on ne connaît pas encore », affirmait l'animateur (Fédération des cégeps, 2015, p. 2). Selon Francisco Marmolejo, coordonnateur de l'enseignement supérieur de la Banque mondiale, également invité à prononcer une conférence lors du congrès de la Fédération, une grande partie des travailleurs exerce aujourd'hui une profession très différente de celle pour laquelle ils ont été formés à l'origine (Fédération des cégeps, 2015, p. 2).

La carrière traditionnelle, réalisée dans une seule entreprise, en améliorant progressivement sa position au sein de celle-ci au fil des années, est aujourd'hui de moins en moins fréquente. Les carrières traditionnelles tendent à céder leur place à d'autres types de carrières dans lesquelles les individus sont plus mobiles. Qui plus est, il n'est pas rare, vu le contexte de mondialisation actuel qui repousse les frontières du marché du travail, que les carrières internationales soient de plus en plus envisagées par les travailleurs et les travailleuses (Cerdin, 2012B, p. 19).

L'adaptabilité, cette compétence, comme nous venons de le voir, que se doivent de posséder les diplômés d'aujourd'hui, fait aussi référence au marché du travail globalisé qui attend les étudiants à leur sortie des bancs d'école. Certains d'entre eux seront appelés à travailler au pays à l'intérieur d'équipes multinationales ou multiculturelles, tandis que d'autres devront être en mesure de s'adapter à des emplois dans lesquels ils auront à aller travailler à l'extérieur du pays pour de courtes ou de longues périodes

(Association des collèges communautaires du Canada, 2010, p. 1; Cégep international, 2004, p. 20; Crossman et Clarke, 2010, p. 600). La présente recherche s'intéresse particulièrement à ce deuxième type de candidats, soit les diplômés qui vivront des expériences professionnelles à l'international à l'issue de leurs études collégiales.

Plusieurs programmes techniques, notamment ceux liés aux arts de la scène, au cinéma, au monde du voyage ou de la mode, par exemple, sont susceptibles de voir certains de leurs diplômés aller travailler outre-frontière à un moment ou à un autre de leur carrière. Comment les collégiens qui étudient dans ces domaines susceptibles de les mener vers le travail à l'étranger sont-ils formés en ce sens? Quels sont leurs besoins en matière de formation? Qu'est-ce qui pourrait être développé, dans les formations collégiales actuelles, pour faciliter le parcours socioprofessionnel de ces diplômés qui envisagent de travailler à l'extérieur du Canada? Voilà quelques-uns des questionnements auxquels nous tenterons de répondre dans le cadre de cette étude.

Plus précisément, nos objectifs pour ce travail sont d'explorer et de décrire les moyens mis en place ou qui pourraient être développés par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à la fin de leur formation.

Le présent rapport est divisé en sept chapitres. Le premier chapitre pose un regard conceptuel sur l'internationalisation du réseau collégial québécois et sur les expériences professionnelles à l'étranger, avant d'exposer le problème de recherche et les objectifs poursuivis par cette étude. Le second chapitre présente l'approche méthodologique retenue pour cette recherche. Nous y abordons les éléments suivants : le modèle méthodologique utilisé, la population cible et l'échantillon, les méthodes de collecte de données, la validité et la fiabilité des données recueillies, l'analyse des données, l'interprétation des résultats, ainsi que les considérations d'ordre éthique et déontologique.

Les quatre chapitres suivants sont consacrés à l'analyse des différents cas à l'étude. Chacun des programmes ciblés pour notre recherche ayant fait l'objet d'un examen dans le cadre de ce travail est alors présenté, à partir des informations recueillies auprès des différents groupes ayant été questionnés. Pour chacun des programmes, nous dressons d'abord un bref portrait du programme en question et de ses étudiants avant d'aborder, dans l'ordre : l'internationalisation du programme, la préparation et l'intérêt des étudiants pour le travail à l'étranger, quelques expériences de travail à l'extérieur du pays vécues par des diplômés, ainsi que les liens existants entre la formation offerte par le programme et les expériences professionnelles hors Canada.

Le septième et dernier chapitre présente, pour sa part, les grandes tendances qui se sont dégagées de l'analyse des quatre cas à l'étude en ce qui concerne la préparation des collégiens pour les expériences professionnelles outre-frontière. Cet exercice permet, en définitive, de répondre aux objectifs ciblés pour cette étude, soit, rappelons-le, présenter quelques moyens mis en place ou qui pourraient être définis par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à la fin de leurs études.

Chapitre 1

Mondialisation, internationalisation de l'éducation et travail à l'étranger : trois phénomènes interreliés

1.1 La mondialisation et ses effets sur l'internationalisation de l'éducation

Les activités à caractère international font aujourd'hui partie du quotidien des établissements d'enseignement collégial québécois. La dimension internationale s'inscrit désormais dans les documents officiels (plans stratégiques, projets éducatifs, etc.) de maints collèges et les statistiques témoignent, année après année, d'une augmentation de la plupart des types d'activités internationales, particulièrement en ce qui concerne la mobilité entrante et sortante d'étudiants. Par exemple, pour le réseau public seulement, c'est plus de 4379 étudiants de programmes préuniversitaires et techniques qui ont effectué un séjour de mobilité internationale au cours de l'année scolaire 2013-2014, soit une augmentation de 1550 étudiants par rapport aux données de 2010 (Fédération des cégeps, 2014, p. 32)¹. En ce qui concerne les étudiants internationaux, dont l'accueil est l'autre priorité des cégeps en matière d'internationalisation dans les dernières années, leur présence dans les établissements a augmenté de 50 % depuis 2009 (Fédération des cégeps, 2014, p. 42).

Ces données témoignent d'une réalité qui dépasse le monde de l'enseignement collégial québécois et qui affecte nombre de systèmes d'éducation supérieure à travers le monde, à savoir l'internationalisation de l'éducation, un phénomène qui a pris de l'ampleur dans les 25 dernières années et qui est une résultante de la mondialisation (De Wit, 2011, p. 241; Pritam, 2010, p. 2). Bien qu'en forte expansion, l'internationalisation de l'éducation représente un concept assez difficile à définir, notamment parce qu'il renvoie à une réalité qui a beaucoup évolué au cours des trois dernières décennies et qui poursuit son évolution. Une définition revient toutefois assez souvent dans les écrits qui portent sur ce sujet : celle de Jane Knight, qui décrit l'internationalisation de l'éducation comme un « [...] processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans l'objet, les fonctions (enseignement, recherche et service) et la fourniture de services d'enseignement supérieur » (Knight, 2007, cité dans Conseil supérieur de

¹ Les données de 2014 sont les plus récentes dont nous disposons à ce sujet.

l'éducation, 2013, p. 6). Il s'agit de la définition que nous adopterons pour la présente recherche.

À la différence de la mondialisation qui est inévitable, le phénomène d'internationalisation de l'éducation qui en résulte implique, pour sa part, certains choix (Altbach et Knight, 2007, p. 291). Ceux-ci pointent généralement dans deux directions qui s'opposent et se complètent à la fois : s'adapter à la mondialisation ou chercher à tirer profit de celle-ci (Garson, 2013, p. 21). Certains établissements choisissent de faire face aux nouvelles réalités qu'impose la mondialisation en adaptant leurs formations en conséquence, c'est-à-dire avec le souci de former des diplômés qui seront aptes à vivre et à travailler dans une société pluriculturelle où les frontières entre les pays tendent à s'estomper progressivement. Cette orientation est notamment caractéristique du système français qui mise sur l'ouverture sur le monde, l'équité et l'accessibilité en éducation (Morin, 2006B, p. 2). L'autre avenue, plus caractéristique du modèle anglo-saxon (Morin, 2006B, p. 2), sans pour autant délaisser complètement les finalités de la première, cherche surtout à tirer profit des opportunités financières que rendent possibles les effets de la mondialisation sur le milieu de l'éducation (Garson, 2013, p. 21). La mondialisation a en effet conduit à une certaine marchandisation de l'éducation qui place aujourd'hui les établissements d'enseignement supérieur dans une logique de compétitivité et de croissance (Morin, 2006A, p. 3).

Les deux visions présentées ci-haut se retrouvent à l'intérieur de deux politiques gouvernementales québécoises en matière d'internationalisation qui orientent les actions des établissements de la province dans ce domaine. Il s'agit de la stratégie d'internationalisation de l'éducation québécoise, proposée en 2002 par le ministère de l'Éducation, et de la politique internationale du Québec, mise en place en 2006 par le ministère des Relations internationales. La première vise à répondre aux nouvelles réalités imposées par la mondialisation en proposant des mesures concrètes pour internationaliser les formations, développer la mobilité sortante et entrante d'étudiants et faire rayonner le Québec sur la scène internationale. La seconde met pour sa part l'accent sur des impératifs d'ordre financier cherchant à faire de l'éducation un « [...] instrument

au service du développement économique et du rayonnement du Québec » (Morin, 2006B, p. 9). La politique de 2006 témoigne en ce sens d'un changement dans la vision du gouvernement du Québec qui souhaitait, dès lors, s'aligner dans cette logique marchande de l'éducation, plus typique du modèle anglo-saxon, que nous présentions au paragraphe précédent.

La mise en place de ces politiques gouvernementales au Québec a conduit à l'avènement de plusieurs mesures financières pour l'internationalisation des collèges dont la plupart sont encore en vigueur aujourd'hui. Pensons notamment aux bourses de courts séjours pour la mobilité étudiante, aux exemptions de droits de scolarité supplémentaires pour les étudiants étrangers, aux bourses de mobilité enseignante, au programme de soutien aux échanges internationaux en formation artistique et culturelle, ainsi qu'aux bourses d'excellence pour étudiants étrangers s'inscrivant dans un programme québécois de formation technique (Fédération des cégeps, s.d.)². Ces différents incitatifs financiers, particulièrement les bourses de courts séjours pour des projets de mobilité étudiante, ont connu une grande popularité auprès des étudiants et ont contribué au développement des activités internationales des cégeps dans les dernières années (Fédération des cégeps, 2014, p. 19).

Voyons maintenant comment prennent forme concrètement les activités d'internationalisation dans les collèges québécois, où, nous l'avons vu, conformément aux politiques gouvernementales mises en place au début des années 2000, les orientations oscillent entre les modèles français et anglo-saxon.

1.2 L'internationalisation du réseau collégial québécois

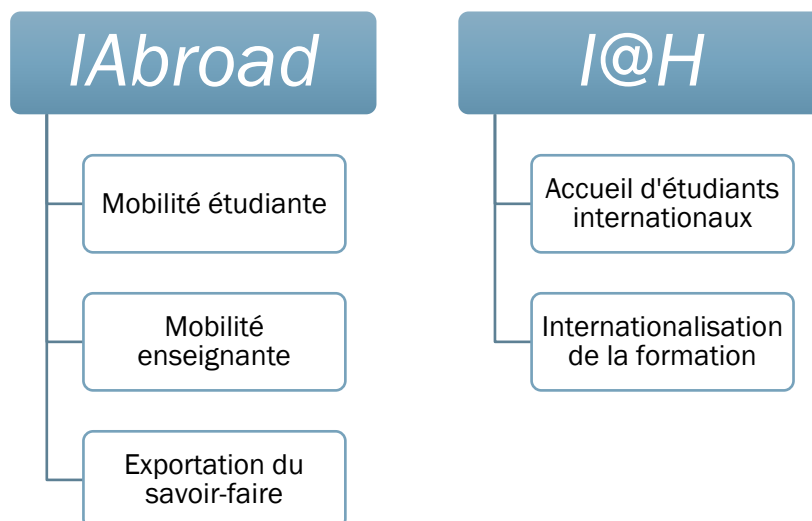
Dans les collèges, l'internationalisation de l'éducation se divise en différents secteurs qui peuvent être classés comme étant de l'internationalisation *Abroad* (*IAbroad*) (essentiellement la mobilité) ou de l'internationalisation *at Home* (*I@H*) (principalement

² À l'exception des bourses de mobilité enseignante, toutes les subventions mentionnées sont aussi accessibles au réseau des collèges privés subventionnés. Leur gestion est confiée à l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

les activités d'internationalisation réalisées à l'intérieur des murs de l'établissement) (De Wit, 2011, p. 244). Cette dernière catégorie a été créée en réaction à l'accent important qui a été mis dans le passé sur la mobilité comme moyen d'internationaliser l'éducation supérieure (Garson, 2013, p. 24). Comme nous le verrons un peu plus loin, la mobilité, plus précisément la mobilité étudiante, représente un moyen d'internationalisation « traditionnel » de l'éducation qui a fait ses preuves et qui fait partie, avec le recrutement d'étudiants internationaux, des priorités des établissements collégiaux en matière d'internationalisation (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016B, p. 61; Cégep international, 2010A, p. 10). Le défi pour les collèges est aujourd'hui « d'internationaliser » également les étudiants qui n'ont pas l'opportunité de prendre part à des séjours de mobilité outre-frontière. C'est en ce sens qu'ils développent aussi l'internationalisation *at Home* qui comprend, outre l'accueil d'étudiants internationaux, l'internationalisation de la formation et l'ensemble des activités à connotation internationale qui, sans s'inscrire nécessairement dans le cursus de formation des étudiants, contribuent pareillement à l'internationalisation des établissements. Nous reviendrons, à la section 1.2.2.2 de ce document, sur ces activités d'internationalisation extracurriculaires.

La figure 1 ci-dessous présente les différentes formes d'internationalisation au collégial, selon qu'il s'agisse d'internationalisation *Abroad* ou d'internationalisation *at Home*.

Figure 1 Différentes formes d'internationalisation au collégial



Dans les pages qui suivent, nous présenterons brièvement chacun des secteurs d'internationalisation qui sont mentionnés dans la figure 1 ci-dessus et nous tenterons de démontrer en quoi ceux-ci participent à l'internationalisation des établissements d'enseignement collégial québécois. Cet exercice nous permettra, dans les prochains chapitres, de voir ce qui, dans les formations collégiales actuelles, peut déjà servir à préparer les diplômés pour d'éventuelles expériences professionnelles à l'étranger.

Pour chacune des catégories, nous appuierons nos propos d'informations et de statistiques récentes issues, pour les cégeps, du *Portrait des activités internationales des cégeps 2014 (Portrait 2014)* (Fédération des cégeps, 2014) et, pour les collèges privés subventionnés, du *Portrait des activités internationales réalisées en 2014-2015 dans les collèges privés subventionnés québécois (Portrait 2016)* (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A). Ces deux portraits constituent les deux sources d'informations les plus récentes dont nous disposons sur ce sujet³.

1.2.1 Internationalisation Abroad

1.2.1.1 Mobilité étudiante internationale

La mobilité étudiante internationale s'inscrit dans la catégorie de l'internationalisation *Abroad (IAbroad)*, en ce sens qu'elle réfère à des étudiants nationaux qui quittent temporairement le Canada pour aller parfaire leur formation ou découvrir de nouvelles réalités à l'international. Les étudiants internationaux qui effectuent un séjour de mobilité pour venir étudier au Canada ne s'inscrivent pas à l'intérieur de cette catégorie. En ce qui concerne la présente recherche, bien qu'ils réalisent eux aussi des séjours de mobilité, nous intégrons les étudiants internationaux plutôt dans la catégorie de l'internationalisation *at Home* puisqu'il s'agit d'une mobilité entrante et non sortante. Nous y reviendrons dans la section 1.2.2.1 de ce rapport.

³ Il n'existe pas, à ce jour, de portrait des activités internationales des autres établissements offrant des formations de niveau collégial, soit les collèges privés non subventionnés (CPNS) et les écoles spécialisées. Contrairement aux cégeps et aux collèges privés subventionnés (CPS), nous ne disposons donc pas, pour les CPNS et les écoles spécialisées, de statistiques globales sur l'internationalisation de ces réseaux.

Les types de séjours effectués par les étudiants peuvent être variés. Les séjours ne sont pas toujours intégrés à des programmes d'études et donc pas nécessairement crédités. Le tableau 1 ci-dessous présente un résumé des principales formules possibles et de leurs caractéristiques.

Tableau 1 Description des principales activités de mobilité étudiante internationale au collégial

Type de séjour	Caractéristiques	Durée habituelle	Crédité ou non crédité
Stage professionnel	Intégration dans un milieu de travail dans un autre pays, avec supervision directe ou indirecte du partenaire étranger.	2 à 10 semaines	Crédité
Séjour d'études	Session d'études dans un établissement à l'étranger dans l'optique d'y recevoir une formation équivalente à celle offerte au Québec.	15 semaines	Crédité
Stage d'observation et de sensibilisation	Exploration et découverte d'une nouvelle région du monde (visites, rencontres, etc.).	2 à 4 semaines	Crédité ou non crédité
Stage de solidarité ou de coopération	Immersion complète à la vie des hôtes. Projet d'intervention ou de travail sur le terrain afin de sensibiliser les participants aux réalités d'une autre société.	2 à 15 semaines	Crédité ou non crédité
Séjour linguistique	Apprentissage d'une langue en combinant à la fois des activités d'observation, des visites et des journées ou demi-journées en classe.	2 à 15 semaines	Crédité ou non crédité

Source : (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 10, inspirée de Gougeon, s.d.)

Selon les données du *Portrait 2014*, des séjours de mobilité étudiante internationale ont eu lieu dans l'ensemble des cégeps au cours de l'année scolaire 2013-2014 (Fédération des cégeps, 2014, p. 32). Dans les collèges privés subventionnés (CPS), ce sont environ la moitié des établissements ayant participé au *Portrait 2016* qui ont mentionné que leurs étudiants avaient réalisé de telles expériences (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 76).

Le tableau 1 présente un résumé des principales formes de mobilité étudiante internationale. La littérature sur le sujet regroupe généralement les différents types de séjours étudiants à l'intérieur de l'une ou de l'autre des catégories présentées dans ce tableau. Il convient toutefois de préciser que certains types de séjours ne cadrent pas dans les catégories mentionnées, mais constituent tout de même des formes de mobilité étudiante. Pensons notamment aux programmes de nature artistique dans lesquels les étudiants pourraient être appelés à prendre part à certains projets spéciaux tels, par exemple, des spectacles, des tournées, des conférences ou des visites de futurs employeurs à l'étranger. Ces projets spéciaux, qui peuvent s'apparenter à des stages professionnels, constituent des expériences de mobilité étudiante internationale à part entière, mais le caractère atypique de celles-ci ne permet pas de les entrer dans un tableau synthèse plus général.

Les séjours de mobilité étudiante internationale contribuent à l'internationalisation du réseau collégial québécois par les retombées importantes qu'ils ont sur les participants ainsi que sur leurs collègues d'appartenance. En effet, cette forme d'internationalisation dite « traditionnelle » qu'est la mobilité étudiante ne rapporte pas nécessairement de bénéfices financiers, mais peut tout de même avoir un impact positif sur la réputation du collège et sur sa compétitivité (Altbach et Knight, 2007, p. 293). Au niveau des participants, les retombées se font d'abord sentir sur le plan personnel (développement de la confiance en soi, de compétences interculturelles, etc.), mais également sur la sphère professionnelle et scolaire (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2011, Crossman et Clarke, 2009). Au niveau professionnel, soit l'aspect qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette étude, il s'avère, entre autres, que les séjours internationaux augmentent l'employabilité des étudiants en raison des compétences professionnelles et des savoir-être qu'ils leur permettent d'acquérir (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2011, p. 166).

Ces expériences auraient aussi une influence sur les ambitions professionnelles en lien avec l'international des participants. Une étude menée en 2011 par deux des chercheurs collaborant également à la présente étude a démontré que sur 25 étudiants interrogés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées ou de groupes de discussion, 19 avaient mentionné que

leur séjour à l'étranger réalisé dans le cadre de leur passage au collégial leur avait donné le goût d'exercer une profession liée à l'international, de partir travailler à l'étranger ou d'intégrer une dimension internationale à leur futur métier (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2011, p.167). Des études européennes viennent corroborer ces conclusions, en indiquant que le fait d'avoir effectué un séjour à l'étranger durant ses études augmente les probabilités d'effectuer des séjours professionnels outre-frontière (Parey et Waldinger, 2011, Di Pietro, 2012, Gérard et Voin, 2013). De plus, une étude a démontré que 75 % des gens ayant travaillé à l'étranger avaient connu une expérience soit de voyage durant l'enfance, soit de mobilité étudiante (Gérard et Voin, 2013). En bref, les séjours de mobilité étudiante internationale permettent aux participants de développer des compétences qui les préparent pour le monde globalisé dans lequel ils évolueront après leurs études. Elles les aident à acquérir un « capital de mobilité » (Allemand, 2004) ou un « capital spatial » (Garneau, 2007), deux concepts faisant référence au bagage acquis par une personne dans le cadre d'expériences à l'étranger, concepts sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin.

1.2.1.2 Mobilité enseignante internationale

Les étudiants ne sont pas les seuls à réaliser des projets de mobilité dans les collèges. Bien que moins présente sur le plan quantitatif que la mobilité étudiante, la mobilité des enseignants représente une autre dimension importante de l'internationalisation des collèges qui a, elle aussi, des retombées importantes pour les participants et le milieu collégial en général.

La mobilité enseignante internationale entre, de façon générale, dans la catégorie de l'internationalisation *Abroad*. Elle peut se définir comme étant tout ce qui « englobe les occasions d'échanges, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement professionnel à l'étranger » destiné aux enseignants (Cégep international, 2010A, p. 3). Cette définition renvoie principalement à la mobilité sortante (enseignants nationaux qui quittent le pays pour une période donnée pour des occupations professionnelles en lien avec le réseau collégial). Elle peut toutefois aussi référer à la mobilité entrante (enseignants internationaux qui se déplacent au pays).

La mobilité professorale prend des formes variées. Celles-ci peuvent aller de l'accompagnement d'étudiants à l'étranger (la forme de mobilité la plus populaire) aux séjours de recherche, en passant par l'enseignement outre-frontière, le partage d'expertise, la participation à des colloques internationaux, etc.⁴

Au Québec, la mobilité enseignante est en progression depuis les dernières années. Dans les cégeps, en 2014, ce sont 140 enseignants de plus qu'en 2010 qui ont réalisé de tels types de séjours (Fédération des cégeps, 2014, p. 38). De plus, selon les données des portraits *2014* et *2016*, la mobilité enseignante était présente dans l'ensemble des cégeps, contrairement à quelques établissements seulement du côté des CPS (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 87-88; Fédération des cégeps, 2014, p. 38).

À l'instar de ce que nous avons observé précédemment concernant la mobilité étudiante, les séjours internationaux des enseignants contribuent à l'internationalisation du réseau collégial. Une recherche menée entre 2011 et 2013 auprès de 24 enseignants ayant réalisé des séjours de mobilité, ainsi que 8 responsables de ces projets, a permis de cibler certaines retombées de ces expériences pour les collèges (voir : Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2015). L'étude démontre, entre autres, que les séjours outre-frontière des enseignants mènent à des partenariats qui stimulent la venue d'étudiants ou de professeurs étrangers dans les collèges, qu'ils produisent un effet d'entraînement qui peut inciter d'autres étudiants et professeurs à réaliser des expériences semblables, qu'ils enrichissent la vie socioculturelle des établissements par la mise en place de diverses activités thématiques sur l'international, qu'ils bonifient les pratiques pédagogiques des enseignants participants et qu'ils aident parfois ces derniers à mieux comprendre les réalités que vivent les étudiants internationaux dans les collèges et facilite, par conséquent, les interactions avec eux. Cette même recherche de Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler (2015) permet de montrer, par ailleurs, que les séjours de mobilité enseignante internationale contribuent au rayonnement des établissements

⁴ Pour plus de détails concernant les formes de séjours de mobilité enseignante internationale ayant cours dans le réseau collégial québécois, voir : (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2015, p. 18).

d'enseignement collégial à l'étranger, qu'ils aident à accroître leur notoriété tant au niveau national qu'international et qu'ils favorisent le développement d'un réseau de contacts qui peut bénéficier ultérieurement aux collègues.

1.2.1.3 Exportation du savoir-faire

Le troisième et dernier secteur qui concerne l'internationalisation *Abroad* est celui de la coopération internationale et du partage d'expertise à l'étranger, souvent appelé « exportation du savoir-faire ». Il réfère à l'exportation de services éducatifs québécois à l'international, tels que, entre autres, l'expertise en matière d'approche par compétences ou la délocalisation de programmes collégiaux. Il convient de préciser qu'il s'agit ici d'un secteur en perte de vitesse depuis 2005, ce qui n'est pas étranger à la diminution, dans les dernières années, du financement accordé à ce type d'activités et, plus récemment, à la disparition, en 2013, de l'Agence de coopération et de développement international (ACDI) (Fédération des cégeps, 2014, p. 54).

C'est pourtant par la coopération internationale et le partage d'expertise que les cégeps ont commencé à être actifs sur la scène mondiale à la fin du 20^e siècle (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 7), mais aujourd'hui, au Québec comme ailleurs au Canada et dans les pays développés, l'exportation du savoir-faire ne fait plus partie des priorités des établissements en matière d'internationalisation (Fédération des cégeps, 2014, p. 56). Par conséquent, les retombées de ce secteur sont aussi plus minces du côté de l'internationalisation des collèges (les retombées se font surtout sentir dans les lieux qui bénéficient de la coopération), ce qui en fait donc un secteur moins pertinent pour le bien de la présente étude.

Passons maintenant à la catégorie de l'internationalisation *at Home*, c'est-à-dire les activités d'internationalisation qui prennent essentiellement place à l'intérieur des murs des établissements plutôt qu'à l'étranger.

1.2.2 Internationalisation at Home

1.2.2.1 Accueil et recrutement d'étudiants internationaux

Les étudiants internationaux sont ceux qui proviennent d'un pays autre que le Canada et qui fréquentent un collège québécois avec comme statut la résidence temporaire. Selon les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à l'automne 2013⁵, 3842 étudiants internationaux étaient inscrits dans le réseau collégial québécois (public et privé) (2014). De ce nombre, 930 fréquentaient un collège privé subventionné, soit 24,2 % du total de ces étudiants, 350, un CPNS (9,1 % du total) et 43, une école spécialisée (1,1 % du total)⁶. Tous les cégeps en accueillent, alors qu'ils étaient présents dans 84,2 % des CPS en 2014-2015 (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 119). Au public comme au privé, leur présence a augmenté dans les dernières années. Dans les cégeps, l'augmentation est impressionnante, avec une hausse de 50 % du nombre de ces étudiants depuis 2009 (Fédération des cégeps, 2014, p. 42).

En plus de représenter un apport économique pour les états et les collèges, la présence d'étudiants internationaux a des effets positifs d'un point de vue social et pédagogique. C'est ce que mentionne notamment Noémie Moisan, dans un texte traitant de la place des cégeps sur la scène internationale : « En ouvrant davantage les portes de nos cégeps aux étudiants internationaux, on augmente les chances d'influencer le reste de la clientèle sur les bienfaits de l'internationalisation [...] Cette arrivée d'étudiants d'autres pays aide les étudiants québécois à se familiariser avec la différence, à l'accepter et à enrichir le milieu » (2006, p. 254). Selon Caruana, une chercheuse qui s'intéresse à l'internationalisation de l'éducation supérieure, il importe de tirer profit de la présence des étudiants internationaux dans les établissements afin d'enrichir la formation internationale et interculturelle des étudiants locaux, notamment par le partage d'expériences des étudiants internationaux ou le travail en équipe (2014, p. 102).

Les différents secteurs d'internationalisation que nous avons présentés jusqu'à maintenant renvoient à de la mobilité : mobilité des personnes pour la mobilité étudiante,

⁵ Les données pour l'automne 2013 sont provisoires, mais elles constituent les plus récentes données dont nous disposons sur ce sujet.

⁶ Pour cet élément, nous avons des statistiques du ministère concernant les CPNS et les écoles spécialisées.

la mobilité enseignante et l'accueil d'étudiants internationaux et mobilité de connaissances (et parfois aussi de personnes) pour l'exportation du savoir-faire. L'accueil d'étudiants en provenance de l'étranger, bien qu'il s'agisse d'une forme de mobilité, entre dans la catégorie de l'internationalisation *at Home*, puisqu'il constitue une forme de mobilité exclusivement entrante, à la différence, par exemple, de la mobilité professorale, qui peut être à la fois entrante et sortante (des professeurs nationaux peuvent aller en séjour à l'étranger ou des professeurs d'autres pays peuvent venir au Canada pour des séjours de nature professionnelle). Le cœur de l'internationalisation *at Home* se situe toutefois au niveau de l'internationalisation de la formation (IdF), un secteur d'internationalisation particulièrement important pour la compréhension de notre objet de recherche.

1.2.2.2 Internationalisation de la formation (IdF)

Il existe une certaine confusion dans la littérature en ce qui concerne la définition du concept d'IdF. Plusieurs termes qui réfèrent sensiblement au même phénomène sont régulièrement utilisés : internationalisation de l'éducation, internationalisation du curriculum, l'internationalisation *at Home*, *global education* et internationalisation de la formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 6). Dans le réseau collégial, sans qu'il n'existe de définition formellement reconnue et adoptée de l'IdF, celle-ci est toutefois généralement perçue par les différents acteurs du milieu comme étant « [...] une insertion, dans les pratiques pédagogiques, de préoccupations associées à l'international et à l'interculturel sous des formes variées. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 6). Cette définition, qui est aussi partagée par certains autres chercheurs (voir notamment Leask, 2012, p. 2; Robson, 2015, p. 50), est également celle que nous adopterons dans le cadre de la présente étude.

Pour les différents acteurs du réseau collégial québécois, plus que de développer des compétences internationales chez les étudiants, l'internationalisation de la formation est avant tout un moyen d'améliorer les programmes d'études (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 10). Ce sont donc des considérations très pragmatiques qui ont guidé les démarches mises de l'avant jusqu'ici pour internationaliser les formations

collégiales. Parmi ces finalités pratiques se trouvent notamment le désir d'adapter les formations aux exigences du marché du travail globalisé d'aujourd'hui, de répondre aux attentes des étudiants qui souhaitent des formations internationalisées et qui choisissent parfois un collège plutôt qu'un autre sur la base de ce critère, et d'outiller les étudiants qui, dans leur métier, auront à intervenir avec des clientèles diversifiées (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 10). L'objectif de cette avenue serait de faire en sorte que « [...] les étudiants qui demeurent au pays développent leurs « compétences internationales et interculturelles », au même titre que ceux qui participent à des séjours de mobilité outre-frontière » (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 9).

Dans les faits, d'après les données des *Portraits 2014* et *2016*, de plus en plus de programmes collégiaux internationalisent aujourd'hui, en tout ou en partie, leurs parcours de formation. Lorsqu'une très grande partie ou l'ensemble du programme est orienté vers l'étranger, c'est-à-dire lorsque le contenu des cours, les méthodes pédagogiques, les conditions d'admission du programme, la reconnaissance du diplôme, etc. concernent l'international, nous pouvons alors dire que celui-ci est à « vocation internationale »⁷. Selon le *Portrait 2014*, plus de 40 % des cégeps proposaient des programmes à vocation internationale à la formation régulière à leurs étudiants en 2010 et près de 60 % en 2014. Ce dernier taux est légèrement supérieur à ce qui peut être observé dans les CPS en 2014-2015 (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 69).

On parle aussi d'internationalisation de la formation lorsqu'une dimension internationale est intégrée à certains programmes réguliers sans que ceux-ci n'aient toutefois un objectif central de formation lié directement à cet aspect. Il s'agit alors d'un programme à « connotation internationale ». Dans pareil cas, ce n'est pas l'ensemble du cursus qui s'internationalise, mais certains aspects en lien avec l'étranger sont ajoutés et viennent enrichir, de différentes façons, le parcours scolaire des étudiants. Les données du *Portrait 2016* indiquent que plus de la moitié (57,9 %) des CPS ayant participé à l'enquête intègrent des éléments à connotation internationale dans au moins un de leurs

⁷ Le programme de Baccalauréat international, offert dans plusieurs établissements collégiaux, constitue un exemple de programme à « vocation internationale ».

programmes. À titre comparatif, en 2010, 79 % des cégeps ont affirmé avoir fait de même (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 69).

Qu'il s'agisse de programmes à « vocation » ou à « connotation » internationales, les moyens mis de l'avant pour internationaliser les formations collégiales québécoises sont variés. Les tableaux 2 et 3 ci-dessous présentent les éléments à l'échelle des cours et des programmes qui peuvent contribuer à une formation dite « internationalisée », d'après une recension des écrits effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation (2013).

Tableau 2 Moyens d'internationalisation de la formation déployée dans le cadre d'un cours

Contenu des cours
<ul style="list-style-type: none"> - Le cours est offert dans une langue seconde ou étrangère - Le contenu du cours et les apprentissages attendus comportent une perspective internationale et interculturelle
Méthodes pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Offre de séjours de mobilité (crédités ou non crédités) - Comparaisons avec l'international - Référence à des auteurs internationaux - Méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des étudiants internationaux - Méthodes pédagogiques qui favorisent le partage de l'expérience internationale et interculturelle des étudiants
Évaluation
<ul style="list-style-type: none"> - Évaluations qui portent sur les apprentissages en matière d'international et d'interculturel

Source : (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 11)

Tableau 3 Moyens d'internationalisation de la formation déployée dans le cadre d'un programme d'études

Conditions d'admission
- Conditions d'admission prenant en compte les niveaux de maîtrise de la langue seconde
Contenu des programmes
- Programme avec cours visant le développement de « compétences internationales ou interculturelles » - Cours de langue seconde ou étrangère - Objets d'études transdisciplinaires (exemple : études portant sur des régions du monde) - Programme avec objet international (exemple : relations internationales) ou favorisant des comparaisons internationales
Sanction du programme d'études
- Obligation de maîtriser une langue seconde - Obligation de suivre un cours de langue seconde ou étrangère - Obligation d'effectuer un séjour de mobilité outre-frontière - Obligation de suivre un cours qui met de l'avant une perspective internationale
Reconnaissance internationale du diplôme et de la qualification professionnelle octroyée par ce diplôme
- Reconnaissance extérieure au collège

Source : (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 12)

Parmi l'ensemble des moyens développés pour internationaliser les formations, comme nous l'avons vu à quelques reprises jusqu'ici, les séjours de mobilité étudiante internationale occupent une place prédominante (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 13). Ceux-ci peuvent être intégrés à l'intérieur même des cours et des programmes ou être organisés en marge des formations. Dans ce dernier cas, ils s'insèrent alors généralement dans les activités d'internationalisation qui forment ce que Leask appelle *curriculum informel* ou le *co-curriculum*, par opposition au *curriculum formel* qui réfère au cursus de formation standard (2012, p. 2).

Nous entrons dans cette catégorie d'activités d'internationalisation extracurriculaires toutes les activités à caractère international ou interculturel qui s'adressent aux étudiants et qui pourraient, entre autres, être organisées dans un collège (*in situ*) au cours d'une année scolaire : journées thématiques, colloques, conférences, débats, rencontres d'échanges entre étudiants locaux et internationaux, etc. Certaines activités *in situ*

peuvent aussi s'adresser aux enseignants en leur offrant du perfectionnement professionnel en lien avec l'international. Cet enrichissement professionnel peut ensuite contribuer à bonifier les différents secteurs d'internationalisation des collèges, dont l'IdF (Bégin-Caouette, 2012, p. 94). En 2009-2010, ce sont 704 enseignants de cégeps qui ont participé à ces types d'activités *in situ* de développement professionnel à caractère international (Bégin-Caouette, 2012, p. 103). Le *curriculum informel* peut aussi comprendre des activités se déroulant à l'extérieur des murs du collège (*ex situ*), mais contribuant pareillement à l'IdF, telles que, entre autres, des sorties éducatives à connotation internationale ou des séjours de mobilité étudiante à l'étranger qui seraient réalisés à l'extérieur du cursus de formation standard.

L'IdF n'est pas la priorité des collèges en matière d'internationalisation. Il s'agissait de la 3^e priorité des cégeps en 2010 et de l'avant-avant-dernière priorité des CPS en 2014-2015, à égalité avec la mobilité enseignante (Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2016A, p. 32 et 61). Cela dit, dans les prochaines années, les cégeps souhaitent travailler sur cet aspect en tentant de mieux intégrer la mobilité étudiante aux programmes d'études, en favorisant la mobilité enseignante (notamment pour ses retombées intéressantes sur l'IdF) et en étendant l'internationalisation à de nouveaux programmes de formation (Fédération des cégeps, 2014, p. 27). Il existe d'ailleurs, en ce moment, un comité d'internationalisation de la formation qui relève de la Direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps et qui travaille notamment en ce sens (Fédération des cégeps, 2014, p. 27).

Comme le mentionne Stohl dans un article sur l'internationalisation de la formation, la clé et le défi de la réussite de l'IdF résident essentiellement dans l'engagement des départements à mener à bien cette entreprise (2007, p. 360). Il faut donc une volonté des départements pour réussir à « internationaliser » les 95 % (et plus) d'étudiants qui ne participent pas à des séjours de mobilité internationale.

En somme, pour des considérations à la fois économiques, sociales et pédagogiques, depuis la fin du 20^e siècle, le réseau collégial québécois a suivi le chemin tracé par la

mondialisation et a entrepris de s'internationaliser. Qu'il s'agisse d'internationalisation *Abroad* ou *at Home*, les cégeps ont compris la nécessité de former des étudiants qui seront aptes à évoluer dans le monde globalisé qui les attend à leur sortie des bancs d'école. Pour certains, il s'agira de travailler au pays dans des équipes multinationales ou multiculturelles alors que d'autres seront appelés à aller travailler à l'extérieur du Canada au cours de leur carrière (Association des collèges communautaires du Canada, 2010, p. 1; Cégep international, 2004, p. 20; Crossman et Clarke, 2010, p. 600).

Le travail à l'étranger constitue une réalité de plus en plus présente de nos jours. Ce phénomène, qui constitue l'autre dimension (avec l'internationalisation de la formation) du problème de recherche que nous exposerons à la section 1.4, fera l'objet de la prochaine section de ce chapitre.

1.3 Le travail à l'international

1.3.1 Le travail à l'étranger sous toutes ses formes

Selon Statistique Canada, le travail à l'étranger fait partie des principales motivations des Canadiens pour émigrer ailleurs, et ce, de façon permanente ou temporaire (Statistique Canada, 2014). Il s'avère en effet que, dans le contexte de mondialisation actuel, les frontières du marché du travail s'élargissent et les carrières internationales sont de plus en plus envisagées par les travailleurs et les travailleuses (Cerdin, 2012B, p. 19). La carrière traditionnelle, menée dans une seule et même entreprise, en gravissant les échelons un à un au fil des années, est de moins en moins courante (Bird, 1994, p. 325). Ces nouvelles réalités nous amènent à nous questionner sur le concept même de carrière. Les carrières traditionnelles ont aujourd'hui fait place à d'autres types de carrières : carrières sans frontières, carrières internationales, carrières globales, carrières nomades, etc. Ces termes ne sont pas tous des synonymes. Il importe de les clarifier.

Débutons par définir ce qu'est la carrière. Bien qu'il s'agisse d'un concept qui varie selon les pays, les cultures et les disciplines, la carrière peut généralement être définie comme étant l'expérience et les compétences acquises à travers différentes expériences de travail au fil du temps (Bird et Cerdin, 2008, p. 219). Comme le mentionne Bird, les expériences

de travail forment la carrière, mais ne sont pas la carrière (1994, p. 326). En d'autres mots, une carrière ne se limite pas à une succession d'emplois dans le temps, mais constitue plutôt la somme de l'expérience qu'un individu acquiert au fil de son parcours professionnel.

On parle de *carrière sans frontières* ou de *carrière nomade* lorsque les carrières des personnes deviennent de plus en plus indépendantes des entreprises dans lesquelles celles-ci travaillent. Il ne s'agit pas nécessairement de frontières géographiques, mais plutôt de frontières organisationnelles ou fonctionnelles (Cerdin, 2007, p. 50). Une personne ayant une carrière dite sans frontières pourrait, par exemple, avoir occupé différents postes et fonctions au sein de plusieurs entreprises, parce que motivée par le désir d'apprendre de nouvelles choses ou par la volonté de mettre en pratique des compétences acquises qu'elle ne pouvait pas déployer dans le cadre de ses fonctions précédentes (Bird, 1994, p. 340). Il pourrait aussi s'agir, par exemple, d'un artiste de scène qui travaille d'une compagnie à une autre, dans différents domaines et au gré de la demande, sans être attaché à une même organisation pendant l'ensemble de ses activités professionnelles. Les carrières sans frontières ou nomade tendent aujourd'hui à supplanter les carrières traditionnelles (Cerdin, 2004, p. 156).

Les expériences internationales peuvent faire partie de la carrière sans frontières. Cela dit, pour avoir une carrière dite internationale ou globale, une personne doit avoir vécu différentes expatriations à l'étranger et avoir occupé différents postes et fonctions dans différents pays (Mäkelä et Suutari, 2009, p. 992). L'international doit avoir constitué un élément central de la carrière de cette personne au cours de la majorité de ses activités professionnelles (Mäkelä et Suutari, 2009, p. 994). Quelques expériences de travail à l'étranger ne constituent donc pas une « carrière internationale ». Elles peuvent toutefois contribuer à enrichir la carrière sans frontières ou nomade d'un individu.

Plusieurs termes sont en usage pour définir les expériences professionnelles vécues à l'international. Ceux-ci varient principalement en fonction de la durée desdites expériences. Lorsqu'il est question de déplacement à l'étranger pour des périodes

dépassant une année, les auteurs parlent généralement d'expatriation (Bonache, Brewster, Suutari et De Saá, 2010, p. 270). Celle-ci peut être de nature organisationnelle (EO) ou individuelle (EI). Dans le premier cas, elle est souvent initiée par l'employeur et se vit à travers l'organisation, alors que la seconde provient de l'employé lui-même et se réalise sans le soutien d'une organisation en particulier (Cerdin, 2012B, p. 21). On parle alors de *Self initiated expatriates* (SI) pour ces expatriations qui se vivent à l'extérieur du cadre d'une entreprise⁸ (sur la question des *Self initiated expatriates*, voir Cerdin et Selmer, 2014).

Dans les pays occidentaux, l'expatriation individuelle (EI) est plus populaire que son équivalent organisationnel. Ainsi, 65 % des expatriations seraient en effet des initiatives personnelles qui se vivraient donc hors des entreprises (Cerdin et Selmer, 2014, p. 1282).

En ce qui concerne les expatriés organisationnels (EO), ils se déclinent en différentes catégories que nous présentons dans le tableau 4 ci-dessous. Rappelons toutefois que pour les séjours de moins d'un an, le terme d'expatriation n'est pas nécessairement approprié, et ce, même si les expériences sont réalisées à l'intérieur des entreprises et qu'elles sont donc de nature organisationnelle. Dans pareil cas, il convient plutôt d'utiliser le terme de mobilité ou de mission pour les caractériser.

Tableau 4 Catégories de mobilité organisationnelle⁹

Catégorie	Définition
Expatriation traditionnelle	Forme la plus commune de mobilité internationale. Cas de figure typique : employé qui est envoyé à l'étranger par son entreprise et qui s'y installe, généralement avec sa famille, pour une durée moyenne de deux à trois années. L'expatriation traditionnelle constitue une étape de carrière limitée et définie dans le temps.

⁸ Il est à noter que l'employé peut avoir déjà décroché un emploi à l'étranger avant de quitter le pays et que cela soit aussi considéré comme une expatriation individuelle (EI).

⁹ Les catégories présentées à l'intérieur de ce tableau ont été créées sur la base d'expatriations organisationnelles. Elles pourraient toutefois également s'appliquer à la mobilité individuelle. Dans le cadre de la présente étude, nous référerons à ces catégories sans égard au type de mobilité (organisationnelle ou individuelle).

Missions courtes à l'étranger	Missions effectuées à l'étranger pour des durées plus longues qu'un voyage d'affaires, mais d'une durée inférieure à une année. De façon générale, la famille ne suit pas la personne en mission.
Flexpatriation	Forme de mobilité internationale qui correspond à des voyages d'affaires fréquents sans installation dans un pays étranger.
Migration alternante (<i>commuting</i>)	Forme de mobilité internationale dans laquelle un employé travaille dans un autre pays pendant la semaine et retourne dans son pays d'origine la fin de semaine.
Mobilité internationale alternée	Forme de mobilité internationale caractérisée par une alternance de longues périodes de travail dans un pays étranger (sans la famille) et de périodes de repos dans le pays d'origine.
Mobilité virtuelle internationale	Forme de mobilité qui ne nécessite pas de délocalisation géographique. L'employé gère des collaborateurs, dirige ou intègre à distance une équipe de travail située en partie ou en totalité à l'étranger.

Sources : (Bird et Cerdin, 2008, p. 222; Cerdin, 2012B, p. 22, 2012A, p. 7)

Maintenant que nous avons clarifié la signification des différents types de déplacements à l'étranger, ce que Cerdin appelle notamment le « portefeuille de mobilités internationales » (2010, p. 229), il importe de mieux comprendre ce qui pousse un individu à vouloir aller travailler à l'extérieur de son pays d'origine. Mentionnons toutefois qu'à l'instar des études sur le travail à l'étranger en général, la littérature sur les motivations de la mobilité professionnelle outre-frontière porte en ce moment essentiellement sur l'expatriation traditionnelle.

Parce que moins lourdes à gérer que l'expatriation traditionnelle, les autres formes de mobilité que nous avons présentées dans le tableau 4 gagnent aujourd'hui progressivement en importance et suscitent de nouvelles recherches. C'est notamment le cas de la flexpatriation qui, selon certains auteurs, est appelée à devenir la forme la plus répandue de carrière internationale (Mayerhofer, Hartmann, Michelitsch-Riedl et Kollinger, 2004, p. 1372).

1.3.2 Pourquoi le travail à l'étranger ?

La question des motivations est ce qui distingue principalement l'expatriation individuelle (EI) de son pendant organisationnel (EO). L'expatriation individuelle, comme elle émane de l'individu, relève implicitement de considérations personnelles, ce qui n'est pas nécessairement le cas de l'expatriation organisationnelle. Sans rejeter le fait que des employés d'une entreprise puissent avoir envie de vivre une expérience internationale, les motifs de ce type d'expatriation proviennent, de façon générale, d'abord du patronat qui doit répondre de façon stratégique à un besoin d'affectation de personnel à l'étranger.

Pour favoriser la réussite de l'expatriation, une personne doit se questionner sur ses motivations à s'engager dans un tel projet. En ce qui concerne précisément l'expatriation organisationnelle, celle-ci peut être risquée s'il n'y a pas une adéquation entre les objectifs de carrière de l'individu et les objectifs de l'entreprise (Cerdin, 2012B, p. 21).

Peu importe le type de mobilité envisagé, un ensemble de facteurs lié à la personnalité même d'un individu et à son vécu joue un rôle dans la décision de partir à l'étranger. Par exemple, les antécédents familiaux, le bilinguisme et les expériences internationales vécues dans le passé peuvent avoir une influence (Point, Dickmann et Audouard, 2012, p. 12). Outre les traits de personnalité et le parcours de vie, le désir de partir travailler à l'international relève aussi de motivations internes qui vont de l'avancement de carrière au désir de vivre une expérience personnelle enrichissante, en passant par les bonifications salariales qui peuvent accompagner ce type de projets. Pour certaines personnes, l'expérience outre-frontière représente comme une sorte d'appel (Bird et Cerdin, 2008, p. 213).

Il est à noter que certaines motivations dites « négatives » peuvent nuire à la réussite des expériences professionnelles à l'international. Pensons notamment au désir de fuir une situation familiale ou professionnelle inconfortable ou à la volonté de s'expatrier dans le but précis de toucher des primes salariales (2011, p. 30). Ces motifs s'opposent ainsi à ceux dits « positifs », tel que notamment le désir de découvrir une nouvelle culture et

donc d'aller chercher quelque chose de positif dans l'expérience de mobilité (Cerdin, 2004, p. 165).

Les motivations peuvent aussi varier selon les cultures. Par exemple, dans une étude comparative menée en 2004 sur des expatriés allemands et français, il appert que les motivations positives telles que la recherche de défis personnels et le développement professionnel étaient celles qui étaient mentionnées le plus fréquemment par les candidats des deux nationalités, mais que les Français accordaient plus d'importance aux incitations financières que leurs homologues allemands (Cerdin, 2007, p. 40).

Les motivations des individus pour la mobilité internationale sont déterminées par leurs ancrs de carrière, c'est-à-dire, comme l'explique Cerdin, par « [...] ce qu'une personne considère de plus important et de non négociable dans sa carrière. [Ce qui] guide et contraint toutes les décisions majeures de la carrière [...] ce que l'individu n'abandonnerait pas lorsqu'il est confronté à un choix de carrière. » (Cerdin, 2007, p. 8-9). Une personne n'a généralement qu'une seule ancre de carrière et certaines d'entre elles sont plus favorables que d'autres au travail à l'étranger. Par exemple, les personnes ancrées « autonomie/indépendance » aiment travailler à leur propre rythme et être elles-mêmes leur patron. Il s'agit donc d'une ancre de carrière favorable à la mobilité internationale. Même chose pour les individus avec une ancre « défi pur » pour lesquels une expérience de travail outre-frontière peut être perçue comme un défi intéressant à relever (Cerdin, 2004, p. 162). En revanche, les personnes ancrées « sécurité/stabilité » ou « qualité de vie » sont plutôt à la recherche d'une carrière stable qui serait loin des changements que pourraient engendrer des séjours de mobilité professionnelle à l'étranger. Selon une recherche menée sur des expatriés finlandais, les carrières internationales ou globales seraient associées à des personnes avec des ancrs de carrière « managériales » et « défi pur » (Cerdin, 2007, p. 12). Pour les auteurs de cette recherche, il existerait également une ancre dite « internationale » que possèderaient les individus qui sont attirés par la découverte de nouveaux lieux, pays et cultures (Cerdin, 2007, p. 13).

1.3.3 Pour une expérience internationale réussie : possibles écueils et conditions de réussite

La littérature qui porte sur les écueils et les conditions de réussite des expériences de mobilité professionnelle internationales concerne essentiellement l'expatriation. Cela dit, plusieurs des éléments qui sont mentionnés dans cette section peuvent, selon nous, s'appliquer également aux autres formes de mobilités internationales.

Une expatriation peut être qualifiée de réussite lorsqu'elle procure des bénéfices à la fois à l'individu et, dans le cas d'une expatriation organisationnelle, à l'entreprise qui offrait le cadre de l'expérience de mobilité (Bird et Cerdin, 2008, p. 215). Toutes les expatriations ne se terminent toutefois pas sur une note positive. Selon certaines études menées sur des expatriés américains, le taux d'échec de la mobilité internationale (incluant le manque de performance) varierait entre 10 et 45 % (Le Pargneux et Cerdin, 2009, p. 167). Cette situation explique notamment le fait que plusieurs recherches se soient intéressées, dans les dernières années, à la réussite des projets de mobilité internationale (Le Pargneux et Cerdin, 2009, p. 167).

Les échecs peuvent avoir des coûts financiers et sociaux importants tant pour les organisations (dans le cas d'une EO) que pour les expatriés eux-mêmes, ainsi que pour leurs familles. La confiance en soi, la carrière, la reconnaissance sociale, les relations de couples et les rapports familiaux peuvent se voir affectés par des expatriations qui se solderaient par des échecs (Cerdin, 2012B, p. 28).

C'est parfois au retour, que celui-ci soit prématuré ou non, que le bât blesse. La repatriation est en quelque sorte le « talon d'Achille de la mobilité internationale » (Cerdin, 2011, p. 33). Elle peut apporter son lot de frustrations personnelles et professionnelles. Au niveau personnel, le candidat peut vivre une sorte de contre-choc culturel à son retour, la réadaptation à son pays d'origine pouvant parfois être plus difficile que l'adaptation à un nouveau pays. Il faut aussi considérer l'aspect financier du retour, celui-ci engendrant bien souvent des coûts importants, combinés à la perte de primes qui pouvaient être associées au séjour de mobilité (Cerdin, 2011, p. 33).

En ce qui concerne l'expatriation organisationnelle, certains s'attendent à obtenir une promotion de carrière à leur retour, ou du moins à occuper des fonctions similaires à celles qu'ils avaient au moment de leur départ, mais rien n'est garanti à cet égard (Reuvid, 2010, p. 59). Un des problèmes de la repatriation est que les compagnies ne tirent pas assez profit de l'expérience acquise par leurs candidats à l'étranger. Il y a souvent, semble-t-il, un manque de réinvestissement des compétences développées par ces derniers à l'étranger et cela peut provoquer un certain mécontentement. (Cerdin, 2010, p. 227, 2011, p. 33; Reuvid, 2010, p. 59). Pour pallier ces possibles déceptions, la phase du retour d'expatriation doit être soigneusement planifiée à la fois par les migrants et, s'il s'agit d'une expatriation organisationnelle, par l'entreprise qui parraine l'expérience de mobilité. Certains auteurs proposent à cet effet des conseils et des outils afin de faciliter les retours des expériences internationales (Cerdin, 2004, p. 168-169).

Les problématiques que nous venons de présenter en ce qui concerne la repatriation font en sorte que de nombreux employés quittent leur emploi au terme de leur expérience d'expatriation organisationnelle. En fonction des sources consultées, 25 à 50 % des salariés quitteraient l'entreprise pour laquelle ils travaillent dans l'année ou dans les deux années suivant leur retour (Cerdin, 2007, p. 150).

Bien qu'il s'agisse d'un écueil important, le retour ne constitue pas la seule difficulté liée aux expériences internationales. L'adaptation à un environnement étranger, tant en ce qui concerne les tâches à accomplir au travail, les relations/interactions avec les gens du pays et les conditions de vie générale de l'environnement d'accueil (notamment ce qui a trait au logement et à la nourriture), peut aussi s'avérer être un défi de taille (Cerdin, 2010, p. 226).

Une autre difficulté de la mobilité professionnelle internationale est liée à la dimension familiale. Il s'agit là d'un écueil qui concerne particulièrement les expatriations ou les longues missions à l'étranger, en raison des absences prolongées que ces types de projets peuvent occasionner. Des recherches démontrent que le soutien du conjoint ou de la conjointe, comme des autres membres de la famille, est nécessaire à la réussite de ces

types d'expériences (Cerdin, 2011, p. 31; Reuvid, 2010, p. 61-62). Pour augmenter les chances de réussite des projets de mobilité de longue durée, il faut que ceux-ci intègrent d'une quelconque manière les autres membres de la famille. Il convient alors, comme le mentionne Cerdin, de faire de ceux-ci un projet familial à l'intérieur duquel chaque membre peut s'accomplir à sa façon et dans lequel il n'y a pas de perdant (Cerdin, 2011, p. 30-31).

Il importe d'être bien préparé pour une expérience de mobilité outre-frontière. C'est là une tâche qui revient d'abord à l'individu qui souhaite partir travailler à l'étranger et, dans le cas d'une expatriation organisationnelle, aussi à l'entreprise qui envoie le salarié outre-mer. Souvent, les entreprises se concentrent sur les compétences techniques des individus et oublient de valider leurs compétences culturelles. Celles-ci sont toutefois aussi importantes et nécessaires pour la réussite d'une expérience de mobilité internationale. Le candidat qui aspire à réussir son périple à l'étranger doit posséder des compétences en matière d'interculturel. Certaines études parlent à cet effet de *global mindset* ou d'intelligence culturelle, autant de termes qui renvoient somme toute à une même réalité, soit « la capacité de s'adapter à des personnes d'autres cultures, souvent dans un environnement culturel différent de celui de ses origines. » (Cerdin, 2012A, p. 7). Sans nécessairement évacuer les compétences techniques de l'équation, car il va sans dire que le salarié ne doit pas faire face à des tâches dont il ne saura pas s'acquitter une fois sur place (Cerdin, 2011, p. 30), il faut aller au-delà de ces savoirs pratiques et s'intéresser aussi à l'intelligence culturelle des candidats. Des outils psychométriques sont disponibles pour mesurer les compétences interculturelles et celles-ci peuvent être renforcées grâce à diverses formations. Selon Cerdin, pour des résultats optimaux, il importe toutefois que les formations offertes soient de qualité et qu'elles soient adaptées à l'expérience que souhaitent vivre les candidats (Cerdin, 2012A, p. 10-11). Par ailleurs, si la personne qui veut s'expatrier ou partir en mission à l'étranger ne possède pas beaucoup d'expérience en lien avec l'international et que, qui plus est, elle souhaite se rendre dans un pays culturellement très différent de celui où elle vit, la formation doit être doublement soignée (Cerdin, 2011, p. 31).

Le fait d'avoir déjà voyagé dans le passé (dans le cadre des études ou du travail) constitue un important critère de sélection pour des recruteurs en quête de personnel à expatrier. Le bagage acquis dans le cadre de ces expériences, ce qui peut être appelé le « capital de mobilité » (Allemand, 2004) ou le « capital spatial » (Garneau, 2007), contribue à préparer les candidats à d'éventuels séjours de mobilité professionnelle à l'étranger (Cerdin, 2011, p. 29). Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis sur l'internationalisation des formations collégiales, abonde dans le même sens en s'appuyant notamment sur la thèse de Garneau (2007) :

Le capital spatial qui se crée dans le cadre d'une première expérience de mobilité internationale participe à la constitution d'un patrimoine. Par la suite, l'étudiant est mieux à même de se constituer, de façon autonome, une trajectoire qui peut inclure des séjours à l'étranger dans le cadre d'un projet d'études ou d'un projet professionnel (Garneau 2007). (Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 29)

En fait, comme le mentionne Cerdin, si, auparavant, avoir vécu une ou des expériences de mobilité internationale pouvait être perçu comme un atout par les employeurs, de nos jours, ces expériences internationales sont nécessaires si un candidat souhaite se démarquer dans une entreprise « où la globalisation est une réalité » (Cerdin, 2007, p. 47). Ce n'est pas vraiment le nombre d'expériences qui compte, mais plutôt la qualité de celles-ci, ce qui peut être évalué en tenant compte du temps passé à l'étranger, ainsi que de la diversité et de la profondeur des séjours (Cerdin, 2007, p. 48).

Il convient aussi de tenir compte du facteur linguistique dans l'adaptation à un autre pays. Il peut bien entendu être très utile, voire nécessaire, de parler l'anglais, mais parfois, la maîtrise de la langue du pays (lorsqu'elle est différente de l'anglais) est aussi de mise pour faciliter l'adaptation (Reuvid, 2010, p. 170).

La personnalité des individus a aussi à voir avec la réussite des expériences de mobilité. Comme le mentionne Cerdin : « les personnes consciencieuses, extraverties et stables sur le plan émotionnel sont plus performantes pendant l'expatriation, plus aptes à développer leurs compétences interculturelles et moins susceptibles d'écourter leurs séjours à l'étranger » (Cerdin, 2012A, p. 8). Schaffer *et al.*, à la suite d'une méta-analyse de trois

études quantitatives coréennes sur les carrières internationales et les traits de personnalité, arrive sensiblement aux mêmes conclusions, soulignant toutefois que la stabilité émotionnelle est le trait de personnalité ayant le plus d'influence sur les chances de succès d'une expatriation (Shaffer, Harrison, Gregersen, Black et Ferzandi, 2006, p. 120).

En somme, réussir son expérience de mobilité professionnelle à l'étranger revient d'abord et avant tout, pour le candidat, à bien se connaître, c'est-à-dire à s'interroger sur son intelligence culturelle, ses ancrs de carrière, ses valeurs et ses motivations, pour s'assurer que ces différents éléments aillent de pair avec l'expérience qu'il souhaite réaliser ou que l'entreprise pour laquelle il travaille souhaite qu'il réalise. Cela revient aussi à être bien préparé à s'adapter à un nouvel environnement, à intégrer, s'il y a lieu, la famille à l'intérieur de son projet et à ne pas négliger la phase du retour qui est souvent problématique.

Nous venons de clarifier, dans la seconde partie de ce chapitre, plusieurs éléments concernant les expériences de mobilité professionnelle à l'étranger. Cette seconde partie visait à compléter la première qui abordait, pour sa part, l'internationalisation du réseau collégial québécois. Cela nous amène donc à l'objet principal de cette recherche qui consiste en quelque sorte à lier ces deux éléments entre eux afin de voir comment les formations collégiales préparent les diplômés pour le travail à l'étranger.

Jusqu'ici, nous avons pu voir que le phénomène de l'internationalisation de l'éducation au collégial, qu'il s'agisse du réseau public ou du réseau privé, était somme toute assez bien documenté. En ce qui concerne le travail à l'étranger et les carrières internationales, plusieurs études ont été réalisées sur ces questions, particulièrement par Jean-Luc Cerdin, un professeur et chercheur français dans le domaine de la gestion des ressources humaines. Tel que nous avons pu le constater, les recherches sur le travail outre-frontière concernent principalement les expériences d'expatriation, qui plus est, en contexte organisationnel. Cette forme de mobilité, nous l'avons vu, est toutefois moins populaire que l'expatriation individuelle, 65 % des expatriations ayant lieu à l'extérieur du cadre des entreprises (voir Cerdin et Selmer, 2014, p.1282). Ces constats expliquent

notamment pourquoi de plus en plus d'études s'intéressent aujourd'hui aux autres formes de mobilités professionnelles. Comme le mentionnent Bonache *et al.*, il y a en effet un besoin aujourd'hui « [...] for expanding the focus of traditional expatriation studies to broader groups of international assignments [...] international career research should pay more attention to the increasing use of other types of international assignments. » (2010, p. 266-267)¹⁰. C'est là une préoccupation à laquelle nous tenterons entre autres de répondre par le biais de cette étude.

Notons que d'après notre revue de la littérature, peu de recherches se sont penchées spécifiquement sur la relation entre la formation scolaire des candidats et les expériences de travail outre-frontière de ceux-ci. Les quelques auteurs qui abordent cette question s'attardent au monde universitaire et proviennent des États-Unis ou de l'Europe. Ils se sont entre autres attardés sur l'effet de la mobilité étudiante sur l'employabilité à l'international (Webb White et Toms 2009 ; Crossman et Clarke, 2009 ; Parey et Waldinger, 2001; Di Pietro, 2012). Nommons l'étude de Webb White et Toms (2009), qui se sont intéressés à la manière dont les écoles d'études commerciales préparaient les étudiants pour le travail à l'étranger. Outre la mobilité étudiante, ils ont démontré que l'étude d'auteurs internationaux ou l'ajout de volets abordant les questions internationales dans le cadre de cours, l'intégration d'étudiants internationaux et le réseautage avec des diplômés ayant vécu ce type d'expérience sont tous des stratégies utilisées afin de préparer les étudiants pour d'éventuels contrats outre-frontière. Ce sont des outils qui, nous le verrons, sont utilisés par les programmes ayant collaboré à notre étude.

Au Québec, aucune étude n'a examiné la question de la préparation et de la formation collégiale en lien avec les carrières internationales des diplômés. Pourtant, comme l'affirment de nombreux auteurs, les diplômés d'aujourd'hui, au Québec comme ailleurs, se doivent de posséder des compétences internationales et interculturelles afin d'être prêts à intégrer le marché du travail globalisé qui les attend au terme de leur formation scolaire

¹⁰ Traduction libre des auteurs : afin d'élargir l'orientation des études sur l'expatriation traditionnelle à des groupes plus larges d'affectations internationales [...] la recherche sur la carrière internationale devrait accorder plus d'attention à l'utilisation croissante d'autres types d'affectations internationales.

(voir notamment : Cerdin et Selmer, 2014, p. 1297; Crossman et Clarke, 2010, p. 600-601; Point et al., 2012, p. 11). Cette idée est également bien résumée dans un rapport de 2010 de l'Association des collèges communautaires du Canada portant sur la mobilité et l'éducation internationales dans les collèges et les instituts canadiens, à travers les propos suivants : « Dans un monde de plus en plus changeant, les diplômés seront appelés à travailler dans des équipes multinationales et multiculturelles et ils auront la possibilité de visiter d'autres pays durant leur carrière. » (Association des collèges communautaires du Canada, 2010, p. 1).

1.4 Problème de recherche

Nous l'avons vu précédemment, les études sur le travail à l'étranger insistent sur la nécessité de bien sélectionner et former les candidats en prévision de leurs missions à l'international ou de leurs expatriations, en leur offrant notamment des formations interculturelles ou en les soumettant à des tests diagnostiques pour connaître, entre autres, leurs ancrés de carrière. Ces formations et ces tests s'organisent principalement à l'intérieur du cadre des entreprises, surtout lors de projets d'expatriations organisationnelles (EO). Ce constat nous amène à nous poser certaines questions. Qu'en est-il de la préparation des personnes qui réalisent des projets d'expatriations individuelles (EI)? Serait-il possible de travailler en amont et de préparer les étudiants aux réalités du travail au 21^e siècle dès leur parcours scolaire? Que font les établissements d'enseignement postsecondaires, particulièrement les collèges québécois, pour préparer les étudiants à d'éventuelles possibilités de travail à l'étranger? Qu'est-ce qui pourrait être mis en place, dans les formations collégiales actuelles, pour faciliter le parcours socioprofessionnel des diplômés qui envisagent de travailler outre-frontière? Voilà quelques-unes de questions auxquelles nous souhaitons répondre par le biais de cette étude.

Afin de traduire ces questionnements en démarche concrète, nous avons formulé les objectifs ci-dessous pour notre recherche.

L'objectif principal est de **comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent des possibilités de travail à l'étranger après la diplomation.**

Cet objectif est guidé par les deux objectifs spécifiques suivants :

1. Explorer et décrire les moyens mis en place par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger au terme de leur formation.
2. Explorer et décrire des moyens qui pourraient être déployés par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à l'issue de de leur formation.

L'ensemble de ces objectifs ne vise pas à formuler des recommandations aux collèges en matière de préparation des étudiants pour le travail à l'étranger, mais plutôt à recueillir des informations, à partir de l'expérience de quelques diplômés, finissants et intervenants du milieu collégial, à propos de ce qui est fait et de ce qui pourrait être fait à cet égard dans les programmes collégiaux. La méthodologie employée pour atteindre ces objectifs est décrite dans le prochain chapitre de ce document.

Chapitre 2

Méthodologie

2.1 Modèle méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté un modèle méthodologique mixte, c'est-à-dire que nous avons marié stratégiquement des données qualitatives et quantitatives, afin d'obtenir des résultats de recherche d'une plus grande richesse (Karsenti, 2014, p. 25).

L'approche qualitative a toutefois été prédominante pour notre travail. Quelques raisons expliquent ce choix méthodologique. Tout d'abord, nous ne cherchions pas, par cette étude, à quantifier le phénomène étudié ni à exposer un portrait statistique de celui-ci, mais plutôt à mettre l'accent sur une description détaillée et en profondeur des moyens qui existent en ce moment ou qui pourraient être développés par certains programmes collégiaux afin de préparer leurs diplômés pour le travail à l'international. Nous avons privilégié cette approche qualitative, car elle permet de dépasser le simple niveau mathématique afin de découvrir le sens que les gens donnent de la réalité (Deslauriers, 1991, p. 6). C'était là un élément qui nous semblait essentiel dans le cadre de notre travail. De plus, l'approche qualitative est celle qui convient le mieux dans le cas d'une recherche qui vise à comprendre un phénomène peu documenté, comme celui sur lequel nous travaillions. Contrairement à la recherche de type quantitatif, elle permet de poser les bases d'un problème à partir de documents, mais aussi, et surtout, à partir du point de vue détaillé et du vécu des groupes à l'étude afin de mettre à jour des significations et des récurrences, pour ensuite aboutir à généraliser une idée. Nous reviendrons un peu plus loin, dans la section 2.6 de ce chapitre, sur ce processus d'analyse que nous pouvons qualifier d'inductif.

Nous avons aussi ajouté un volet quantitatif à notre travail (Parent, 2016, p. 2). Cet ajout, qui contribue à la validité de notre étude, permet notamment d'objectiver certaines facettes du phénomène étudié (Parent, 2016, p. 3). En effet, contrairement à la recherche qualitative qui laisse intervenir des perceptions et des impressions, les méthodes

quantitatives permettent de fournir des mesures objectives. En définitive, le recours à une méthodologie mixte (à la fois qualitative et quantitative) nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche, soit d'avoir une connaissance plus complète des moyens mis en place par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants au travail à l'international et des mesures que ces programmes pourraient développer en ce sens dans le futur.

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

L'adhésion à un tel modèle méthodologique (étude exploratoire et descriptive, avec méthodologie mixte) nous a conduits vers l'utilisation de la méthode d'étude de cas pour notre collecte de données, pour notre analyse et pour notre présentation des résultats. Cette stratégie pourrait se caractériser comme étant une approche méthodologique qui vise à étudier une personne ou un groupe de personnes (organisation, communauté, institution, etc.) (Roy, 2003, p. 160). L'une des qualités de l'étude de cas est d'apporter des éléments nouveaux sur un sujet, lesquels serviront à enrichir ou à nuancer une théorie. Elle s'avère très utile dans les situations où les chercheurs souhaitent éclairer « les comment et les pourquoi des phénomènes » (Collerette, 1997, p. 83). Cela s'applique donc parfaitement à notre étude.

Nous avons procédé à une étude de cas multiples, une variante de la méthode d'étude de cas qui permet, à la fin, d'établir des comparaisons entre les cas étudiés et de tirer des conclusions générales (Yin, 2014, p. 18). L'étude de cas multiples fait appel à la logique de la réplication, c'est-à-dire qu'il faut répéter la même procédure pour chacun des cas étudiés (Yin, 2014, p. 57).

2.2 Population cible et échantillon

La population cible de notre étude représente les programmes collégiaux du secteur technique qui sont susceptibles de voir plusieurs de leurs étudiants travailler à l'international à l'issue de leur formation collégiale¹¹. Ce sont, par exemple, des programmes de nature artistique dans lesquels les diplômés peuvent être appelés à effectuer des tournées de spectacles à l'international, des programmes qui concernent le monde de la restauration ou du voyage et qui impliquent, par conséquent, des possibilités d'emplois ou de contrats internationaux, des programmes dont plusieurs débouchés se trouvent dans des entreprises qui peuvent être basées outre-frontière ou des programmes pour lesquels les diplômés sont susceptibles d'être embauchés dans des entreprises nationales qui exigent que leurs employés soient mobiles¹².

Pour constituer notre échantillon, nous avons sélectionné quatre programmes qui répondaient à ces exigences, deux dans la région de Québec et deux dans la région de Montréal. Ces programmes ont constitué les quatre cas de notre étude. Ce choix relevait à la fois d'un souci de représentativité géographique et de répartition équitable des tâches à accomplir entre l'équipe de chercheurs basée à Québec et celle basée à Montréal. La sélection de ces cas s'est donc faite selon la méthode d'échantillonnage par choix raisonné (appelée aussi méthode « au jugé »), c'est-à-dire que nous avons recruté parmi des programmes volontaires qui possédaient les caractéristiques recherchées aux fins de

¹¹ Les programmes préuniversitaires et les programmes menant à l'atteinte d'une attestation d'études collégiales (AEC) ne font pas partie de notre population. Nous souhaitons nous concentrer sur des programmes menant principalement à l'atteinte d'un DEC ou l'équivalent et conduisant au marché du travail à l'issue de la formation collégiale.

¹² Pour cette recherche, nous nous sommes concentrés sur la mobilité dite « physique ». Nous n'avons pas considéré la mobilité virtuelle, bien qu'il s'agisse également d'une forme de mobilité internationale, telle que décrite dans le tableau 4.

l'étude effectuée (Del Balso et Lewis, 2007, p. 83). Pour notre échantillon au jugé, nous avons sélectionné des programmes de différents collèges privés subventionnés (CPS) de Québec et de Montréal, ainsi qu'une école spécialisée. Le tableau 5 ci-dessous présente les quatre programmes qui ont été ciblés pour la réalisation de notre étude.

Tableau 5 Programmes collégiaux formant les cas de l'étude

Cas	Programmes
1	Tourisme
2	Animation 3D
3	Danse-interprétations classique
4	Arts du cirque

Nous sommes conscients du fait que, puisque nous avons utilisé un type d'échantillonnage faisant partie de la famille non probabiliste (échantillonnage par choix raisonné), nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à l'ensemble de notre population (Laville et Dionne, 1996). Les objectifs définis pour notre recherche ne nécessitaient toutefois pas un échantillonnage probabiliste.

Pour chacun des quatre cas (programmes) étudiés, nous avons sélectionné des diplômés du DEC (diplôme d'études collégiales) qui avaient terminé leurs études dans leur programme depuis tout au plus six ans afin, d'une part, qu'ils aient des souvenirs assez récents de leur formation et, d'autre part, que le programme n'ait pas subi de modifications trop importantes et que nos données soient actuelles¹³. Nous avons également sélectionné des responsables en poste actuellement. Nous appelons « responsables » les personnes associées à l'organisation et à la gestion des programmes. Il peut alors s'agir de coordonnateurs, de directeurs ou même de professeurs occupant certaines fonctions administratives à l'intérieur des programmes. Parmi les responsables

¹³ Il est à noter que certains des diplômés des programmes d'arts du cirque et de danse-interprétation classique ont obtenu un Diplôme d'études de l'École (DEE). Il s'agit d'un diplôme qui atteste que les étudiants ont réussi leur formation spécifique, mais pas nécessairement l'ensemble de leurs cours de formation générale.

souhaitant participer à notre enquête, nous avons sélectionné ceux et celles qui nous semblaient être les mieux placés pour nous renseigner sur leur programme d'études (1 ou 2 par collège). Pour certains programmes, nous nous sommes contentés de n'interroger qu'un seul responsable, les réponses fournies étant assez complètes pour nous donner un bon aperçu du programme.

En ce qui concerne les diplômés, ce fut parfois un peu plus complexe de recruter des candidats. Nous avons demandé aux programmes ciblés par notre étude de nous fournir des listes de personnes à contacter (diplômés récents ayant travaillé à l'étranger) et nous avons sélectionné « au jugé » la plupart de ces diplômés à l'intérieur de ces listes. Pour certains des cas étudiés, nous disposions de suffisamment de candidats pour effectuer une sélection parmi ceux répondant le mieux aux caractéristiques recherchées pour notre étude. La sélection pouvait alors être effectuée dans un souci de varier les types d'expériences internationales vécues par les participants. Pour d'autres cas, nous ne disposions pas d'assez de volontaires pour effectuer une sélection et nous avons dû accepter l'ensemble des diplômés qui s'étaient montrés intéressés et qui répondaient aux caractéristiques recherchées pour notre étude. Dans tous les cas, il s'agissait toutefois de diplômés du DEC technique¹⁴.

Le nombre de diplômés et de responsables rencontrés nous a, pensons-nous, permis d'atteindre une saturation des données, c'est-à-dire l'atteinte d'un « nombre suffisant d'éléments pour constituer l'échantillon, grâce au caractère répétitif des informations recueillies » (Angers, 2009, p. 112). En effet, comme le mentionnent Glaser et Strauss (cités dans Deslauriers, 1991, p. 84), la saturation commence à être obtenue lorsque le chercheur en vient à connaître à l'avance les réponses de ses interlocuteurs et que les entretiens sont de moins en moins fructueux. Après avoir discuté avec quelques diplômés et responsables de chacun des programmes ciblés par notre étude, et ce, même si ceux-ci n'étaient parfois pas très nombreux (1 responsable et 3 diplômés dans certains cas), nous avons l'impression d'être parvenus à ce point de saturation. Il faut dire aussi que nous avons fait passer un questionnaire aux finissants des programmes. L'examen des données

¹⁴ Ou du DEE.

obtenues grâce au questionnaire a donc aussi contribué à atteindre cette saturation. Nous reviendrons un peu plus loin sur cette collecte de données quantitatives.

Notre étude s'est aussi intéressée aux finissants des quatre programmes qui ont constitué les cas examinés pour notre travail. Ces étudiants n'ont pas fait l'objet d'un échantillonnage. Comme il n'y avait que de 6 à 22 finissants à cibler par programme et qu'il nous était possible de les rejoindre facilement (encore aux études), nous pouvions recueillir les informations auprès de l'ensemble de ces étudiants par l'entremise d'un questionnaire dont nous expliquons les modalités de passation dans la prochaine section de ce chapitre.

2.3 Méthodes de collecte de données

Différentes méthodes de collecte de données ont été utilisées dans le cadre de cette recherche. Elles furent appliquées uniformément à chacun des quatre cas ciblés pour l'étude, selon la logique de la réplication dont nous avons discuté précédemment.

Les entrevues individuelles semi-dirigées (ou semi-directives) constituent la principale méthode de collecte de données utilisée pour cette recherche. Elles représentent également notre principale source d'information. Des entrevues ont été réalisées avec des diplômés et des responsables des programmes ciblés pour l'étude. Cette méthode de collecte de données, qui vise à questionner une personne pour obtenir des informations de type qualitatif (Angers, 2009, p. 44), a été choisie parce que nous cherchions à avoir une perception globale de la situation, afin de parvenir à une compréhension approfondie du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2003, p. 298). Les entrevues avec les diplômés visaient principalement à répondre à notre second objectif spécifique de recherche, soit explorer et décrire les moyens qui pourraient être déployés par les programmes pour préparer les étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à l'issue de leur formation. Ayant complété leur parcours collégial depuis au maximum six années et ayant vécu au moins une expérience professionnelle outre-frontière depuis la fin de leurs études, nous jugions que les diplômés étaient les mieux placés pour parler des mesures qui pourraient être mises de l'avant par les programmes pour préparer adéquatement les étudiants au

travail à l'international. Pour ce qui est des entrevues semi-directives avec les responsables, elles cherchaient essentiellement à répondre à notre premier objectif spécifique, soit explorer et décrire les mesures qui existent en ce moment dans certains programmes pour préparer les étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger après la diplomation, bien que nous les ayons également interrogés sur les mesures qui pourraient être mises en place par leur programme afin d'améliorer la préparation des étudiants pour d'éventuelles expériences de travail à l'étranger.

Nos entrevues ont été réalisées sur une période d'environ deux mois, soit en novembre 2016 et en janvier 2017. Elles avaient une durée moyenne d'une heure et quinze minutes et elles ont toutes été enregistrées sur support audio, avec le consentement préalable des répondants. Elles se sont déroulées en présence virtuelle pour les diplômés qui étaient encore à l'étranger, ainsi que pour quelques répondants que des contraintes d'horaire ne permettaient pas de rencontrer en personne. Les autres entrevues ont été menées en personne, dans un endroit qui avait été déterminé de concert avec les participants. Dans tous les cas, les entretiens ont été menés en suivant des schémas (une version du schéma était adaptée pour les diplômés et une autre était adaptée pour les responsables, voir les annexes 1 et 2) conçus et approuvés par l'ensemble des chercheurs et comprenant environ une quarantaine de questions ouvertes et neutres, en plus d'une introduction servant de guide pour présenter la recherche aux participants. Tant pour les diplômés que pour les répondants, la discussion était d'abord orientée sur le vécu (surtout professionnel) des participants, avant d'aborder, dans l'ordre, l'internationalisation du collège et du programme d'études, les expériences professionnelles outre-frontière des diplômés et la formation des étudiants en regard de leur(s) expérience(s) de travail à l'étranger. Quelques questions synthèses étaient prévues à la fin pour revenir sur les points les plus importants mentionnés par les participants lors de leur entrevue.

Pour compléter l'atteinte de notre premier objectif spécifique (explorer et décrire les moyens mis en place par certains programmes pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à l'issue de leur formation), nous avons aussi souhaité interroger les finissants des programmes s'inscrivant dans notre échantillon.

Outre les responsables, il nous paraissait important d'interroger aussi les finissants, afin d'avoir leurs perceptions à propos de la formation qui était offerte dans les programmes au moment même où nous menions notre étude. Les responsables pouvaient, certes, nous renseigner à ce sujet, mais en ce qui concerne les diplômés, ceux-ci avaient parfois terminé leur formation depuis quelques années, ce qui fait que des changements avaient pu être apportés aux programmes entre temps. C'est notamment ce que nous souhaitons vérifier en interrogeant aussi les finissants. Pour ces derniers, la collecte de données a pris la forme d'un recensement, c'est-à-dire que nous avons pu recueillir des informations auprès de l'ensemble de ce groupe, sans procéder à un échantillonnage (Gouvernement du Canada, 2011).

Pour notre collecte de données quantitatives auprès des finissants, nous avons procédé par le biais d'un questionnaire papier autoadministré (voir l'annexe 3) auquel ont répondu un total de 60 finissants pour l'ensemble de nos cas. Le terme « autoadministré » signifie que les répondants remplissent le questionnaire de façon autonome, sans que le chercheur ait besoin de leur lire les questions à voix haute et de noter les réponses lui-même (Del Balso et Lewis, 2007, p. 109). Celui-ci comprenait une trentaine de questions, majoritairement fermées, afin, d'une part, que celles-ci soient le plus claires possible pour les répondants et, d'autre part, que les réponses fournies soient de l'ordre de celles attendues et qu'elles puissent correspondre aux indicateurs donnés. Nous avons interrogé les finissants sur l'internationalisation de leur collègue et de leur programme d'études, sur leur intérêt à l'égard du travail à l'étranger et, bien entendu, sur les liens existants entre la formation collégiale qu'ils complétaient en ce moment et les expériences possibles de travail à l'étranger à la fin de leurs études. Ces quelques thématiques sont, il va sans dire, directement liées à nos objectifs de recherche.

Trois types de questions composaient notre questionnaire. Un premier type était formé de choix multiples, principalement des questions fermées. Pour plusieurs de ces questions, les répondants pouvaient cependant ajouter des précisions à la suite de leur réponse. Nous souhaitons ainsi nous assurer que les répondants puissent aussi donner des réponses auxquelles nous n'aurions peut-être pas pensé, mais qui pouvaient s'avérer pertinentes

pour notre étude. Un deuxième type de questions présentait une série d'énoncés, chacun accompagné soit d'une échelle (souvent dite de Likert) permettant aux finissants de préciser si l'énoncé correspondait, par exemple, beaucoup, assez, peu ou pas du tout à leur situation ou à leur opinion, ou d'un choix de réponses à cocher parmi : « oui », « non » ou « je ne sais pas ». Ces questions présentant une série d'énoncés visaient, entre autres, à mesurer la perception des finissants face à l'internationalisation dans leur établissement en général et dans leur programme. Elles permettaient aussi d'évaluer leur intérêt pour le travail outre-frontière à la fin de leurs études. Un troisième type de questions exigeant des réponses très brèves de la part des participants était aussi au menu de notre questionnaire. Celui-ci visait un prélèvement qualitatif d'informations sensibles pour notre recherche, telles que, par exemple, les éléments de formation qui, selon les répondants, pourraient être ajoutés à certains programmes collégiaux pour faciliter les expériences professionnelles internationales après la diplomation. Pour ce type de questions, le spectre de réponses possibles était selon nous trop large pour offrir une sélection d'éléments à cocher. De plus, pour les thématiques visées par ce type de questions à réponses brèves, notre revue de la littérature, donc notre connaissance préalable de ces sujets, nous permettait difficilement de circonscrire une série d'éléments de réponse à présenter.

Outre les entrevues et le questionnaire, pour notre collecte de données, nous avons aussi procédé à la collecte de données secondaires, à partir notamment des sites Internet des programmes ciblés. Les responsables de certains programmes ont aussi accepté de nous fournir certains documents susceptibles d'éclairer notre compréhension du sujet, notamment des plans de cours, des plans de programme ou encore des plans stratégiques internes. L'analyse de ces quelques documents nous a permis d'appuyer et de compléter les informations recueillies auprès des diplômés, des responsables et des finissants, par l'entremise des entrevues et du questionnaire.

2.4 Validité et fiabilité des données recueillies

Les différentes techniques de collecte de données que nous venons de présenter dans la section 2.3 (entrevues semi-dirigées pour diplômés et responsables, questionnaire aux

finissants et analyse de données secondaires) ont permis une triangulation des sources et des données qui, comme le rapportent plusieurs auteurs dont Yin (2014), Huberman et Miles (2003) et Angers (2000), favorise la validité et à la fiabilité de notre collecte, en plus de contribuer à la rigueur scientifique de notre recherche (Angers, 2000, p. 16).

Indiquons qu'outre cette triangulation de nos méthodes de collecte et de nos sources d'information, d'autres mesures ont été prises afin de garantir la validité de notre étude, soit, comme le mentionne Angers, pour s'assurer de la correspondance entre la définition du problème, la méthodologie et les renseignements récoltés (Angers, 2009, p. 8).

Pour les entretiens semi-dirigés, nous avons développé des instruments de collecte pouvant donner l'occasion aux personnes interviewées de rendre véritablement compte de leur expérience au collégial (en tant que diplômé ou responsable de programme) et, pour les diplômés spécifiquement, de leur(s) expérience(s) de travail à l'étranger en regard de la formation reçue au collégial. En ce sens, nous avons préparé un schéma d'entrevue pour les diplômés (voir l'annexe 1) afin que ces derniers puissent discuter de façon générale de leur expérience au collégial et de ce en quoi celle-ci les a préparés (ou non) à évoluer sur le plan socioprofessionnel dans un autre pays après leurs études. Nous avons fait de même pour les responsables (voir l'annexe 2) en orientant cette fois-ci nos questions dans la perspective des formateurs plutôt que des étudiants. Dans les deux cas, nous nous sommes inspirés de nos lectures sur le sujet, afin de produire des outils efficaces et pertinents, avec des indicateurs précis nous permettant d'analyser et d'interpréter fertilement les renseignements obtenus.

Afin de valider nos schémas, nous les avons soumis, à la mi-novembre 2016, à des entrevues « tests » avec un diplômé ayant travaillé à l'étranger, ainsi qu'avec une personne responsable d'un programme correspondant à notre population, mais ne faisant pas partie de notre échantillon. Tel que le souligne Angers, cet entretien « test », dans lequel le chercheur demande au participant ce qu'il y aurait lieu de corriger dans la forme et le contenu de son entrevue, permet de s'assurer de développer un outil de collecte de données solide. Lors de ces entretiens préliminaires pour tester nos schémas, nous avons

pu expérimenter le déroulement de l'entrevue et discuter ensuite avec le répondant de la pertinence et de la compréhension de nos questions. Ces expérimentations nous ont permis d'améliorer la composition de nos instruments et aussi d'évaluer la durée approximative des entrevues.

Pour assurer la validité et la fiabilité des données recueillies par l'entremise de notre questionnaire, nous avons pris soin, lors de son élaboration, de respecter quelques règles directrices émises par plusieurs chercheurs en sciences sociales, dont Colin, qui parle notamment de l'importance de créer un questionnaire en fonction de ceux qui doivent le remplir (1995, p. 29). Dans cette optique, notre questionnaire a été soumis à un prétest à la suite de sa conception préliminaire, avant qu'il ne soit administré aux finissants. Ce prétest s'est déroulé au début du mois de novembre 2016 avec trois finissants de différents programmes s'inscrivant dans notre population cible, mais ne faisant pas partie de notre échantillon de recherche. Il a permis d'ajuster quelques consignes du questionnaire, de modifier ou d'enlever certaines questions ou certains choix de réponses qui s'avéraient soit incomplets ou inutiles et de mesurer le temps requis pour remplir l'ensemble des questions.

À la suite des modifications apportées au questionnaire au terme du prétest, nous avons jugé que les répondants mettraient environ 15 minutes pour remplir le document, ce qui nous apparaissait très raisonnable pour que l'ensemble des questions soit répondu avec attention. En effet, tel que le mentionne Colin, le danger d'un questionnaire trop long est qu'il « amène tôt ou tard les personnes interrogées à répondre machinalement » (1995, p. 30). Les commentaires recueillis auprès des finissants ayant pris part à cet exercice de test nous ont aussi confirmé qu'en enlevant certaines questions moins pertinentes (questions ciblées lors de l'exercice), le temps de passation du questionnaire serait approprié.

Une autre règle importante que nous avons respectée dans l'élaboration de notre instrument de collecte pour les finissants est celle de construire un questionnaire devant mesurer effectivement ce qu'il prétend valider, c'est-à-dire que les questions posées

doivent être liées aux objectifs de la recherche (Del Balso et Lewis, 2007, p. 99). En ce sens, nous avons développé un questionnaire dont les questions portaient essentiellement sur nos deux objectifs spécifiques de recherche. Comme recommandé par Del Balso et Lewis, nous avons aussi tenté d'adapter le vocabulaire et la formulation de nos questions à la population à qui s'adressait le questionnaire, pour que celles-ci soient les plus claires possible (2007, p. 100). Lorsqu'un concept ou une formulation nous semblait pouvoir présenter une certaine ambiguïté pour les répondants, nous avons pris soin d'ajouter une note explicative au début de la section concernée. Cette information était alors marquée d'un symbole (cloche) qui, tel qu'expliqué dans les consignes du questionnaire, annonçait la présence d'une précision importante à laquelle le répondant devait porter attention.

Par ailleurs, pour la passation des questionnaires, nous nous sommes rendus en personne dans les classes de finissants. Nous aurions également pu procéder par une cueillette autoadministrée par la poste ou par l'entremise d'un questionnaire envoyé par Internet, mais nous souhaitons nous assurer du plus haut taux de réponse possible. Selon Del Baso et Lewis, « En général, le taux de réponse, soit le pourcentage des sujets de l'échantillon qui ont rempli le questionnaire, est plus élevé lorsque le chercheur remplit le questionnaire en présence des répondants que lorsque ceux-ci doivent le renvoyer par la poste, le remettre plus tard au chercheur ou le déposer dans une boîte prévue à cet effet. » (2007, p. 109). Tous les finissants présents dans les classes au moment de notre passage ont reçu le sondage. Tous ne l'ont toutefois pas complété et il y avait quelques absents à l'intérieur des groupes¹⁵. Ces aléas ont évidemment une influence sur le taux de réponse, mais nous ne nous sommes pas préoccupés de ce facteur, puisque la représentativité statistique de l'échantillon ne représentait pas une visée essentielle pour notre travail.

Une autre préoccupation de notre recherche en ce qui concerne la validité et la fiabilité des informations obtenues était de standardiser le plus possible nos méthodes et nos instruments de collecte de données. Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises

¹⁵ Pour l'un des cas à l'étude, nous n'avons pas prévu qu'il y aurait quelques étudiants pour lesquels le français n'était pas la langue maternelle et pour qui répondre à un tel questionnaire serait trop ardu. Ces étudiants se sont donc abstenus de répondre. Nous avons pris soin de formuler des questions claires, mais pour ces étudiants, un questionnaire en anglais aurait été préférable. Pour ce qui est des absents, nous en avons comptés tout au plus un ou deux par groupe de finissants interrogés dans chacun des collèges.

jusqu'ici, nous avons réparti les tâches liées à la collecte des informations entre l'équipe de chercheurs de Québec et celle de Montréal. Ainsi, comme tous les chercheurs n'étaient pas présents lors de toutes les étapes de la collecte des données, il était d'autant plus important de standardiser les instruments utilisés (schémas d'entrevues et questionnaire) ainsi que les modalités d'administration de ceux-ci. Dans cette optique, nous avons conçu une page de présentation pour les schémas qui permettait de rappeler à chaque membre de l'équipe les étapes à suivre avant de débiter les entrevues, telles que, entre autres, faire signer le formulaire de consentement aux participants et éclaircir certaines notions et certains concepts importants pour l'entrevue avec le répondant avant de débiter la discussion. Par ailleurs, deux chercheurs (un par équipe) ont été désignés pour mener la plupart des entrevues à Québec ou à Montréal, toujours dans un souci d'uniformité du processus de collecte des données. Dans chacune des équipes et pour plusieurs des entrevues, le chercheur qui ne menait pas la discussion s'est alors chargé de la prise de notes¹⁶. Pour les entrevues menées en présence, comme pour celles à distance, le même protocole a été respecté, afin d'assurer la validité des données recueillies.

Pour les questionnaires, la standardisation des procédures a été plus simple, puisque le chercheur n'avait pas à prendre la parole très longtemps devant le groupe, toutes les consignes et informations concernant la recherche étant déjà inscrites dans les premières pages du document. Les participants étaient invités à lire attentivement ces informations avant de répondre aux questions.

La validité et la fiabilité des données recueillies tiennent également au fait que chaque participant à notre recherche a collaboré à celle-ci de manière libre et volontaire. Selon Del Balso et Lewis, cette considération représente une composante essentielle pour la validité d'une étude (2007, p. 117). Pour les entrevues avec les diplômés et les responsables, le consentement a été établi par le biais d'un formulaire (voir l'annexe 4) que ceux-ci devaient lire et signer avant de commencer la discussion¹⁷. Le formulaire leur

¹⁶ Il est à noter que pour plusieurs entrevues menées à distance, seul le chercheur chargé de mener la discussion était présent.

¹⁷ Il est à noter que le formulaire de consentement qui a été présenté aux participants d'un des quatre programmes différait légèrement de celui présenté à l'annexe 4. À la suite des recommandations du comité

avait été envoyé par courriel quelques jours avant l'entretien et nous l'avons passé en revue point par point avec les participants le jour de la rencontre. Nous reviendrons sur le consentement ainsi que sur d'autres éléments liés à l'éthique de la recherche dans la section 2.5 de ce chapitre.

En ce qui concerne la passation du questionnaire aux groupes de finissants, ceux-ci n'avaient pas de formulaire de consentement à compléter, mais les objectifs de notre recherche étaient clairement inscrits dès la seconde page du questionnaire. De plus, nous prenions soin d'expliquer brièvement ces objectifs oralement aux groupes avant de commencer la passation des exemplaires. Nous leur mentionnions par le fait même que la participation à cette recherche était volontaire et qu'ils étaient libres de ne pas répondre en tout ou en partie aux questions posées. Avec ces mesures, les finissants étaient, selon nous, à même de prendre une décision éclairée quant à la collaboration à notre étude.

Nous sommes conscients que la méthode de sélection de notre échantillon de recherche peut influencer sur la validité de nos données, en ce sens que nous avons principalement sélectionné les participants à notre étude par le biais de listes fournies par des personnes responsables des programmes. Ces dernières ne savaient toutefois pas qui nous sélectionnerions à l'intérieur de ces listes¹⁸. Quelques diplômés ont aussi été sélectionnés à l'extérieur de ces listes. Nous les avons retracés principalement par l'entremise de Facebook. Cela dit, nous ne pensons pas que les participants à nos entrevues individuelles se soient limités ou même censurés dans leurs propos, sachant que leurs noms nous avaient été communiqués par des responsables de leur ancien programme d'études. Nos échanges avec eux furent riches et plusieurs ont même spécifié que les commentaires plus négatifs qu'ils formulaient à l'égard de la formation qu'ils avaient reçue, ils les avaient déjà mentionnés aux personnes responsables du programme lorsqu'ils étaient aux études.

d'éthique de la recherche de l'établissement concerné, nous avons ajouté, dans le formulaire, les coordonnées de la personne à contacter en cas de plainte.

¹⁸ Il est à noter que pour le programme de tourisme, ce sont les responsables qui ont lancé une invitation à plusieurs diplômés. Certains d'entre eux nous ont par la suite contactés. Les responsables n'ont pas été mis au courant des participants à notre recherche. En outre, pour le programme d'animation 3D, seuls deux noms nous ont été fournis et ils ont accepté de participer à l'étude. Nous avons trouvé un troisième candidat par l'entremise de Facebook.

2.5 Considérations d'ordre éthique et déontologique

Dans la réalisation de notre étude, plusieurs mesures éthiques que nous considérons comme essentielles sur le plan de la recherche réalisée avec des êtres humains ont été respectées. Par « éthique », nous entendons, comme le soulignent Del Balso et Lewis, « L'ensemble des questions morales qui consistent à assurer l'honnêteté du chercheur, le traitement juste et humain des participants à une expérience ainsi que la confidentialité et l'anonymat des répondants à une enquête et des sources d'information d'un travail sur le terrain. » (2007, p. 115). Pour élaborer les normes éthiques à respecter dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur le document intitulé *L'énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, rédigé par le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (Gouvernement du Canada, 2014A) et sur la *Politique sur la conduite responsable en recherche*, rédigée par les Fonds de recherche du Québec (Gouvernement du Québec, 2014). Ces documents font la promotion de l'éthique de la recherche avec des êtres humains et permettent d'établir des balises à respecter en cette matière pour les chercheurs.

La première considération, citée comme essentielle selon le Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (Gouvernement du Canada, 2014A), porte sur le fait que tout être humain a droit au respect de la dignité, ce qui prend forme à l'intérieur de trois principes fondamentaux : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Voici certaines dispositions que nous avons prises à cet effet.

En premier lieu, nous avons développé des mesures afin d'assurer la liberté de participation et le consentement volontaire. Pour les entrevues avec les diplômés et les responsables, un formulaire de consentement (voir l'annexe 4) était envoyé aux participants quelques jours avant les entrevues. Ceux-ci pouvaient donc prendre connaissance des risques et des bénéfices possibles concernant leur participation à notre étude. Le formulaire devait être signé le jour de la rencontre pour confirmer la participation libre et éclairée du candidat. Comme mentionné précédemment, nous prenions aussi soin de relire le formulaire avec le candidat le jour de l'entrevue, afin de répondre à ses questions, le cas échéant. Lorsque l'entrevue avait lieu à distance, le

participant devait nous faire parvenir, par courriel, son formulaire de consentement signé, afin de confirmer sa participation à l'entretien. Le formulaire devait aussi être signé par au moins un des chercheurs prenant part à l'entrevue. De plus, tous les participants ont été informés (à la fois par écrit dans le formulaire, ainsi qu'oralement) qu'ils pouvaient avoir accès au « verbatim » de leur entrevue s'ils souhaitaient vérifier la conformité des informations transmises. Nous avons pris soin d'inclure cette mesure afin d'établir une relation de confiance entre le participant et les chercheurs. Pour les questionnaires, ces mesures concernant la liberté de participation et le consentement volontaire étaient inscrites dès les premières pages du document. Le chercheur les présentait aussi oralement aux candidats potentiels avant de procéder à la passation des exemplaires.

Toujours dans le but de respecter ce premier principe directeur lié au respect de la dignité, nous avons toujours présenté clairement et fidèlement les objectifs de notre recherche aux participants, ainsi que ce que celle-ci supposait en matière de temps et d'échange. Qui plus est, notre formulaire de consentement comportait un passage indiquant que chaque participant pouvait quitter le processus de recherche sans avoir à donner de raison à quelques moments que ce soit. Précisons, par ailleurs, qu'en aucun temps, nous n'avons contraint les gens à répondre à des questions. Ces mesures étaient aussi divulguées aux finissants avant la passation du questionnaire de recherche.

En outre, pour assurer le bien-être des participants à nos entrevues individuelles, nous leur avons toujours laissé le choix du lieu où ils souhaitaient nous rencontrer. Pour certains d'entre eux se trouvant toujours à l'étranger au moment de mener la recherche, l'entrevue se déroulait alors par le biais d'un logiciel de télécommunication (Skype ou autres). Certains diplômés qui étaient revenus au pays ont aussi préféré réaliser l'entrevue à distance. Nous avons alors acquiescé à leur demande. Dans tous les cas, que les entrevues aient été réalisées en présence ou à distance, nous nous sommes assurés de ce que les chercheurs et les répondants soient dans des endroits calmes, fermés et confortables pour eux, afin de ne pas être dérangés par d'autres personnes et aussi pour établir un sentiment de confiance favorisant la collecte de données fiables et valides.

Toujours dans le but d'assurer le bien-être de tous les participants à notre étude, nous avons élaboré certaines règles visant à réduire au maximum les risques associés à la collaboration à notre recherche. Nous avons notamment pris certaines dispositions concernant la confidentialité des renseignements obtenus et le respect de l'anonymat des participants. Un formulaire d'engagement à la confidentialité (voir annexe 5) a été remis à chaque participant aux entrevues semi-dirigées. Ce document avait été préalablement signé par l'ensemble des membres de l'équipe de recherche, ainsi que par l'agente de bureau qui s'est chargée de transcrire les entretiens. Ce formulaire attestait aux participants que les données obtenues n'allaient jamais être communiquées à qui que ce soit. En outre, pour préserver l'anonymat des participants aux entrevues, nous leur avons demandé de ne pas s'identifier lors de leur entretien et nous avons conçu un système de codes auquel seuls les chercheurs ont eu accès pour identifier les transcriptions. Des noms fictifs ont aussi été utilisés pour identifier les candidats lors de la rédaction du rapport final et nous avons pris soin, dans la mesure du possible, d'éviter de nommer le titre ou la fonction des responsables interrogés.

Pour ce qui est des questionnaires, nous avons demandé aux répondants de ne pas inscrire leur nom sur les exemplaires. Nous avons simplement identifié les documents à l'aide de codes pour faciliter notre analyse des données. À l'instar des transcriptions d'entrevues, seuls les chercheurs ont eu accès au manuel de codage contenant les informations identificatoires.

Toujours afin de protéger les informations récoltées, les documents que nous avons obtenus en format papier, soit principalement quelques documents secondaires et les questionnaires, ont été rangés dans un classeur verrouillé dans le bureau d'un des chercheurs. Pour ce qui est des documents électroniques, les enregistrements, les documents comprenant le verbatim ainsi que tous les autres fichiers recueillis ont été détruits de nos ordinateurs pour être transférés systématiquement sur une clé de mémoire qui a été rangée sous clé dans le même classeur que les sources papier. Nous garderons ces documents papier et électroniques deux ans à la suite de la rédaction du rapport final, puis nous les détruirons.

Concernant les renseignements présentés dans le rapport final, nous avons mentionné aux participants que leur nom n'apparaîtrait pas dans celui-ci et que les informations qu'ils nous ont communiquées seraient liées à des noms fictifs. Notre formulaire de consentement était très clair à ce sujet : « Aucune information nominale concernant les participants ne sera divulguée. Seuls les noms des programmes de formation apparaîtront dans le rapport final. » Il s'agissait là d'une mesure importante pour notre étude, puisque nous voulions que les participants se sentent à l'aise de répondre librement, sans craindre que leurs propos puissent plus tard leur porter préjudice. Cela dit, nous leur avons mentionné que nous ne pouvions pas garantir totalement qu'un lecteur avisé, par une combinaison d'indicateurs indirects (âge, profession, régions visitées, etc.), puisse identifier un participant, mais que nous pensions que les mesures que nous avons mises de l'avant à cet effet limitaient grandement les risques à cet égard. Dans cette optique, dans la rédaction du rapport final, nous avons suivi les recommandations de *L'énoncé des trois conseils* (Gouvernement du Canada, 2014A), en dépersonnalisant le plus possible les données identificatoires nous ayant été transmises lors des entrevues.

Pour ce qui est du principe de justice, une autre dimension du respect de la dignité humaine, tel que formulé dans *L'énoncé de politique des trois conseils* (Gouvernement du Canada, 2014A), nous nous sommes assurés que chaque participant à nos entrevues soit traité de façon juste et équitable. Tous ont été considérés de la même manière et avec le même respect, sans égard à leur âge, à leur condition d'emploi, etc.

Une autre considération importante de la recherche avec des êtres humains est celle de soumettre le projet de recherche à un comité d'éthique de la recherche (CER), afin de s'assurer que la démarche prévue respecte les plus hauts standards éthiques (Gouvernement du Canada, 2014A). En ce qui nous concerne, un seul des établissements où nous avons mené notre collecte de données disposait d'un tel comité. Nous lui avons alors soumis notre projet avant d'entreprendre la collecte et nous avons obtenu la certification éthique nécessaire. Cette approbation éthique venait alors confirmer que notre projet respectait toutes les normes d'usage en cette matière.

Dans les collèges ne possédant pas de CER, nous nous sommes assurés d'obtenir l'approbation de la direction des études de l'établissement avant d'entreprendre notre collecte des données. Nous leur avons fait parvenir un document résumé de notre projet comprenant, entre autres, les objectifs, la méthodologie, ainsi que les normes éthiques qui seraient observées. Dans certains cas, à la demande des directions, nous avons échangé en personne ou par téléphone avec les personnes responsables afin de clarifier certains aspects de notre projet. Dans tous les cas, nous avons alors respecté les balises qui nous avaient été demandées d'observer à la suite de nos échanges.

Comme dernière considération, comme chercheurs et créateurs de savoir, nous avons le souci de faire progresser les connaissances sur notre objet de recherche et de les partager à toute personne démontrant de l'intérêt pour celui-ci, à commencer par le réseau d'enseignement collégial québécois. Ce partage des savoirs représente d'ailleurs un élément essentiel de l'éthique de la recherche selon le GER (Gouvernement du Canada, 2014A). *La politique sur la conduite responsable en recherche* (Gouvernement du Québec, 2014) stipule également que les résultats de l'étude doivent être diffusés dans le temps voulu, soit selon le plan ayant été prévu lors du début des travaux, ce que nous avons respecté. Notre recherche a en effet été diffusée comme convenu le printemps suivant l'attribution de la subvention, par le biais de quelques communications dans le cadre de colloques en éducation. De plus, à l'automne suivant la fin de l'étude, chaque participant a reçu une copie PDF de notre rapport de recherche. Nous avons également fait parvenir des exemplaires PDF et papier du document final aux responsables des programmes ayant constitué les cas de notre étude. Une version électronique a aussi été déposée sur les sites Internet de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), du Centre de documentation collégiale (CDC), du Campus Notre-Dame-de-Foy et de l'École nationale de cirque de Montréal.

2.6 Analyse des données et interprétations des résultats

Le type de recherche que nous menons, soit de nature exploratoire et descriptive, nous place davantage dans une logique inductive plutôt que déductive. Comme le mentionnent

Blais et Martineau (2006, p. 14), cette façon de concevoir la recherche se prête particulièrement bien aux études exploratoires, soit lorsque les chercheurs ne peuvent pas s'appuyer sur des catégories présentées dans la littérature concernant le sujet. En fait, l'approche inductive « consiste à travailler à partir d'observations tirées d'une ou plusieurs situations pour graduellement formaliser les données obtenues et évoluer vers une théorie » (Collerette, 1997, p. 82). Cette approche inductive s'applique à notre démarche puisque nous n'avons, au départ, qu'une conception sommaire du sujet traité, ce qui est dû au faible nombre d'études sur le sujet.

En ce qui concerne notre procédé d'analyse, nous avons utilisé ce que Yin appelle le « Cross-Case Synthesis », qui s'applique aux études de cas multiples comme la nôtre et qui consiste à traiter chaque cas individuellement, avant de les comparer entre eux (2014, p. 164), toujours dans l'optique de faire ressortir des concepts plus généraux et des grandes tendances. Ce procédé d'analyse, comme nous le verrons un peu plus loin, a aussi guidé le plan de la présentation de nos résultats. En effet, dans les prochains chapitres de ce rapport, nous présentons les résultats issus de chacun des cas que nous avons étudiés (chapitres 3 à 6), avant de terminer avec un chapitre présentant des conclusions générales issues de la mise en commun des quatre cas étudiés (chapitre 7).

Pour l'analyse de nos données qualitatives, nous avons eu recours au logiciel Nudist N'Vivo. Une transcription écrite de nos entrevues, de type compte rendu intégral (ou « verbatim »), avait été préalablement effectuée par une agente de bureau ou par l'équipe de recherche. Comme le mentionne Angers, « Cette transcription écrite facilite l'analyse des propos d'une personne interviewée, car cela permet un va-et-vient aisé, une réflexion sur des propos et une comparaison entre extraits » (2009, p. 141). Chaque entrevue avait aussi été réécoutée par au moins un des chercheurs afin de valider les informations contenues dans le verbatim.

À l'aide du logiciel Nudist N'Vivo, nous avons procédé à l'élaboration d'une arborescence préliminaire comprenant quelques grandes catégories, ainsi que quelques codes appartenant à chacune des catégories (selon notre revue de la littérature et

l'examen préliminaire des verbatims des entrevues). Cette première étape de l'analyse de nos données nous a permis de nous appuyer sur quelques assises afin d'amorcer la codification de nos entrevues. Pour Del Balso et Lewis, cela représente l'étape du codage ouvert (2007, p. 237).

Nous avons ensuite procédé à un codage systématique du contenu de nos entrevues, en créant, lorsqu'il le fallait, de nouvelles catégories et de nouveaux codes. Anne Laperrière résume bien cette façon de traiter les données, où « chaque nouvel incident observé est comparé au contenu des catégories déjà formées, ce qui mène au raffinement de leurs propriétés ou à la création d'autres catégories au besoin » (1997, p. 317). Lors du codage systématique, certaines données qualitatives ont fait l'objet d'un comptage, c'est-à-dire que nous avons regroupé des types de réponses à certaines de nos questions d'entrevues entre elles, afin de voir si des tendances pouvaient se dégager à l'intérieur de notre échantillon (Angers, 2009, p. 143). Nous avons procédé à ce comptage surtout pour le dernier chapitre de la présentation de nos résultats (chapitre 7), soit celui où nous faisons ressortir les tendances générales qui émergent de l'étude de l'ensemble de nos cas. Comme le mentionne Angers, le comptage, dans le traitement des données qualitatives, peut parfois éviter des erreurs d'analyse, notamment lorsqu'il permet de constater qu'un cas unique ne représente pas une tendance qui se dessine (2009, p. 144).

Pour ce qui est des données quantitatives issues de nos questionnaires aux finissants, après nous être assurés de la validité de chacun des exemplaires, nous avons entrepris la codification des données, c'est-à-dire que nous avons attribué un code numérique à chacune des questions et réponses de notre questionnaire. Nous avons utilisé le logiciel Excel de la suite Microsoft Office pour la saisie des données. Pour les quelques questions ouvertes de notre questionnaire, nous avons consigné les réponses dans un document Word.

Après la codification de nos données qualitatives et quantitatives, nous avons procédé à l'interprétation de nos résultats, soit la phase finale de l'analyse. Nous avons d'abord interprété les résultats obtenus pour chacun des cas, de manière indépendante, pour

ensuite les comparer et tenter de faire ressortir des éléments de convergence et de divergence. Pour nos données qualitatives, nous avons mis l'accent sur les discours des répondants pour en faire ressortir les passages significatifs.

Afin d'analyser nos données quantitatives, nous devons être en mesure de lire les tendances et de faire ressortir des mesures de description significatives, en établissant des statistiques, des tableaux et des figures. Nous avons d'abord dressé un portrait de la situation à partir des données descriptives (analyse univariée), puis nous avons tenté de dégager certaines pistes d'analyse ou certaines tendances à partir de croisements de données (analyse bivariée) comme, par exemple, la mesure de l'intérêt des finissants pour le travail à l'étranger en fonction du nombre de voyages que ceux-ci ont réalisés à l'extérieur du Canada dans le passé ou du nombre de langues parlées en plus de leur langue maternelle. Cette interprétation de nos résultats s'est opérée dans le logiciel Excel de la suite Office de Microsoft.

Dans l'ensemble, le mariage de nos données qualitatives et quantitatives nous a permis de répondre à nos deux objectifs spécifiques de recherche soit, rappelons-le, explorer et décrire les moyens mis en place actuellement (objectif 1) et ceux qui, selon les expériences vécues pas les diplômés, les finissants et les responsables, pourraient être développés par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à l'issue de leur formation (objectif 2).

Les prochains chapitres de ce rapport s'attarderont maintenant à la présentation de nos résultats. Comme mentionné à quelques reprises dans ce chapitre portant sur notre méthodologie de recherche, nous présenterons d'abord les résultats obtenus pour chacun de nos cas, avant de procéder à une mise en commun générale de l'ensemble des informations, afin d'observer si de grandes tendances se dessinent et de tirer des conclusions générales en lien avec nos objectifs de recherche. Ce modèle de présentation d'une étude de cas multiples est suggéré dans l'ouvrage de Yin (2014, p. 184), qui s'avère être une référence incontournable pour les recherches employant cette méthode de recherche (étude de cas).

Chapitre 3

Cas 1 : Tourisme

Les informations présentées pour ce programme de tourisme sont issues des données secondaires récoltées sur le programme, de notre entretien avec la personne responsable du programme (Maryse)¹⁹, de trois entrevues menées avec des diplômés récents (Sophie, Caroline et Simon), ainsi que des données recueillies à l'aide d'un questionnaire qui a été administré à la cohorte des finissants de cette année (étudiants qui obtiendront leur diplôme au printemps 2017)²⁰.

1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants

1.1 Informations générales sur le programme

Le programme de tourisme qui fait l'objet de ce premier cas à l'étude s'inscrit dans le secteur de la formation technique. Il comporte un cheminement régulier de six sessions (trois ans), ou un cheminement intensif de quatre sessions (deux ans) accessible aux candidats possédant déjà un DEC²¹. Cette formation (cheminement régulier ou accéléré) donne accès à plusieurs métiers qui correspondent essentiellement à trois voies de spécialisation : le milieu du guidage, la sphère du développement marketing et événementiel et le secteur du voyage. Parmi les principaux emplois liés à ces secteurs de spécialisation se trouvent, entre autres, ceux de guides touristiques, de coordonnateurs d'événements, d'agents de bord ou de conseillers en voyages, des métiers qui peuvent être exercés à la fois au niveau national et international.

1.2 Profil général des étudiants du programme

De manière générale, lorsque nous avons demandé à la responsable du programme s'il existait en quelque sorte un portrait type de l'étudiant en tourisme, celle-ci a fait allusion aux trois voies de spécialisation susmentionnées. Même si ces trois secteurs sont désormais fusionnés à l'intérieur du programme, les profils des étudiants en tourisme correspondent somme toute à l'un ou l'autre de ces domaines. Comme elle l'affirme, les

¹⁹ Rappelons que des noms fictifs ont été utilisés pour préserver l'anonymat des participants.

²⁰ Selon les informations obtenues, le groupe devait compter 14 finissants. 13 étudiants étaient présents au moment de distribuer les questionnaires.

²¹ Les trois diplômés qui ont participé à cette étude ont réalisé le cheminement accéléré de deux ans.

élèves qui ont le plus d'entregent et qui sont énergiques préfèrent la voie du guidage. D'autres correspondent plus au profil recherché par l'événementiel, parce que cela demande « une capacité physique assez extraordinaire, parce que, tu gères des événements, tu ne sais pas trop quand est-ce que ça va s'arrêter » (Maryse, responsable du programme de tourisme). Les étudiants ayant besoin de plus de stabilité, c'est-à-dire qui souhaitent obtenir un emploi un peu plus routinier avec des horaires plus standards, correspondent plus au domaine du voyage et souhaitent souvent devenir, par exemple, conseillers. Comme le mentionne la responsable, à l'instar du secteur du tourisme en général, les profils des étudiants qui s'inscrivent dans ce programme collégial sont assez variés.

1.3 Les finissants interrogés

Sur les 13 finissants ayant rempli le questionnaire, 11 sont des femmes. Tous les répondants sont âgés entre 19 et 27 ans, sont nés au Canada et ont le français comme langue maternelle. Deux étudiants ont toutefois mentionné avoir aussi soit l'espagnol ou l'anglais comme première langue (en plus du français). Tous les finissants questionnés parlent au moins une autre langue que leur langue maternelle assez bien pour soutenir une conversation de base. Il convient toutefois de noter que plus de la moitié du groupe (sept répondants) parle assez bien plus d'une autre langue. Tous ont déjà voyagé à l'extérieur du Canada. Huit finissants l'ont fait à plus de sept reprises. Quant aux autres répondants, ils ont voyagé outre-frontière d'une à six reprises au cours de leur vie.

Outre le séjour aux États-Unis offert dans le programme, auquel tous ont participé, les types de voyages réalisés à l'extérieur du Canada par les répondants sont principalement des voyages touristiques (onze finissants), des séjours académiques dans le cadre d'études antérieures (neuf finissants) et des voyages touristiques en formule « tout inclus » (huit finissants). Il est aussi intéressant de noter que parmi le groupe d'étudiants ayant rempli le questionnaire, trois ont affirmé avoir déjà habité à l'étranger et un avoir déjà travaillé à l'extérieur du Canada.

1.4 Les diplômés interrogés

Les trois diplômés du programme de tourisme qui ont été interrogés dans le cadre de cette étude (Sophie, Caroline et Simon), sont tous d'origine canadienne et ont obtenu leur diplôme dans le programme en 2014 ou en 2015. Ils étaient âgés de 24 ou de 25 ans au moment de réaliser l'entrevue et ils ont tous complété le cheminement accéléré du programme. Tous les trois ont le français comme langue maternelle et ils disent être en mesure d'avoir une conversation de base dans au moins une autre langue (anglais). Un seul des trois finissants était en couple au moment de réaliser son expérience de mobilité professionnelle à l'étranger. Aucun des diplômés n'avait d'enfant à charge.

En ce qui concerne le milieu où ils ont grandi et leur parcours scolaire antérieur, ils ont tous vécu dans de petites villes assez homogènes sur le plan de la diversité ethnique et ont suivi un cheminement scolaire standard, si ce n'est de Sophie qui a fait partie d'un programme de langues au secondaire et qui a réalisé une formation collégiale en anglais avant d'entrer en tourisme. À l'opposé de Simon, qui avait très peu voyagé avant d'entrer en tourisme, Caroline et Sophie avaient plusieurs expériences de voyage à leur actif. Cette dernière avait même déjà travaillé à l'étranger pendant plusieurs mois avant de débiter sa formation. Comme elle le mentionne, cette expérience de voyage et de travail à l'étranger a été importante pour son choix de carrière :

Dans le fond, ça m'a vraiment montré que je suis capable d'organiser des voyages, je suis capable de me débrouiller toute seule, puis que j'aime vraiment ça découvrir le monde, j'aime découvrir toutes les différentes cultures, que c'est vraiment ça qui peut me rendre heureuse toute ma vie, puis si je peux aider les gens à travers ça, également. Fait que j'ai voulu poursuivre, pas juste travailler là-dedans, mais vraiment faire mes études pour apprendre le plus possible par rapport à ça. (Sophie, diplômée en tourisme)

Les trois diplômés ont été unanimes à mentionner avoir choisi le programme de tourisme et ce collègue principalement en raison de la bonne réputation de la formation qui y est offerte. Selon les propos de Simon, ce choix a été confirmé une fois arrivé sur le marché du travail, alors qu'il a pu constater que de nombreux postes dans l'industrie touristique de la région où il travaillait étaient occupés par des finissants de l'établissement où il avait obtenu son diplôme, ce qui, pour lui, représente un bon indicateur de la qualité de la formation qui y est offerte. Pour Caroline et Sophie, la possibilité d'effectuer un stage à

l'international lors de leurs études a aussi été un élément important dans leur choix d'étudier en tourisme dans cet établissement. À l'instar de cette dernière, Simon a affirmé avoir choisi ce programme pour la possibilité d'y suivre une formation intensive, c'est-à-dire la possibilité de compléter son programme en deux années plutôt que trois.

2. Internationalisation du programme

Lors de nos entrevues avec les diplômés, nous leur demandions, pour introduire nos questions concernant l'internationalisation de leur programme, de mentionner ce qui leur venait en tête lorsqu'ils mettaient en relation leur programme avec le concept « d'international ». Deux des trois diplômés rencontrés en tourisme ont mentionné la session d'immersion anglophone qui fait partie du cursus proposé par le programme. Lors de cette session, tous les cours de formation spécifique sont donnés en anglais et les étudiants doivent toujours parler cette langue lorsqu'ils se trouvent à l'intérieur des murs du collège. Ils portent alors des étiquettes d'identification pour que les membres du personnel et les autres étudiants puissent les identifier et aussi interagir avec eux en anglais. Selon Sophie et Simon, cette composante internationale de leur formation en tourisme leur a vraiment permis de progresser dans la langue de Shakespeare, particulièrement Simon, qui affirme :

[...] moi, ça, ç'a été quelque chose de vraiment important, parce qu'avant ça, mon anglais, tu sais, je me débrouillais, mais ce n'était pas super. Mais on a une session complètement en anglais, on porte des *name tag*, puis faut parler en anglais, même en dehors des cours. Puis tous les cours sont en anglais. Ça, ç'a été vraiment bon. Puis je pense que c'est une belle préparation, parce qu'après ça, avec l'anglais, tu peux travailler n'importe où à l'international. Donc, c'est sûr que ça m'a été vraiment utile. (Simon, diplômé en tourisme)

Outre la session d'immersion anglophone, pour Sophie, l'internationalisation de son programme passe surtout par le stage professionnel à l'étranger que les étudiants peuvent réaliser lors de leur dernière session. Ils ont, en effet, le choix d'effectuer leur stage au Québec ou à l'étranger et les professeurs sont alors présents pour les guider dans l'organisation de cette expérience. L'essentiel des démarches doit toutefois être directement pris en charge par les étudiants. Il s'agit d'un stage crédité, réalisé dans les dernières semaines de leur DEC.

C'est dans un archipel du Pacifique que Sophie a réalisé son stage professionnel de fin d'études. Elle a alors travaillé dans une auberge de jeunesse pendant deux mois. Bien qu'elle affirme ne pas avoir pu mettre en pratique tout ce qu'elle avait appris dans le cadre de sa formation, elle dit avoir amélioré son anglais et son sens de l'organisation grâce à cette expérience.

Caroline a également réalisé son stage professionnel de fin d'études à l'étranger. Elle s'est rendue, pour sa part, en Europe, pendant les huit dernières semaines de son DEC. À l'instar de Sophie, elle dit avoir été un peu déçue du caractère peu stimulant de son milieu de stage. Cette expérience lui a toutefois confirmé le fait qu'elle souhaite « voyager dans la vie, en travaillant » (Sophie, diplômée en tourisme). Ce désir était présent avant son stage, mais celui-ci est venu réaffirmer ses aspirations professionnelles en ce sens. Les expériences de Sophie et de Caroline renvoient en quelque sorte au « capital spatial » ou au « capital de mobilité » dont nous parlions au premier chapitre de cette étude. Ces deux jeunes femmes ont vécu plusieurs expériences de voyages avant de réaliser leur formation en tourisme. Leurs voyages antérieurs, combinés au stage à l'international qu'elles ont réalisé dans leur programme d'études, leur ont permis de se constituer un « capital » qu'elles utilisent dans le cadre, notamment, de leurs projets professionnels (Garneau, 2007).

Pour Simon, l'association qu'il établit entre son programme d'études et l'international lui fait aussi penser aux séjours de mobilité étudiante à l'étranger qui font partie du cursus de formation (obligatoire et optionnel) en tourisme. Un voyage au Canada est offert lors de la première année, puis l'international arrive en deuxième année, avec un court séjour aux États-Unis. Un voyage facultatif de deux semaines à l'international, généralement en Europe, est aussi proposé aux finissants. Depuis les quatre dernières années, soit depuis que le programme de tourisme a fait l'objet d'une refonte, ce séjour à l'étranger a eu lieu à deux reprises. Cette année, le projet de voyage a dû être annulé pour des raisons financières. En effet, comme c'est souvent le cas pour les projets de mobilité étudiante internationale, l'intérêt des étudiants pour le voyage était bien présent, mais cet intérêt ne s'est pas transformé en engagement réel lorsqu'est venu le temps de procéder au premier

dépôt d'argent (concernant l'intérêt et l'engagement pour les projets de mobilité étudiante internationale, voir : Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2012).

Maryse, la responsable de ce programme, note à cet effet un changement dans l'intérêt des étudiants pour l'international depuis les deux dernières années. Selon ses dires, il y a trois ans, la majorité des finissants allaient à l'international pour leur stage (14 étudiants). L'an dernier, selon ses souvenirs, ils n'étaient que quatre, et cette année, il n'y a qu'un seul étudiant en liste pour réaliser un stage de cette nature. La responsable s'explique mal les raisons de cette tendance des deux dernières années. Les étudiants lui disent qu'ils n'ont « pas de sous pour y aller », mais, selon elle, avec toutes les différentes bourses que ceux-ci peuvent aller chercher, le voyage ne leur coûte pourtant presque rien. L'intérêt pour le travail à l'étranger est toutefois bien présent chez les finissants de ce programme que nous avons sondés par le biais d'un questionnaire. Nous y reviendrons à la section 3.2.

Pour Caroline, lorsque celle-ci réfléchit à l'internationalisation du programme de tourisme, elle pense spontanément aux différents cours de cette formation qui abordent l'international, particulièrement les cours « globetrotteur » qui portent sur les différents pays et cultures de la planète. Ces cours, comme le mentionne aussi Simon, furent très utiles dans son travail à l'international par la suite, alors qu'il avait maintenant une certaine connaissance des pays et cultures d'origine des gens avec qui il devait interagir dans son milieu professionnel. Pour poursuivre avec l'internationalisation de la formation offerte en tourisme, Simon mentionne aussi l'existence d'une ressource extracurriculaire, à savoir la présence d'une agence de voyages opérée par les étudiants à l'intérieur du collège. Il est toutefois le seul répondant (même parmi les finissants et la responsable) à faire allusion à cette ressource qui, de ses dires, ne semble pas avoir d'impact précis sur la préparation des étudiants pour le travail à l'étranger.

Concernant les autres secteurs d'internationalisation *at Home* ou *Abroad*, le programme de tourisme accueille quelques étudiants internationaux par année (un seul cette année). Nous l'avons vu au premier chapitre, la présence de ces étudiants, lorsque mise à profit

pour favoriser le partage d'expériences avec les étudiants nationaux, peut parfois s'avérer bénéfique pour l'internationalisation d'un programme ou d'un établissement (voir notamment Caruana, 2014 et Moisan, 2006, p. 254). Cela dit, d'après les diplômés en tourisme rencontrés, la présence de ces quelques étudiants dans leur programme ou dans le collège en général n'a pas marqué leur cheminement scolaire ni eu d'influence sur leur désir de travailler à l'étranger par la suite. Les trois diplômés rencontrés ont dit ne pas avoir remarqué la présence d'étudiants internationaux dans leur collège ou, lorsqu'ils avaient eu à interagir avec eux, ne pas avoir été influencés d'une quelconque façon par leurs échanges avec ceux-ci. Il faut dire, en fait, que d'après les propos de la responsable du programme, ces étudiants sont peu nombreux dans le collège en général, bien que, toujours selon les dires de Maryse, la direction semble vouloir augmenter leur présence dans les prochaines années.

En ce qui concerne les deux autres dimensions que sont la mobilité enseignante internationale et l'exportation du savoir-faire, le programme, tout comme le collège en général, est aujourd'hui moins actif dans ces domaines qu'il ne l'était dans le passé. Des projets d'exportation du savoir-faire impliquant notamment des enseignants ont déjà été menés dans le passé, notamment par le programme de tourisme, en Asie et en Afrique, mais beaucoup moins depuis les cinq dernières années, pour différentes raisons. Lorsque nous avons interrogé les diplômés sur l'exportation du savoir-faire et la mobilité enseignante internationale dans leur collège, les réponses de ceux-ci ont surtout pointé vers leurs professeurs d'espagnol qui intégraient des éléments de la culture hispanophone dans leurs cours. Simon, par exemple, dit avoir appris plusieurs choses à propos de la culture mexicaine (musique, traditions, habitudes alimentaires) par l'entremise de sa professeure d'espagnol qui voyageait entre le Québec et son pays d'origine et qui aimait agrémenter les cours qu'elle donnait aux étudiants en tourisme de ses expériences dans son pays.

Somme toute, si nous considérons les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12) et présentés dans le chapitre 1 de cette étude, il est possible d'affirmer que le programme de tourisme qui fait l'objet du cas à l'étude s'inscrit dans

une perspective de formation internationalisée. De fait, les propos recueillis lors des entrevues avec la personne responsable du programme et avec quelques diplômés, ainsi que les réponses obtenues dans le cadre du questionnaire soumis aux finissants, confirment que le programme satisfait la majorité des critères d'une formation dite « internationalisée ». Par exemple, il s'agit d'un programme dont plusieurs cours visent le développement de « compétences internationales ou interculturelles », des cours de langue seconde ou étrangère s'inscrivent dans la formation spécifique du programme, celui-ci permet la réalisation de séjours de mobilité outre-frontière (séjours obligatoires et optionnels), etc. Bref, la formation y est « internationalisée ». De plus, selon les critères présentés dans la section 1.2.2.2 du premier chapitre, le programme de tourisme pourrait aussi être qualifié de programme à « vocation » internationale, cette dimension (internationale) étant très présente dans la formation. Cela dit, l'international n'est toutefois pas une finalité absolue dans la formation offerte dans ce programme. Comme nous le verrons dans la section suivante, le programme vise d'abord à former les étudiants pour le marché national.

3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger

3.1 Préparation pour le travail à l'étranger

Malgré le caractère international de la formation offerte en tourisme, les étudiants sont d'abord formés, comme le mentionne la responsable, pour « [...] répondre aux besoins du marché d'ici, pour répondre d'abord au milieu immédiat. » (Maryse, responsable du programme de tourisme). Les étudiants ne sont pas préparés spécifiquement pour travailler à l'international, mais, selon Maryse, leur formation leur offre tous les acquis nécessaires pour travailler outre-frontière si jamais ils désirent vivre une telle expérience. C'est ce à quoi elle fait allusion dans l'extrait ci-dessous, alors qu'elle mentionne notamment l'ouverture des finissants du programme :

Bien, je pense que du fait qu'on est en tourisme, on est déjà très ouverts, tous nos cours, finalement, toutes nos activités font en sorte, justement, qu'on les ouvre sur d'autres choses. Je pense que tout le programme est bâti comme ça, l'élève qui arrive en troisième, en stage en fin de DEC, bien, il est déjà très ouvert. (Maryse, responsable du programme de tourisme)

Même si le programme vise principalement à préparer les étudiants pour travailler dans l'industrie touristique québécoise, il reste néanmoins que lorsque nous analysons certaines données obtenues, nous constatons que les finissants estiment être bien formés pour travailler à l'extérieur du Canada. L'ensemble des finissants (n = 13) affirme qu'à l'issue de leur formation, ils auront les acquis et les compétences nécessaires pour aller travailler outre-frontière s'ils le désirent. De plus, 12 des 13 finissants ayant rempli le questionnaire affirment qu'il semble important, pour les enseignants et les responsables de leur programme d'études, de former les étudiants pour le travail à l'étranger.

Ces perceptions des finissants ne sont sans doute pas étrangères au fait que le programme de tourisme met en place plusieurs activités et ressources pour préparer les étudiants (directement ou indirectement) au travail à l'international. Par exemple, au niveau des ressources mises à la disposition des étudiants, le collège possède une bibliothèque très riche en références touristiques de tout genre (livres, documents audiovisuels, etc.), ce qui a été souligné par tous les diplômés que nous avons interrogés. Par ailleurs, du point de vue de la responsable du programme, il s'agit sans doute de la meilleure bibliothèque de la région pour ce type d'ouvrages. Des fiches synthèses des expériences réalisées par d'anciens stagiaires sont aussi mises à la disposition des étudiants à la bibliothèque. Ces fiches présentent notamment un résumé des expériences vécues par les anciens stagiaires, du budget investi dans le cadre de leur séjour, ainsi que des subventions obtenues pour mener leur projet. Selon les dires de Caroline, une diplômée récente, les enseignants encouragent fortement la consultation de ces fiches lorsque les étudiants doivent déterminer l'endroit où ils réaliseront leur stage de fin d'études. Cela dit, lorsque nous avons demandé aux finissants de cette année si certaines ressources étaient mises de l'avant par leur programme pour les renseigner et les préparer pour le travail à l'étranger (livres, guides, dépliants, etc.), six finissants sur les treize ayant rempli le questionnaire ont mentionné qu'ils ne le savaient pas. Les répondants pouvaient préciser leur réponse dans une case prévue à cet effet, mais ils n'ont pas relevé l'existence de ces fiches synthèses. De plus, outre Caroline, les deux autres diplômés interrogés ne nous ont pas parlé de l'existence de ces documents. Il s'agit donc certainement d'une ressource très

intéressante, mais d'après les données recueillies, il semble que celle-ci gagnerait à être encore plus connue des étudiants.

Toujours concernant les ressources mises à la disposition des étudiants pour le travail à l'international, lorsque des finissants souhaitent réaliser un stage à l'étranger, qu'ils sont assez avancés dans leur préparation à cet effet et que, comme le mentionne Maryse, la « démarche est sérieuse », les enseignants peuvent alors prêter les rapports de stages d'anciens étudiants qu'ils ont en leur possession aux futurs stagiaires. Ces documents font notamment état de l'intégration des étudiants à leur milieu de stage et des difficultés qu'ils ont pu rencontrer sur place, soit autant d'informations qui peuvent profiter aux futurs stagiaires. Une forme de réseautage, encouragée et soutenue par les enseignants du programme, peut aussi s'enclencher par l'entremise des réseaux sociaux entre les anciens et les nouveaux stagiaires. Grâce à cette mise en contact, comme le mentionne Maryse, les finissants peuvent alors en apprendre plus sur l'expérience de stage vécue par leurs prédécesseurs et ainsi tirer profit de leurs conseils.

En ce qui concerne les ressources pour le travail hors pays, c'est donc essentiellement par l'entremise de la préparation au stage professionnel de fin d'études que s'effectue indirectement, et pour certains étudiants, la formation à cet effet. Cette préparation se fait notamment dans le cadre d'un cours dédié au stage qui a notamment permis à Caroline de mettre à jour son curriculum vitae et sa lettre de présentation, ce qui, selon ce qu'elle nous a confié, lui a été fort utile dans sa recherche d'un emploi à l'étranger lorsqu'elle a été diplômée de son programme de tourisme.

Dans le cadre de ce cours lié au stage de fin d'études, ainsi que dans le cadre d'un autre cours sur les métiers qui est donné, pour sa part, en première année, les enseignants invitent différents intervenants pour parler de leur métier ou de leurs expériences personnelles ou professionnelles en lien avec le monde du tourisme. Certaines de ces conférences sur l'international constituent alors une forme de préparation pour le travail à l'étranger. Par exemple, Simon et Caroline nous disent avoir le souvenir d'une conférence et d'explications en classe à propos du métier international de représentant à

destination. Les deux diplômés ont eux-mêmes exercé ce métier à l'étranger pendant une certaine période. Selon Caroline, une fois sur place, celle-ci savait exactement ce que ce métier exigerait d'elle. Elle dit avoir été bien préparée en ce sens, ce qui ne semblait pas être le cas de certains de ses collègues de travail dont la formation en tourisme remontait à plus longtemps ou qui provenaient d'autres domaines de l'industrie touristique. Elle explique :

[...] dans les cours où je te disais qu'il y avait des gens qui venaient faire des conférences, on en avait reçu un, un moment donné, qui était représentant, puis il nous avait vraiment décrit super bien, puis les professeurs avaient ajouté de l'information. Je n'ai aucunement été surprise, justement, c'était drôle, parce que j'étais avec des gens plus vieux que moi, j'étais la plus jeune, je suis allée là, j'avais 24 ans, puis il y avait des gens de 28, 27 puis 48 ans avec qui je travaillais, puis eux, ils ont été vraiment comme déboussolés, mais moi, j'étais vraiment à jour sur les conditions du métier. (Caroline, diplômée en tourisme)

Tout au long de leur formation, les étudiants sont donc mis en contact avec différents intervenants qui viennent partager leur expérience. Comme nous l'a mentionné Maryse, la responsable du programme, lorsque d'anciens étudiants sont de passage au Québec et qu'ils sont disponibles pour venir présenter leur parcours personnel et professionnel aux futurs diplômés, ceux-ci sont invités en classe. Simon nous parle de ces conférences, qui constituent alors des activités d'internationalisation informelles *in situ*, telles que décrites au chapitre 1, dans l'extrait ci-dessous :

On a des étudiants qui viennent nous voir dans les cours, un peu tout au long de la technique, je pense que les profs essaient de nous montrer vraiment différents types de travail. Donc, oui, on en a. On en a qui ont été représentants à destination, qui sont venus nous rencontrer ou qui ont été guides aux États-Unis ou des trucs comme ça. Puis tu sais, on a tout le temps une période pour poser des questions et tout ça. Donc, ça nous a permis de voir ça. (Simon, diplômé en tourisme)

Simon soutient toutefois ne pas avoir été nécessairement très marqué par ces témoignages de travail outre-frontière, mise à part celui d'un ancien étudiant qui était venu parler de son parcours de voyages à l'étranger, notamment au Japon et en Inde. Cette conférence avait alors stimulé, selon ce qu'il nous a partagé lors de son entrevue, son goût pour le voyage.

Lorsque nous avons questionné les finissants à propos de l'existence de ces activités organisées par leur programme pour les renseigner sur le travail à l'étranger (exemples : rencontres avec diplômés, conférences, activités de réseautage, etc.), la majorité des finissants a confirmé la tenue de ces activités. Il est à noter que quatre des treize finissants ont cependant répondu par la négative à cette question.

Comme autre ressource mentionnée par les étudiants en ce qui concerne la préparation pour le travail à l'international, Sophie a souligné l'existence d'un groupe Facebook lié au programme dans lequel certains enseignants alimentent les étudiants et les diplômés avec des offres d'emploi dont certaines concernent parfois l'international. De l'information concernant les emplois disponibles peut aussi, d'après les dires de la diplômée, être envoyée directement aux étudiants par courriel. Sophie n'a toutefois pas précisé si cette ressource était véritablement utile aux étudiants dans leur préparation pour le travail outre-frontière.

3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger

En ce qui concerne l'intérêt des finissants de ce programme pour travailler à l'étranger après leurs études, 11 d'entre eux se disent très intéressés ou assez intéressés (n = 13). Nous leur avons aussi demandé d'évaluer, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant très fort et 1 très faible), la possibilité qu'ils aillent travailler à l'international dans les années qui suivront leur diplomation. 10 finissants ont coché les chiffres 5 ou 4 sur l'échelle, 2 les chiffres 2 et 1 et 1 finissant n'a pas répondu à cette question. Force est donc de constater que bien que la plupart des finissants de cette année ne soient pas engagés dans un processus de stage à l'international (un seul étudiant réalisera son stage à l'étranger cette année, d'après les informations transmises par la responsable du programme), ceux-ci ont tout de même un intérêt marqué pour le travail à l'étranger après leur diplomation.

Il faut dire que, comme nous l'avons vu précédemment, tous les finissants parlent assez bien au moins une autre langue que leur langue d'origine et qu'ils ont tous déjà voyagé à l'extérieur du Canada. En outre, plus de la moitié du groupe peut soutenir une conversation de base dans au moins deux autres langues que leur langue maternelle et

plus de la moitié des treize finissants a déjà voyagé à l'extérieur du Canada à plus de sept reprises. Il s'agit donc d'un groupe avec un assez fort « capital de mobilité ».

Concernant la formule de travail à l'étranger qui correspond le plus à leurs champs d'intérêts, sur les huit finissants ayant répondu à la question que nous leur avons posée à cet effet, six ont indiqué privilégier la formule des missions courtes à l'étranger (moins d'un an), cinq le travail à l'étranger pour de courtes périodes, suivi de périodes de travail dans le pays d'origine et quatre les voyages fréquents à l'étranger, mais sans installation (flexpatriation). Il est à noter que les finissants pouvaient cocher plus d'un choix pour cette question. Il semble donc, d'après les résultats obtenus, que les finissants en tourisme interrogés dans le cadre de notre étude préfèrent les courts séjours professionnels à l'étranger aux expatriations. Pour ce qui est des régions du monde où ils aimeraient réaliser leurs missions courtes, l'Europe constitue la destination la plus populaire. Neuf finissants sur les onze répondants à cette question ont en effet indiqué cette destination. L'Amérique centrale ou du Sud, ainsi que l'Océanie, suivent en recueillant cinq mentions chacune.

Lorsqu'on leur demande pourquoi (la raison principale) ils souhaitent aller travailler à l'étranger suite à leurs études en tourisme, les réponses pointent généralement vers le désir de vivre une expérience personnelle enrichissante, le goût pour la découverte culturelle ou pour l'apprentissage de nouvelles langues. Voici quelques exemples de réponses obtenues à cette question nécessitant une réponse courte : « pour découvrir d'autres pays et cultures », « pour l'expérience et la découverte », « pour l'expérience enrichissante », « pour apprendre une 3^e langue », « pour les nouvelles expériences », « pour vivre à plusieurs endroits dans le monde ».

Les réponses fournies par les finissants concordent avec la revue de littérature que nous avons présentée au chapitre 1 concernant les motivations pour le travail à l'étranger. Le désir de vivre une expérience personnelle enrichissante fait partie des principales motivations liées aux expatriations individuelles (EI). Pour certaines personnes,

l'expérience outre-frontière représente même, nous l'avons vu, comme une sorte d'appel (Bird et Cerdin, 2008, p. 213).

Les deux finissants ayant mentionné avoir peu d'intérêt pour le travail à l'international après leurs études justifient principalement leur choix par des considérations liées à la stabilité familiale ou à l'argent. L'un dit être : « déjà installé à [nomme la ville] et avoir besoin de quelque chose de stable » (finissant en tourisme), alors que l'autre affirme ne pas avoir « le fric » pour ce type d'expérience. De plus, sans être la raison principale expliquant le peu d'intérêt qu'ils ont pour le travail à l'étranger, les deux finissants s'entendent toutefois sur le fait qu'ils craignent que ce type d'expérience puisse avoir un impact négatif sur leur carrière. Ces craintes s'avèrent légitimes si nous nous fions à la littérature sur le sujet qui mentionne, tel que vu au premier chapitre, que certaines conséquences négatives, notamment au niveau de la carrière des individus, peuvent survenir au retour des expériences professionnelles internationales.

Pour ce qui est des motivations des diplômés pour aller travailler outre-frontière, Simon mentionne que, lors de ses études en tourisme, il était l'un des seuls à ne pas avoir beaucoup voyagé, ce qui créait chez lui une sorte de vide auquel il souhaitait remédier une fois ses études terminées. Le travail outre-frontière était, comme il le mentionne : « [...] une expérience que je voulais absolument faire une fois parce que je savais que je ne serais jamais capable de garder une job si je ne l'avais pas fait, parce que ça me trotterait tout le temps dans la tête. » (Simon, diplômé en tourisme). Caroline, qui avait déjà voyagé avant ses études en tourisme, avait, pour sa part, d'autres motivations pour le travail outre-frontière. Par ce type d'expérience, elle cherchait à améliorer son espagnol et aussi à relever son premier vrai défi professionnel. Pour ce qui est de Sophie, travailler à l'international était quelque chose qu'elle avait déjà fait avant sa formation en tourisme, mais qu'elle souhaitait vivre à nouveau puisque, comme elle l'affirme : « parce que j'aime vraiment voyager. J'aime être partie puis, j'ai besoin de ça, moi, dans ma vie. » Le travail à l'international lui permet donc de répondre à ses besoins financiers tout en voyageant.

4. Quelques expériences de travail à l'étranger

Selon les dires de Maryse, la responsable du programme, il est certain que plusieurs diplômés travaillent à l'international après leurs études, mais le programme ne conserve toutefois pas de statistiques à cet effet. Si l'on considère l'ensemble des formules de mobilité possibles (voir le tableau 4), notamment la flexpatriation, c'est-à-dire les voyages fréquents, notamment pour affaires, mais sans installation dans le pays d'accueil, plusieurs diplômés en tourisme travaillent à l'international. Dans son entrevue, la responsable a notamment fait allusion à un étudiant qui est un employé d'un important voyageur et qui participe à des salons qui se déroulent parfois à l'étranger. D'autres diplômés peuvent aussi, par exemple, être agents de bord. Dans ce cas-ci, il s'agit plus de migration alternante (*commuting*), puisque l'employé passe de courtes périodes à l'extérieur du Canada lors de ses déplacements en avion, mais revient généralement chez lui entre ses quarts de travail.

Les trois diplômés que nous avons interrogés pour ce programme ont tous vécu des expériences de travail à l'étranger différentes. Dans tous les cas, il s'agissait toutefois de missions courtes. Simon a travaillé à la réception d'un hôtel des Caraïbes. Les tâches qui lui étaient confiées comprenaient également l'animation de certaines des activités offertes aux clients de l'établissement. Son séjour professionnel dans cette région a été d'une durée d'environ quatre mois. Caroline, pour sa part, a été représentante à destination dans un pays d'Amérique du Nord pour une période d'environ quatre mois et demi. Son travail consistait à accueillir les touristes québécois et canadiens qui voyageaient avec la compagnie pour laquelle elle travaillait, à leur parler des activités qu'ils pouvaient pratiquer dans la région et aussi à leur vendre des excursions. Son travail comportait donc un volet « vente » assez important.

En ce qui concerne Sophie, son expérience de mobilité professionnelle internationale a débuté avec un emploi sur un bateau de croisière naviguant principalement dans la région de l'Amérique du Nord et des Caraïbes. La compagnie l'a toutefois rapidement transférée sur un autre bateau, se situant cette fois-ci en Océanie. C'est alors qu'elle se trouvait encore dans cette région du monde que nous nous sommes entretenus avec elle via

Skype. Son retour au Québec était prévu pour le mois de février 2017, soit six mois environ après son départ. Sur le bateau, elle occupe le poste de *Guest Service Officer*, c'est-à-dire qu'elle s'occupe de l'arrivée et du départ des passagers, tout en répondant aux plaintes de ceux-ci.

Pour les trois diplômés interrogés, il s'agissait d'un premier emploi à l'étranger après leur formation en tourisme. Ils affirment ne pas s'être préparés de façon spécifique pour cette expérience, si ce n'est de Sophie qui dit s'être beaucoup documentée en prévision de son entrevue d'embauche. Caroline affirme, d'un ton rieur, ne pas s'être trop préparée et avoir accepté l'emploi un peu naïvement. Son entrevue pour décrocher cet emploi avait d'ailleurs, selon elle, été un peu vague, notamment au niveau de ce que le poste qu'elle convoitait exigeait sur le plan linguistique. Elle dit avoir été un peu surprise à cet égard une fois à destination, ne sachant pas que l'espagnol allait occuper autant de place dans son travail. La « barrière de la langue » a représenté une difficulté pour elle. Ce défi s'est transformé en élément positif après quelque temps passé dans son pays d'accueil, alors que sa maîtrise de l'espagnol s'est grandement améliorée. L'apprentissage de cette langue, rappelons-le, constituait l'un des objectifs qu'elle poursuivait en allant travailler à l'étranger. C'est ce qu'elle explique dans l'extrait suivant :

Bien, il y a eu la barrière de la langue. Je te dirais que les trois premières semaines, ç'a été vraiment plus difficile, parce que je n'arrivais là avec aucun espagnol, puis toutes les rencontres avec mes boss, tout ça, c'était toujours en espagnol. Les premières semaines, j'avais la tête qui voulait exploser. Fais que ça, ç'a été quand même difficile, mais en même temps, ç'a été tellement formateur, tu sais, tu es obligée, d'apprendre la langue. Fait que ça va super vite, puis après, c'est juste que du positif, mais c'est ça, au début, ç'a été quelque chose qui a été difficile. (Caroline, diplômée en tourisme)

Cette difficulté en lien avec la langue apparaît aussi dans la littérature concernant les écueils du travail à l'international. Selon Reuvid, il importe de tenir compte du facteur linguistique dans l'adaptation à un autre pays. Il n'est parfois pas suffisant de maîtriser seulement l'anglais. Savoir parler la langue du pays peut contribuer à faciliter l'adaptation à un nouvel environnement (Reuvid, 2010, p. 70). L'expérience vécue par Caroline en témoigne.

Pour poursuivre avec les difficultés vécues par les diplômés à l'étranger, tous s'accordent pour dire que l'une des difficultés importantes de leur expérience constitue la charge de travail importante demandée par les emplois occupés. Tous ont affirmé travailler énormément sur place, ce qui fait notamment en sorte que Caroline n'a pas souhaité renouveler son contrat lorsque celui-ci s'est terminé. Elle avait notamment la possibilité de prolonger son expérience, mais elle disait être fatiguée et manquer d'énergie pour accepter une prolongation. De plus, elle affirme aussi ne pas avoir beaucoup apprécié l'aspect « vente » de son travail. Elle n'était pas assez préparée en ce sens et cela a représenté une difficulté importante pour elle.

Le fait d'être constamment avec les mêmes personnes et de manquer en quelque sorte de liberté a aussi représenté une difficulté importante pour Sophie et Simon. Par exemple, ce dernier mentionne qu'il a souffert de la disponibilité presque 24h sur 24h qu'il devait offrir dans le cadre de son travail. De plus, on lui demandait d'être toujours de bonne humeur et de toujours sourire, même dans les moments qu'il trouvait plus difficiles, ce dont il dit avoir souffert psychologiquement. La chaleur du Sud l'a aussi incommodé, lui qui affirme être un amateur de régions plus tempérées comme le Québec ou l'Europe, par exemple.

Parmi les autres difficultés mentionnées par les diplômés, Sophie a aussi relevé l'éloignement de ses proches. Sur le bateau où elle travaille, elle doit payer pour utiliser l'Internet, ce qui fait qu'elle ne peut pas communiquer avec sa famille aussi souvent qu'elle le souhaiterait. Rappelons également que Sophie était la seule des trois diplômés à être en couple au moment du séjour.

Nous l'avons vu au premier chapitre, l'une des difficultés importantes de la mobilité professionnelle à l'international représente la phase du retour (Cerdin, 2011, p. 33). Deux des trois diplômés rencontrés pour le programme de tourisme étaient revenus au Québec au moment de mener l'entrevue. Ils disent avoir très bien vécu cette phase de retour. Simon n'a mis que deux semaines avant de se trouver un autre emploi dans l'industrie touristique, soit celui qu'il occupe toujours à ce jour. Pour Sophie, qui était toujours à

l'étranger lorsque nous avons communiqué avec elle, elle dit avoir un peu d'inquiétudes par rapport à son retour au Québec. Elle affirme être dans l'incertitude quant à l'emploi qu'elle occupera à son retour. Elle voit toutefois l'expérience qu'elle aura vécue sur son bateau de croisière comme très positive et elle a bon espoir que celle-ci lui ouvrira « les portes à toutes sortes d'opportunités » (Sophie, diplômée en tourisme).

La phase du retour ne semble pas inquiéter les finissants du programme qui ont rempli notre questionnaire. Rien n'indique toutefois que c'est parce que le programme les a préparés en ce sens. Nous les avons interrogés concernant les difficultés ou les aspects négatifs qu'ils entrevoyaient par rapport à une possible expérience de travail à l'international (sans égard à leur intérêt par rapport à ce type de projet) (n = 13). Leurs inquiétudes étaient plutôt dirigées vers l'éloignement de leurs proches (dix finissants), les coûts élevés que pourraient engendrer une telle expérience (neuf finissants) et le choc culturel qu'ils pourraient vivre à l'étranger (cinq finissants).

À contrario, nous avons aussi demandé aux finissants quels avantages ou aspects positifs ils entrevoyaient par rapport à une possible expérience de travail à l'étranger (encore une fois, sans égard à leur intérêt pour ce genre de projets). L'ensemble des répondants a souligné l'aspect lié au développement de nouvelles compétences professionnelles. Pour 12 d'entre eux, la mobilité professionnelle outre-frontière a aussi comme avantage de permettre la découverte d'une nouvelle culture ou, selon 11 finissants, l'apprentissage d'une nouvelle langue ou l'émergence d'un sentiment de fierté et de prestige d'avoir réalisé une telle expérience.

Dans les faits, d'après l'expérience vécue par les trois diplômés en tourisme que nous avons interrogés, les retombées liées à la découverte culturelle, particulièrement le fait de travailler avec des gens en provenance de différentes régions du monde, ainsi que la fierté d'avoir réalisé ce type d'expérience, constituent des retombées importantes de leurs séjours de travail à l'international. Chacun des trois diplômés a fait allusion à ces deux éléments lors de son entretien. Sophie, pour sa part, a aussi relevé une dimension liée à

l'enrichissement professionnel que permet une expérience de cette nature. Comme elle le mentionne :

Par contre, en travaillant sur le bateau, je réalise à quel point c'est bon pour mon CV. Je le vois maintenant, en travaillant ici, que les standards sont tellement élevés [...] je réalise à quel point je me suis améliorée au service à la clientèle que je donne. C'est que je ne donne pas du tout le même service à la clientèle que je donnais avant de travailler sur le bateau. Donc oui, c'est sûr que c'est quelque chose d'hyper bon pour mon CV, quelqu'un qui voit [nomme la compagnie], c'est une compagnie connue mondialement, donc, je suis très fière, même. (Sophie, diplômée en tourisme)

Les trois diplômés ont, de façon générale, assez apprécié leur expérience à l'étranger pour avoir envie de repartir dans le futur. Caroline applique d'ailleurs en ce moment pour travailler sur des bateaux de croisière à l'international. Sophie, qui n'est pas encore de retour, affirme pour sa part être un peu « dans le néant » face à son avenir professionnel, mais pense probablement retourner travailler à l'étranger dans le futur. Simon, comme nous l'avons vu, souhaitait travailler outre-frontière pour combler un certain vide qu'il éprouvait à l'égard du voyage. Suite à son expérience, il mentionne qu'il aimerait sans doute repartir travailler à l'extérieur du Canada un jour, mais comme il a comblé le vide qu'il éprouvait à cet égard, il pense plutôt, à l'avenir, voyager surtout pour le plaisir dans le cadre de ses vacances.

5. Emploi à l'étranger et formation collégiale

Nous venons de voir quelques expériences concrètes de travail à l'étranger, réalisées par des diplômés du programme de tourisme. Lors de nos entrevues avec ceux-ci, nous leur avons demandé s'ils jugeaient que la formation collégiale qu'ils avaient reçue les avait bien préparés pour l'expérience professionnelle outre-frontière qu'ils avaient vécue. Nous avons vu, dans la section 3 de ce chapitre, que les personnes impliquées dans le programme, mais n'ayant pas nécessairement vécu une telle expérience (finissants et responsable) jugeaient que la formation offerte préparait bien pour le travail outre-frontière. Nous avons interrogé les diplômés à ce sujet, afin de voir s'ils étaient aussi de cet avis.

En regard de l'expérience professionnelle vécue à l'étranger (rappelons que Sophie travaillait toujours à l'extérieur du pays au moment de mener l'entrevue), les diplômés

ont été unanimes à affirmer avoir été bien préparés dans le cadre de leur formation collégiale en tourisme pour le travail outre-frontière. Comme le mentionne Simon, ce n'était pas nécessairement une préparation directe, en ce sens que les enseignants ne disaient pas « Ok, aujourd'hui on vous montre comment aller travailler à l'étranger. » (Simon, diplômé en tourisme), mais la somme des compétences acquises dans ce programme à vocation internationale offrait les acquis nécessaires pour mener avec succès des expériences de cette nature.

Cela dit, les diplômés ont toutefois formulé quelques commentaires constructifs sur la formation qu'ils ont reçue en tourisme par rapport à ce qu'ils ont vécu à l'étranger. Caroline parle à cet effet de compétences pratiques dans le domaine de la vente. Nous l'avons vu précédemment, elle dit avoir eu de la difficulté avec cet aspect de son travail comme représentante à destination. D'après ses dires, la vente est aujourd'hui une composante importante du travail en tourisme et la formation qu'elle a reçue a abordé cette dimension du travail de façon théorique, sans toutefois l'approfondir de façon pratique. C'est là quelque chose qui, selon elle, pourrait être utile pour le travail dans son domaine, à l'étranger comme au pays. Avant ses études en tourisme, Caroline avait complété une formation universitaire (baccalauréat) où elle dit avoir été beaucoup laissée à elle-même. Cette expérience scolaire antérieure lui a fait encore plus apprécier l'aide qu'elle a reçue dans le cadre de son programme collégial. Pour Sophie, cet encadrement est bon en soi, mais comporte toutefois l'effet pervers de ne pas favoriser le développement de la débrouillardise chez les étudiants. C'est ce qu'elle explique dans l'extrait ci-dessous :

Les professeurs étaient toujours là et toujours prêts à nous aider, ce qui est bon. Par contre, des fois, c'était comme un peu trop, dans le sens que les professeurs étaient tout le temps là pour repasser par-dessus ce qu'on faisait, pour faire en sorte que c'était bien fait, pour être sûr qu'on n'avait pas de problème, qu'on soit sûr qu'on n'avait pas trop à se casser la tête. Puis je trouve que c'est peut-être le seul hic face à ma formation que j'ai eue. Ça, c'était vraiment mon opinion. Parce que, certaines personnes n'ont pas nécessairement autant de débrouillardise, tu sais, quand tu vois que tes professeurs vont toujours être là pour t'aider, un moment donné, tu finis par ne pas te forcer tant que ça. (Sophie, diplômée en tourisme)

À l'instar de ses collègues, Sophie dit avoir beaucoup aimé sa formation en tourisme. Un commentaire constructif qu'elle a émis par rapport à son expérience professionnelle à

l'étranger concerne toutefois l'apprentissage des langues. Elle aurait aimé avoir plus de possibilités d'apprendre différentes langues dans le cadre de son programme, notamment l'allemand ou des cours d'espagnol de niveau plus avancé.

Simon, pour sa part, émet des suggestions de nature plus pratique. Il pense qu'il serait pertinent d'insister sur des aspects plus techniques liés au voyage ou au travail à l'international dans le cadre des cours, notamment la question des visas de travail et de la gestion du budget à l'étranger. Il convient de mentionner que contrairement à Sophie et Caroline, Simon n'a pas réalisé son stage de fin d'études à l'international. Lorsque nous l'avons questionné à ce sujet, en émettant l'hypothèse que les étudiants de son programme qui réalisaient leur stage à l'extérieur du pays étaient peut-être mieux formés à ces égards, il a répondu qu'il ne pensait pas vraiment, puisque tous les étudiants ont les mêmes cours, mais qu'il se pouvait que ces éléments soient abordés par les professeurs responsables de la supervision des stagiaires qui allaient à l'étranger. Pour Simon, un autre élément qui mériterait d'être ajouté à la formation en tourisme serait de présenter de l'information sur les différents programmes de travail à l'étranger. Le diplômé fait notamment allusion à des programmes comme « Au pair » ou « Odyssée », bien que ce dernier concerne des séjours à l'intérieur du Canada. Il suggère même la tenue d'un cours complet sur le travail à l'étranger qui aborderait : « [...] les programmes de travail, la préparation du travail à l'étranger, comment gérer ton budget à l'étranger, euh, le retour à la maison, comment ça se fait... tu sais, les... les différentes possibilités [...] » (Simon, diplômé en tourisme). Ce type de cours intéresserait selon lui les étudiants, car plusieurs entrent d'après lui en tourisme avec l'intention d'aller travailler à l'extérieur du pays après leur formation. Lorsque nous lui avons demandé s'il pensait que cette opinion était partagée par ses anciens collègues de classe, il nous a confié qu'il était certain que oui et qu'il avait d'ailleurs discuté récemment avec une de ses collègues de travail ayant gradué du même programme de tourisme et qu'elle partageait aussi cette opinion.

Du côté des finissants interrogés, dix d'entre eux (n = 13) ont répondu qu'il faudrait chercher à préparer davantage les étudiants du collégial pour le travail à l'étranger. Lorsque nous ramenons la question à leur programme d'études et que nous demandons

quelles mesures pourraient être mises de l'avant en ce sens, les réponses sont plus nuancées. Pour quatre étudiants (n = 10), la formation en tourisme est adéquate à cet égard et il n'y a pas lieu d'ajouter de nouvelles mesures. Pour six autres étudiants, il serait toutefois pertinent de mettre sur pied des rencontres, des ateliers, voire un cours en entier pour « préparer les élèves », de « mettre plus de cours sur les cultures et les traditions internationales », d'augmenter les « occasions de converser et de voyager en échange culturel » ou de rendre disponibles des dépliants ou des recherches pour mieux « connaître la façon de travailler dans un autre pays ».

En ce qui concerne la responsable du programme que nous avons rencontrée en entrevue, celle-ci affirme qu'il y aurait sans doute des éléments qui pourraient être mis en place dans le programme pour mieux préparer les étudiants à d'éventuelles expériences de mobilité professionnelle à l'étranger. Selon elle, il pourrait être pertinent de réunir d'autres intervenants du programme afin d'avoir également leur opinion sur le sujet.

Pour conclure sur le programme de tourisme, même si celui-ci prépare avant tout les diplômés pour le travail à l'échelle nationale, il peut être qualifié d'« internationalisé » et les étudiants qui choisissent cette formation présentent un intérêt marqué pour le travail outre-frontière. Selon les informations recueillies auprès des finissants, de certains diplômés et d'une personne responsable du programme, ce dernier outille bien les diplômés pour le travail à l'étranger, mais ceux-ci aimeraient toutefois avoir plus d'occasions d'apprendre différentes langues dans le cadre de leur formation et obtenir plus de renseignements sur différents aspects liés au travail à l'international tels que les visas, la gestion du budget, les programmes de travail, etc., voire la création d'un cours spécifique sur ce sujet. Regardons maintenant ce qu'il en est des autres programmes ayant participé à cette étude.

Chapitre 4

Cas 2 : Animation 3D

Les informations présentées pour ce programme d'animation 3D proviennent des données secondaires récoltées sur le programme, de notre entretien avec le responsable de la formation (Patrick), de trois entrevues menées avec des diplômés récents (Alexandre, Sabrina et Alain), ainsi que des données recueillies à l'aide d'un questionnaire qui a été passé à la cohorte des finissants qui seront diplômés au printemps 2017²².

1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants

1.1 Informations générales sur le programme

Le programme d'animation 3D qui fait l'objet de ce second cas à l'étude fait partie du secteur technique. Il s'agit d'une formation d'une durée de trois années à la fin de laquelle les diplômés peuvent travailler dans le domaine du film ou du jeu vidéo. Ce sont les deux principaux secteurs autour desquels gravite la formation offerte dans le programme. Qu'ils désirent travailler dans l'un ou dans l'autre de ces deux domaines, les étudiants reçoivent une formation analogue. Comme l'explique Patrick, le responsable du programme, le « pipeline », c'est-à-dire la chaîne de production qui structure l'univers de l'animation 3D, est similaire qu'il s'agisse du jeu vidéo ou du film. Les étudiants sont formés sensiblement de la même façon, parce que les techniques se ressemblent dans les deux cas. Selon les dires de Patrick, ce sont les approches au niveau de la manière dont sont appliquées ces techniques qui changent.

Selon ce que nous a confié le responsable, la première des trois années de formation sert à « mettre les fondations en place » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D). Au cours de la seconde année, les étudiants explorent les différents métiers liés à leur domaine et ils réalisent un projet d'équipe sur lequel ils travaillent pendant 30 semaines. La troisième année en est une de spécialité, c'est-à-dire que les finissants sont spécialisés dans le métier qu'ils souhaitent exercer. L'enseignant joue alors le rôle d'un directeur artistique ou d'un directeur de stage et les finissants doivent avoir comme objectif de

²² Selon les informations obtenues, le groupe devait compter 27 finissants. 22 étudiants étaient présents lors de la passation des questionnaires.

réaliser une meilleure démo que celles de leurs collègues de l'année précédente. Ils complètent aussi un stage de création de 15 semaines à la toute dernière session du programme. Dans le cadre de ce stage, les étudiants sont alors sous la supervision de professionnels de l'industrie et ils travaillent en entreprise dans le domaine du jeu interactif ou du cinéma d'animation ou d'effets spéciaux.

En ce qui concerne le marché de l'emploi lié à ce programme d'études, selon le responsable, il s'agit d'une « industrie hyper internationale », mais le marché s'est beaucoup développé au Canada dans les dernières années. Selon ses dires, pour les finissants, il est plus payant en ce moment de travailler au Canada que de s'expatrier. Par exemple, les gros studios londoniens ont désormais tous des studios satellites au Canada. Depuis quelques années, il y a donc plus d'opportunités, pour les finissants, de travailler « localement ». Selon les dires du responsable, la situation était toutefois différente il y a quelques années et plus de finissants devaient se déplacer à l'extérieur pour trouver de l'emploi.

1.2 Profil général des étudiants du programme

Le programme compte, bon an mal an, entre 15 et 23 finissants. Cette année, le groupe est plus nombreux qu'à l'habitude, avec 27 candidats. L'an passé, tous les finissants ont trouvé un emploi dans des entreprises de la province.

Il n'existe pas de profil type de l'étudiant en animation 3D. Selon le responsable du programme, dans les premières années où cette formation était offerte, les étudiants recrutés étaient principalement des artistes, notamment des gens qui étaient habiles en dessin. Les critères de sélection ont changé depuis et le programme recherche aujourd'hui des étudiants plus polyvalents, pour mieux répondre à la réalité du marché. C'est ce que Patrick explique dans l'extrait ci-dessous :

[...] quand j'explique aux jeunes, mettons, dans des écoles secondaires, je dis, il y a autant de types de personnes que de types de métiers dans ce domaine-là. Tu ne peux pas faire juste une chose. Il y a des jobs où c'est de la sculpture, des jobs où c'est pratiquement des programmeurs, moi, je fais de l'éclairage, je fais juste bouger des paramètres, puis je regarde si c'est beau. Fait que oui, il y a des notions artistiques qui vont rentrer en ligne de compte,

mais c'est plus de l'ordre de la photographie que de l'ordre du dessin. Donc, ça, tu sais, on essaie d'avoir des étudiants au début, qui sont très variés. (Patrick, responsable du programme d'animation 3D)

Selon Patrick, la réalité de la formation collégiale québécoise fait toutefois en sorte qu'il manque toujours un « petit deux ans » de maturité et de culture artistique aux étudiants qui entrent dans le programme. Ils sont jeunes lorsqu'ils arrivent au collégial et lorsqu'on compare la formation avec ce qui se fait ailleurs dans le monde, où les étudiants débudent le programme alors qu'ils sont plus âgés, ce « petit deux ans » de plus où ils ont pu acquérir une plus grande maturité, notamment sur le plan artistique, fait une différence. Toujours selon Patrick, cette lacune, qui est propre au système d'éducation québécois, disparaît toutefois rapidement lorsque les diplômés intègrent le marché du travail. Un DEC technique d'une durée d'au moins quatre années serait toutefois plus approprié selon lui.

1.3 Les finissants interrogés

Sur les 22 finissants ayant rempli le questionnaire, 19 sont des hommes. L'ensemble des répondants est né au Canada et a le français comme langue maternelle. Cinq des 22 finissants ont toutefois aussi l'anglais comme langue d'origine. De plus, tous les finissants parlent au moins une autre langue que leur langue maternelle assez bien pour tenir une conversation de base. Cinq d'entre eux parlent assez bien au moins deux autres langues que leur langue d'origine. La majorité des répondants au questionnaire affirme ne pas avoir déménagé dans une autre région que celle où résident leurs parents pour réaliser leurs études dans ce programme (16 finissants).

En ce qui concerne le « capital de mobilité » qu'a pu se forger le groupe dans le passé, 17 finissants affirment avoir déjà voyagé à l'extérieur du Canada au cours de leur vie (n = 22). La majorité des étudiants l'a fait d'une à trois reprises (10 finissants), principalement dans le cadre de voyages aux États-Unis en voiture (13 finissants), de voyages touristiques (11 finissants) ou de voyages scolaires lors d'études antérieures (9 finissants). Quatre finissants affirment avoir voyagé à l'extérieur du Canada à sept reprises ou plus. Aucun finissant n'a déjà travaillé à l'étranger, mais un étudiant du

groupe a mentionné avoir déjà habité à l'extérieur du Canada. Dans l'ensemble, nous avons donc affaire à un groupe ayant moins voyagé que ce que nous avons présenté au chapitre précédent pour le programme de tourisme. Cela dit, le « capital de mobilité » ne se mesure pas seulement en termes de nombres d'expériences vécues, mais bien en fonction de la nature et de la qualité de ces expériences, ce qui, tel que mentionné au premier chapitre, peut être évalué en prenant en considération le temps passé à l'étranger ainsi que la diversité et la profondeur des séjours (Cerdin, 2007, p. 48). Dans le cas présent, il convient de noter que la plupart des séjours ont été effectués aux États-Unis, donc dans un environnement culturellement assez près du Canada, ce qui, selon certains auteurs, dont Li, présente une limite aux retombées possibles de ces types d'expériences (2013, p. 126).

1.4 Les diplômés interrogés

Les trois diplômés qui ont été interrogés pour ce programme (Alexandre, Sabrina et Alain) sont tous d'origine canadienne et ont obtenu leur diplôme entre 2010 et 2013. Alexandre et Sabrina étaient âgés de 23 et de 25 ans au moment de mener l'entrevue et Alain, de 27 ans. En ce qui a trait à leurs compétences linguistiques, sans se considérer comme bilingues, les trois parlent assez bien une autre langue que le français (leur langue d'origine) pour tenir une conversation de base. Deux des diplômés étaient en couple au moment de réaliser la recherche et aucun d'entre eux n'avait d'enfant à sa charge.

Alexandre et Sabrina ont grandi et fait leurs études primaires et secondaires dans une petite ville au Québec, dans un milieu assez homogène sur le plan culturel. Sabrina a suivi un parcours scolaire standard, alors qu'Alexandre a étudié dans des programmes internationaux au primaire et au secondaire. Lorsque nous lui avons demandé si ses études antérieures dans ces programmes spécialisés avaient eu un effet sur son désir d'aller travailler à l'étranger plus tard, celui-ci nous a répondu par l'affirmative, notamment parce que ces programmes lui ont permis, selon ses dires, de développer ses compétences linguistiques en anglais.

Le parcours de jeunesse d'Alain est particulier. Ayant des parents qui devaient souvent se déplacer dans différents pays dans le cadre de leur travail, celui-ci a vécu sur plusieurs continents avant d'entamer ses études en animation 3D. Comme il l'explique dans l'extrait suivant, les déplacements qu'il a vécus lorsqu'il était jeune ont eu une incidence sur son ouverture à l'égard du travail à l'étranger. « Bien, comme je disais, c'est juste un peu comme j'ai grandi, le fait d'avoir été exposé à toutes ces affaires-là et aussi, le fait d'avoir déménagé autant, ça fait que j'ai un peu moins de soucis, sûrement, de déménager, d'aller visiter différentes places. Ce qui fait que, je pense, ç'a pas mal aidé ». (Alain, diplômé en animation 3D)

Du côté d'Alexandre et de Sabrina, ces diplômés ont somme toute peu voyagé avant leur expérience de travail à l'étranger. Alexandre dit avoir réalisé quelques courts séjours scolaires aux États-Unis. Même chose pour Sabrina qui mentionne, par ailleurs, s'être rendue souvent, dans sa jeunesse, sur la côte est américaine avec ses parents pour faire du camping. Lorsque nous lui avons demandé si ces voyages pouvaient être mis en relation avec son expérience de travail outre-frontière, celle-ci a répondu qu'elle pouvait en effet établir certains liens en ce sens :

C'est sûr que ça donne le goût de voyager, puis de voir d'autres places. Puis pas tout le temps rester au même endroit. Ça permet de voir, aussi, comment les personnes dans d'autres pays vivent dans leur culture. Moi, je trouve, ça m'a donné un petit peu plus le goût de voyager, c'est peut-être ça qui me pousse à aller travailler à l'extérieur, voir d'autres choses. (Sabrina, diplômée en animation 3D)

Les trois diplômés que nous avons interrogés disent avoir choisi le programme d'animation 3D pour des raisons liées à la bonne réputation de la formation offerte, ainsi que celle du collège en général. Par exemple, Alexandre avait eu l'occasion de découvrir le programme dans le cadre d'une visite du collège lors d'une journée « orientation » organisée par son école secondaire. Il avait aussi pu comparer les démos des finissants de ce programme et constater que celles-ci se démarquaient, selon lui, de celles des autres établissements au Québec offrant la même formation.

Pour Sabrina et Alain, deux candidats affirmant avoir un intérêt pour l'univers du film et du jeu vidéo depuis longtemps, le choix leur a été proposé par des membres de leur

famille qui, pour l'une, connaissaient la directrice de l'établissement et, pour l'autre, avaient entendu de bons commentaires à propos du collège et du programme en général, particulièrement en ce qui concerne le bon taux de placement des finissants. Dans tous les cas, et contrairement à ce que nous avons pu constater au chapitre précédent où certains aspects internationaux de la formation en tourisme avaient pu influencer les étudiants dans leur choix de collège, en animation 3D, l'international ne semble pas être un facteur ayant eu un impact sur la décision qu'ont prise les candidats interrogés.

2. Internationalisation du programme

Lorsque nous avons demandé aux diplômés de nous mentionner ce qui leur venait en tête lorsqu'ils associaient le concept « d'international » avec leur collège et leur programme, leur réponse a nécessité, pour tous, un petit moment de réflexion, avant de pointer, de façon unanime, vers le caractère international de leur domaine de formation. Alain, par exemple, mentionne que l'univers du film et du jeu vidéo reste un domaine assez petit pour lequel la plupart des « grosses compagnies », celles qui suscitent le plus d'attrait et qui font dire aux étudiants : « Ah, j'ai le goût d'aller travailler là parce que je voudrais aller faire ce genre de... aller dans cette compagnie-là. » (Alain, diplômé en animation 3D), se trouvent à l'étranger.

Selon les trois diplômés, les professeurs et les responsables du programme leur mentionnent fréquemment qu'un diplôme en animation 3D leur ouvre les portes du travail à l'international et qu'ils doivent, comme l'affirme Alexandre, « se minder » à aller travailler à l'extérieur. Cela dit, les trois diplômés sont aussi unanimes pour affirmer que la formation qu'ils ont reçue ne comporte pas beaucoup d'éléments pour les préparer en ce sens. Nous y reviendrons.

Lorsque nous lui avons demandé les liens qu'elle pouvait établir entre son programme d'études et l'international, Sabrina a aussi fait allusion à la mobilité enseignante à l'étranger. Elle se souvient d'un professeur qui disait avoir travaillé aux États-Unis sur de grosses productions, ce qui avait éveillé chez elle le désir de peut-être s'expatrier un jour pour vivre une expérience semblable. Comme nous l'avons mentionné dans la section

1.2.1.2, la mobilité enseignante internationale peut provoquer une sorte d'effet d'entraînement et inciter d'autres personnes, enseignants comme étudiants, à vivre des expériences de même nature. Nous en avons un exemple ici à travers les propos de Sabrina qui mentionne que ce partage d'expériences antérieures de la part de son professeur « faisait rêver », tout en démontrant qu'un tel projet était aussi à sa portée après ses études. En fait, Sabrina avait plus d'intérêt pour le film que pour le jeu vidéo et elle était consciente qu'elle devrait quitter la ville où elle effectuait ses études pour trouver un emploi qui répondrait à ses intérêts. À cette époque, elle ne se voyait toutefois pas aller travailler plus loin que chez nos voisins du Sud. Selon elle, l'expérience de travail à l'étranger racontée par son professeur « [...] a peut-être aidé certaines personnes à dire, moi aussi je veux faire comme lui. » (Sabrina, diplômée en animation 3D) Le professeur en question encourageait les étudiants à aller travailler à l'extérieur, affirmant, pour sa part, qu'il avait plus appris par le biais d'un tel séjour que sur les bancs d'école.

Alain, qui a obtenu son diplôme quelques années avant Alexandre et Sabrina, a aussi soulevé la présence, dans son parcours au collégial, d'un professeur ayant vécu des expériences de mobilité internationale. À l'instar de Sabrina, Alain mentionne également avoir été influencé par ce partage d'expérience dans son désir de s'expatrier après l'obtention de son diplôme. Comme il le mentionne, le fait de voir un Québécois avoir réussi à travailler sur de grosses productions à l'extérieur du pays lui faisait réaliser que ce genre de projets était aussi envisageable pour lui. Comme il le mentionne : « *This guy made it !* », donc c'est quelque chose de possible.

Le professeur dont parlent Alain et Sabrina a aussi été mentionné par Patrick et Alexandre. Ce dernier ne semble toutefois pas avoir été influencé par sa présence dans son désir d'aller travailler à l'étranger plus tard. Pour Patrick, le responsable du programme, l'expérience vécue par ce professeur ayant travaillé aux États-Unis a toutefois été bénéfique pour le programme, car elle a permis de développer le côté animation de celui-ci. Ce que ce professeur avait appris en travaillant pour une compagnie d'envergure à l'international, ses méthodes et ses façons de faire, ont été repris pour bonifier le programme et les cohortes des dernières années ont été formées

selon ces méthodes. Comme nous en avons fait brièvement mention dans la section 1.2.1.2 de ce document, l'acquisition de nouvelles connaissances permettant d'améliorer le contenu des cours et les méthodes d'enseignement font partie des retombées des séjours de mobilité enseignante internationale (sur les retombées de la mobilité enseignante internationale, voir aussi Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2015).

D'après les données recueillies auprès des finissants du programme, il ne semble plus y avoir de mobilité enseignante internationale dans le programme en ce moment (tant au niveau de la mobilité sortante que de la mobilité entrante). Les professeurs qui enseignent aux finissants depuis les deux ou trois dernières années sont essentiellement des Québécois qui n'effectuent pas de déplacements à l'étranger dans un cadre professionnel.

Dans ses réponses portant sur les liens existants entre l'international et son programme de formation en animation 3D, Alain dit aussi penser aux cours d'anglais et d'espagnol qu'il a reçus et qui sont nécessaires pour aller travailler dans des pays où ces langues occupent une place importante. La question des langues a aussi été abordée par Sabrina et Alexandre, lorsque nous les avons questionnés sur l'internationalisation de la formation qu'ils ont reçue. Pour ce dernier, le cours touchant le plus à l'international dans son programme fut le cours d'anglais propre à sa formation, qu'il suivait avec des gens uniquement de son programme, qui traitait de l'univers du jeu vidéo et qui abordait aussi la question du travail à l'étranger. C'est ce qu'il mentionne dans l'extrait suivant : « C'était vraiment relié au domaine, ce n'était pas un anglais général, il nous parlait justement du jeu vidéo, d'essayer de peut-être aller voir ailleurs pour essayer de se développer des contrats, de peut-être partir une petite entreprise en animation, ou peu importe. C'était vraiment un cours relié au 3D, on n'était que des étudiants de 3D. » (Alexandre, diplômé en animation 3D)

Pour Alexandre, comme pour les deux autres diplômés interrogés, outre le fait que la formation en animation 3D mène à des emplois dans une industrie qui, par nature, est internationale, la formation qu'ils ont reçue ne l'était pas vraiment. Sabrina a aussi mentionné le cours d'anglais comme étant le plus « internationalisé » de son programme

de formation. Selon cette dernière, les cours en général dans le programme portent sur la réalisation d'un portfolio qui doit servir à se trouver un emploi dans l'industrie. D'après ses dires, il est toutefois difficile de se trouver un emploi à l'étranger directement après ses études, car la plupart des compagnies à l'extérieur du Canada exigent de l'expérience. Ça prend au moins trois années d'expérience avant d'aller travailler dans une boîte, par exemple, aux États-Unis, selon Sabrina.

Nous avons aussi interrogé les étudiants qui termineront leur programme au printemps 2017 en ce qui concerne l'internationalisation de la formation qu'ils ont reçue. Leurs réponses corroborent les propos recueillis chez les diplômés interrogés, à savoir que peu de cours portent sur des sujets ou abordent des contenus internationaux ou visent le développement de compétences internationales ou interculturelles. Par exemple, les questions : « Certains cours obligatoires du programme portent spécifiquement sur des sujets internationaux » ou « Certains cours obligatoires du programme visent le développement de compétences interculturelles », n'ont recueilli qu'un seul « oui », au total, pour l'ensemble des réponses combinées pour ces deux questions. De plus, lorsque nous demandons aux finissants si, d'après l'expérience qu'ils ont vécue dans leur programme jusqu'à présent, il est important pour les enseignants et les responsables de leur programme d'études de leur faire acquérir des compétences interculturelles, ceux-ci répondent « non » en majorité (14 finissants, n = 22).

Les finissants confirment toutefois majoritairement l'existence de cours de langue seconde ou étrangère dans le programme (outre les cours de formation générale en anglais). À notre avis, certains des 15 finissants qui ont répondu « oui » à cette question (n = 22) ont toutefois considéré le cours d'anglais spécifique au programme dans leur réponse. Notre examen des documents secondaires liés au programme ainsi que nos échanges avec le responsable et les diplômés nous indiquent qu'il n'y a pas d'autres cours de langues offerts en ce moment dans ce programme (outre les cours de formation générale en anglais).

Pour poursuivre avec l'internationalisation de la formation, de l'avis des étudiants questionnés à ce sujet (diplômés et finissants), le programme ne semble pas très internationalisé. Lorsque nous abordons cette question avec Patrick, celui-ci nous fait remarquer qu'il existe tout un volet d'internationalisation que les étudiants ne voient pas vraiment, mais qui passe par la formation continue que les enseignants doivent faire pour être à jour dans les contenus et les techniques qu'ils présentent aux étudiants. Nous l'avons mentionné à quelques reprises, l'univers de l'animation 3D est un domaine fortement ancré dans l'international. Les choses changent parfois très vite à l'échelle de la planète et les enseignants doivent être constamment à l'affût de ces nouveautés. Patrick affirme faire pratiquement autant de formation continue dans une semaine que d'enseignement. « Tu sais, j'enseigne, 27, 28 heures, 28... je sais plus. Puis je te dirais que le reste du temps, le soir, la fin de semaine un peu moins, mais je suis en formation continue, puis c'est le lot pour à peu près tous les profs dans le département. C'est de même qu'on se garde à jour. » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D)

Cette veille technologique devient en quelque sorte, par la suite, une façon d'internationaliser la formation offerte, parce que le métier est international par nature. « Bien, les outils, les méthodes, les façons de faire, nous autres, ça reste que, ce n'est pas un métier qui est développé ici, au Québec, c'est un métier qui est développé partout dans le monde. Les méthodologies, les façons de faire, les outils, les contacts, les artistes qu'on présente, ce sont tous des gens qui sont de l'extérieur. » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D)

Toujours en ce qui concerne l'internationalisation de la formation offerte en animation 3D, lorsque nous questionnons le responsable du programme à ce sujet, ce dernier mentionne également une expérience de production distribuée mise en place il y a quelques années. Il s'agit d'un projet qui est toujours en cours et sur lequel d'anciens étudiants, œuvrant aujourd'hui dans l'industrie, travaillent toujours. Le projet est mené directement en ligne, avec une équipe basée au Québec, mais travaillant virtuellement avec des gens de différents pays. Parce que complexe à mettre en place et surtout long à réaliser, ce projet, qui est toujours en cours, n'a pas été reconduit avec de nouveaux

étudiants depuis qu'il a démarré il y a quelques années. Cette idée de mettre en relation, de façon virtuelle, des individus de différents pays, afin qu'ils réalisent un projet en animation 3D, constitue un exemple d'internationalisation de la formation mise en place dans le programme. Cela correspond aussi à de la mobilité virtuelle, telle que définie dans le tableau 4 du premier chapitre.

Concernant les autres secteurs d'internationalisation que sont notamment la mobilité étudiante internationale ou l'accueil d'étudiants internationaux et qui, comme nous l'avons vu au premier chapitre de ce rapport, constituent les catégories d'internationalisation les plus développées dans le réseau collégial, le programme et le collège en général n'offrent pas beaucoup d'opportunités de séjours étudiants à l'étranger. En fait, selon les réponses des finissants à cet égard, le collège n'offre pas de possibilité d'effectuer des séjours internationaux outre-frontière dans le cadre des études (18 finissants disent que non et les autres affirment ne pas le savoir, n = 22). En ce qui concerne précisément le programme (nous avons une question sur le collège et une question sur le programme), la moitié des étudiants dit avoir la possibilité d'effectuer des séjours internationaux à l'étranger, seul ou en groupe, dans le cadre de leur formation en animation 3D (stages professionnels, séjours humanitaires, séjours culturels, etc.) Ceux-ci réfèrent sans doute au stage de fin d'études qu'ils doivent réaliser à la dernière session. Dans les faits, les propos recueillis auprès du responsable indiquent que même s'ils ont, par exemple, le choix de l'endroit où ils veulent réaliser leur stage de fin d'études, les finissants le réalisent au Québec et souvent dans la ville même où ils mènent leurs études.

La seule expérience de mobilité étudiante internationale dont nous a parlé Patrick en est une réalisée il y a maintenant quatre ou cinq ans avec quelques étudiants, aux États-Unis. Le responsable, qui est aussi enseignant, s'était alors rendu sur la côte ouest américaine avec quatre étudiants du programme, notamment pour faire la visite d'importants studios de production. L'expérience, bien que très intéressante aux yeux de Patrick, n'a pas été reconduite depuis. Il avait aussi été question, il y a quelques années, selon le responsable, d'établir un partenariat avec la France, dans le but notamment de favoriser des échanges d'étudiants avec une autre école. Le projet n'a toutefois pas vu le jour. De l'avis de

Patrick, les étudiants ne sont pas intéressés par ce genre d'expériences internationales, puisqu'ils peuvent se trouver un emploi dans la ville où ils réalisent leurs études, sans nécessairement s'éloigner, lorsqu'ils obtiennent leur diplôme.

En ce qui a trait à l'autre catégorie d'internationalisation la plus présente dans le réseau collégial, soit l'accueil d'étudiants internationaux, les réponses des finissants indiquent qu'ils sont présents dans le collège. Pour ce qui est du programme d'animation 3D précisément, dix finissants affirment que celui-ci compte des étudiants internationaux, alors que sept mentionnent le contraire et cinq affirment ne pas le savoir. Il est donc difficile d'établir hors de tout doute la présence d'étudiants internationaux dans le programme depuis les deux ou trois dernières années (années où les finissants ont étudié dans le programme). Les trois diplômés interrogés n'ont pas relevé la présence d'étudiants internationaux dans le cadre de leurs études en animation 3D. Ils ont répondu par la négative lorsque nous leur avons posé la question. Patrick, sans préciser les années d'études auxquelles il fait référence, a toutefois confirmé la présence de ces étudiants en provenance d'autres pays à quelques reprises dans le programme dans le passé. Il mentionne l'existence d'étudiants venus de la Chine, de l'Ukraine et de l'Iran, pour lesquels l'intégration dans le programme n'est pas toujours facile, mais qui finissent pour la plupart par se débrouiller. Lorsque nous l'avons questionné sur le mélange de ces étudiants avec les collégiens québécois dans les classes, notamment pour les travaux d'équipes, il affirme qu'ils finissent tous par se débrouiller et que ça ne cause pas de problème particulier. Pour le coordonnateur et enseignant, il s'agit en quelque sorte d'une situation d'apprentissage intéressante pour les étudiants, tant les Québécois que les étrangers, puisque ce mélange interculturel, avec les difficultés qu'il implique, est le reflet de ce que ceux-ci vivront une fois sur le marché du travail. Comme il le mentionne : « Bien, c'est un métier, un domaine où c'est comme ça, tu travailles avec des gens qui ne parlent pas français. » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D)

Par exemple, en référence au projet de production distribuée que nous évoquions précédemment, l'équipe de travail était très métissée, parlait plusieurs langues différentes et les étudiants ont dû se débrouiller en conséquence, comme le souligne Patrick :

Le réalisateur, c'est un Grec qui travaille à San Francisco, ils ont eu un superviseur de l'animation qui était, je pense, un Brésilien, donc, il parlait portugais, fait que là, leur cours d'espagnol venait de prendre le bord. Ils ont travaillé avec des Américains, tu sais, il y a toutes sortes de monde. Fait qu'on les prépare en se disant, OK, ce n'est pas une industrie québécoise pure laine. Je vous le dis, préparez-vous mentalement, vous allez être assis à côté de quelqu'un qui vient d'ailleurs. Puis sinon, à deux pas de toi, il va avoir quelqu'un qui parle une autre langue, qui parle anglais, puis vous allez vivre là-dedans. C'est de même qu'ils sont préparés. Mais techniquement, sur la machine, c'est les mêmes choses, les mêmes façons de faire. Il n'y a pas de différence au niveau du travail. (Patrick, responsable du programme d'animation 3D)

Ces propos de Patrick résumant bien l'internationalisation du programme dans son ensemble. Même si, selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12) et présentés dans le chapitre 1 de cette étude, nous n'avons pas affaire ici à une formation dite « internationalisée », elle l'est en quelque sorte en raison des techniques qu'elle enseigne aux étudiants et qui sont les mêmes d'un continent à un autre dans ce domaine. Il ne s'agit toutefois pas d'une formation à vocation, ni même à connotation internationale, selon ce que nous avons présenté dans la section 1.2.2.2 de ce document. Toutefois, parce que l'industrie vers laquelle mène le programme en animation 3D est internationale, la formation pratique n'a d'autre choix que de correspondre aux standards internationaux de ce domaine.

3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger

3.1 Préparation pour le travail à l'étranger

De l'avis du responsable du programme, à la fin de leur formation collégiale, les diplômés ont toutes les compétences nécessaires pour intégrer le marché du travail, au Québec comme à l'étranger. Le travail en animation 3D est le même, peu importe où il est effectué sur la planète. La façon dont les professeurs enseignent dans ce domaine reflète ce que les diplômés vivront dans l'industrie. La préparation dont parle Patrick se limite toutefois essentiellement aux aspects techniques du métier. Sur ce plan, nul doute que les diplômés sont bien formés : « Dans l'aspect technique, les connaissances, la chaîne de production, les méthodes de travail, les logiciels utilisés, je n'ai aucun stress. » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D) Pour ce qui dépasse toutefois l'aspect purement technique, nous constatons que les étudiants sont sensibilisés au fait qu'ils

doivent être mobiles dans ce métier et qu'ils auront, s'ils le souhaitent, l'occasion d'aller travailler à l'étranger, mais la préparation en ce sens se limite à de la conscientisation.

Les propos recueillis auprès des diplômés abondent dans le même sens. La formation technique est adéquate pour travailler ailleurs dans le monde (sauf peut-être le manque de *Motion Capture* dans la formation qui a été soulevé par Alexandre et Sabrina)²³, mais pour le reste, cela se limite à de la conscientisation, sans véritables actions concrètes. Comme le mentionne Alexandre, les professeurs « [...] sont conscients qu'il faut aller à l'extérieur, mais ça s'arrête là. » À part nous dire « si tu veux vraiment faire une grosse carrière, tu dois aller à l'international », ça finissait là, il n'y avait pas nécessairement rien qui nous aidait à nous pousser à l'extérieur. » (Alexandre, diplômé en animation 3D)

Lorsque nous demandons aux finissants s'il semble important, pour les enseignants et les responsables de leur programme d'études, de les préparer pour le travail à l'étranger, le groupe est partagé sur cette question (dix finissants répondent oui, n = 21). Certains précisent leurs réponses en disant : « Chacun son choix », « Le domaine d'études est bien établi au Canada », « Pas une obligation spécifique au programme d'études », « Ils veulent qu'on soit compétents, peu importe où », « C'est la même formation ». Lorsque nous leur demandons s'ils sentent qu'à l'issue de leur formation collégiale actuelle, ils auront les compétences et les acquis nécessaires pour, s'il y a lieu, aller travailler à l'étranger, ils répondent toutefois en majorité par l'affirmative (14 finissants répondent oui, n = 21).

Au-delà de la formation technique offerte, il existe peu de ressources et d'activités mises en place dans le programme pour former les étudiants pour le travail outre-frontière. Lorsque nous avons questionné les finissants à savoir si certaines ressources étaient mises de l'avant dans leur programme pour renseigner et préparer pour le travail à l'étranger

²³ Définition de *Motion Capture* : « La capture de mouvement (*motion capture* en anglais, parfois abrégé en *mocap*) est une technique permettant d'enregistrer les positions et rotations d'objets ou de membres d'êtres vivants, pour en contrôler une contrepartie virtuelle sur ordinateur (caméra, modèle 3d, ou avatar) ». (« Capture de mouvement », 2017). Il est à noter que ces deux diplômés ont terminé leur formation il y a quelques années déjà. Le programme a évolué depuis et le coordonnateur nous mentionnait notamment la mise sur pied d'une nouvelle formation dans ce domaine.

(livres, guides, dépliants, etc.), seuls trois d'entre eux ont répondu par l'affirmative (dix « non » et neuf « je ne sais pas »). Nos discussions avec trois diplômés, ainsi qu'avec le responsable du programme, confirment le peu de ressources mises à la disposition des étudiants pour les préparer en vue de possibles expériences professionnelles à l'étranger.

Lorsque nous avons questionné Alain à ce sujet, celui-ci disait se souvenir d'informations et de conseils donnés concernant les visas pour le travail à l'étranger dans le cadre d'un cours de sa formation en animation 3D. Il s'agissait peut-être d'un cours sur la carrière dont ont aussi parlé les autres diplômés, sans toutefois évoquer que celui-ci les avait informés précisément sur le travail outre-frontière. Rappelons toutefois qu'Alain a obtenu son diplôme il y a plus longtemps que Sabrina et Alexandre et que le marché de l'emploi était alors différent. Il y avait, au moment où Alain a terminé sa formation, moins de possibilités d'emplois au niveau local et même au niveau national que lorsque Sabrina et Alexandre ont reçu leur diplôme quelques années plus tard.

Le responsable du programme a aussi mentionné la présence, dans le cadre d'un des cours de la formation, de notions de droits empruntées à un cours de droit optionnel qui existe déjà au collège. En fait, les enseignants en animation 3D présentent des notions, par exemple, sur les contrats, le travail à la pige ou les clauses de non-concurrence. Ces contenus concernent essentiellement le travail à l'échelle nationale, mais peuvent parfois être aussi utiles pour le travail à l'étranger.

En ce qui a trait aux activités qui sont organisées par le programme pour renseigner sur le travail à l'étranger, lorsque nous avons posé la question aux finissants, en précisant qu'il pouvait s'agir, par exemple, de rencontres avec des diplômés, de conférences, d'activités de réseautage, etc., les avis étaient partagés à ce sujet. Huit finissants ont répondu que ces activités existaient, sept ont répondu par la négative et sept autres ont affirmé ne pas savoir. Ces divergences dans les réponses obtenues concordent somme toute avec les propos recueillis auprès des diplômés. En effet, il semble parfois y avoir certaines activités mises en place, mais celles-ci sont souvent réalisées à l'initiative des étudiants eux-mêmes ou elles se déroulent en marge du programme. Comme nous le mentionnions

au premier chapitre, ce type d'activités s'inscrit alors dans ce que Leask appelle l'*informal curriculum* ou le *co-curriculum*, par opposition au *formal curriculum* qui réfère au cursus de formation standard (2012, p. 2).

Par exemple, Alexandre et Sabrina ont fait mention du Pixel Challenge ou du Pixel Animation, deux événements (*ex situ*) liés à l'animation 3D auxquels les étudiants sont invités à participer. On y retrouve alors des gens de différents pays auxquels les étudiants ont parfois l'occasion de poser des questions. Bien que soulignés par Alexandre et Sabrina, ces deux événements n'ont pas été ciblés par les deux diplômés comme ayant été particulièrement marquants dans leur intention d'aller travailler à l'extérieur du pays au terme de leurs études. Patrick a aussi fait mention de ces événements, en précisant que le collège s'y impliquait financièrement et remettait notamment des laissez-passer aux étudiants pour les encourager à y assister.

Des activités de réseautage sont aussi organisées en marge de la formation officielle. Patrick mentionne à ce sujet que des 5 à 7 ont lieu chaque premier jeudi du mois avec des gens qui travaillent dans des entreprises de la ville qui sont liées au domaine de l'animation 3D. Le responsable et enseignant affirme y participer avec ses étudiants. Il y a alors des gens qui viennent de partout, puisque les entreprises recrutent des travailleurs de différents pays et ceux-ci sont invités à venir socialiser dans le cadre de ces rencontres. Aux dires de Patrick, ces 5 à 7 n'ont pas, à sa connaissance, débouché sur des possibilités de travail à l'étranger pour les étudiants ou produit d'autres retombées en lien avec l'internationalisation du programme. Les diplômés interrogés, ainsi que les finissants ayant répondu au questionnaire, même dans la case du document où ces derniers pouvaient préciser leurs réponses, n'ont pas relevé l'existence de ces rencontres.

Pour terminer avec les activités mises en place par le programme et qui peuvent en quelque sorte constituer une forme de préparation pour le travail à l'étranger, certains diplômés ont mentionné la tenue de conférences d'anciens étudiants ou de professeurs qui avaient travaillé à l'étranger et qui étaient invités à partager leur expérience. Alexandre se souvient notamment de la conférence d'un ancien étudiant du programme qui travaille

aujourd'hui en Californie. Alors qu'il était de passage au Québec, il était venu parler de son expérience de travail à l'étranger aux étudiants du programme. Lorsque nous avons demandé à Alexandre ce qu'il retenait de cette conférence et si celle-ci avait pu représenter un élément déclencheur ou quelque chose ayant pu l'influencer par la suite dans son désir de partir travailler à l'étranger, il a répondu : « Bien, oui, un peu, parce que ça te permet de voir que c'est possible de le faire, parce que lui l'a fait, donc, tu dis, si lui a réussi, bien, moi, je peux le faire aussi. » (Alexandre, diplômé en animation 3D). Le diplômé précise toutefois que cette conférence avait eu lieu lors de sa première année de cégep et qu'elle l'avait, en fait, surtout fait rêver plutôt que d'amorcer chez lui une réflexion concrète par rapport à une éventuelle expatriation.

3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger

Comme nous l'avons mentionné précédemment, selon le responsable du programme, les étudiants ne sont pas nécessairement intéressés par le travail outre-frontière, car ils ont plusieurs possibilités d'emplois au niveau national et même directement dans la ville où ils ont réalisé leurs études. Pourtant, lorsque nous posons la question aux finissants de cette année, à savoir s'ils sont intéressés à aller travailler à l'international pour de courtes ou de longues périodes après leurs études collégiales, une majorité de ceux-ci répondent qu'ils sont soit assez intéressés (12 finissants) ou très intéressés (4 finissants). Six finissants mentionnent être peu intéressés, mais aucun n'affirme ne pas avoir d'intérêt du tout pour ce type d'expérience.

Nous avons aussi demandé à ceux qui se disaient assez ou très intéressés d'évaluer, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant très fort et 1 très faible), la possibilité qu'ils aillent travailler à l'international dans les années qui suivront leur diplomation. Sur les 16 finissants ayant démontré de l'intérêt, 10 ont coché le chiffre « 3 », 4 le chiffre « 4 » et 2 le chiffre « 2 ». Deux des finissants intéressés disent aussi en avoir parlé avec leur coordonnateur. Bref, ces données nous indiquent qu'une majorité de finissants du programme ont un intérêt pour le travail à l'étranger, mais que les possibilités, d'après leur évaluation personnelle, qu'ils aillent travailler outre-frontière après leurs études sont somme toute modérées. Pour établir un parallèle avec la mobilité étudiante internationale (puisqu'au moment de

remplir le questionnaire, les finissants sont toujours aux études, donc ils sont aussi des étudiants), ces données correspondent à ce qui peut souvent être observé par rapport aux séjours étudiants à l'étranger, à savoir qu'il existe un écart important entre l'intérêt et l'engagement pour les séjours internationaux, peu importe leur nature précise (voir Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2012).

Nous avons demandé aux 16 finissants intéressés quelle formule de travail à l'international peut correspondre le plus à leur intérêt. Contrairement à ce que nous présentions au chapitre 1, à savoir que parmi le « portefeuille de mobilités internationales » (Cerdin, 2010, p. 229), l'expatriation traditionnelle semblait aujourd'hui perdre du terrain au profit d'autres formes de mobilités, chez les finissants en animation 3D, l'expatriation demeure la formule privilégiée. 10 des finissants intéressés par le travail outre-frontière ont en effet coché cet élément, suivi de l'alternance entre le travail à l'étranger et au pays pour 8 finissants. En ce qui concerne les autres formes de mobilités, elles ont toutes recueilli 6 votes. Les deux régions du monde qui intéressent surtout les étudiants qui sont tentés par le travail à l'étranger sont l'Amérique du Nord (15 votes) et l'Europe (13 votes) (n = 16).

Lorsque nous demandons aux finissants les raisons pour lesquelles ils sont soit « assez » ou très « intéressés » par le travail à l'étranger après leur formation, celles-ci pointent d'abord vers la sphère professionnelle. Pour 11 des 16 finissants, le désir d'enrichir leur CV et leur carrière en général par une telle expérience les intéresse « beaucoup ». Vient ensuite le goût de relever un défi professionnel (10 étudiants ont coché « beaucoup »), de relever un défi personnel (8 étudiants ont coché « beaucoup ») et de vivre une expérience professionnelle enrichissante (8 étudiants ont coché « beaucoup »). Lorsque nous leur demandons de nommer la principale raison qui justifie leur intérêt, les réponses oscillent également entre la carrière et l'expérience personnelle enrichissante. Nous constatons ici une divergence avec les réponses présentées au chapitre précédent concernant le programme de tourisme. Dans cette dernière formation, c'est l'aspect personnel qui primait comme raison justifiant l'intérêt des finissants pour le travail à l'étranger.

En ce qui concerne les six finissants qui se disent peu intéressés par le travail à l'international (n = 22), d'après les données recueillies, leur désintérêt s'explique sensiblement par les mêmes raisons que ce que nous avons vu pour le programme de tourisme : le désir de ne pas s'éloigner de ses proches et la crainte qu'une telle expérience engendre des coûts importants. Ajoutons également que deux des six finissants désintéressés ont mentionné qu'ils ne voyaient pas ce qu'une telle expérience pourrait apporter à leur carrière, alors qu'ils ont déjà suffisamment de possibilités d'emplois au niveau local.

En ce qui a trait aux trois diplômés qui, pour leur part, ont réellement vécu une expérience de travail à l'étranger, ceux-ci s'accordent pour dire qu'ils l'ont fait pour leur carrière. Ils souhaitaient tous travailler pour une grosse compagnie dans leur domaine et, comme le mentionne Alain, ces entreprises se trouvent pour la plupart à l'extérieur du Canada : « Moi, je suis parti [nomme une ville] parce que je voulais aller vraiment dans ce qui se faisait de plus gros, et ce qui se faisait de plus gros était encore en dehors [nomme une ville]. » (Alain, diplômé en animation 3D) Les bonnes conditions de travail, le salaire intéressant et la fierté de travailler pour une compagnie reconnue dans leur domaine faisaient aussi partie des motivations mentionnées par les diplômés. En somme, contrairement au programme de tourisme où les finissants et les diplômés étaient surtout animés par des motivations personnelles liées notamment à la découverte culturelle, en animation 3D, les motivations pour le travail à l'étranger sont principalement de nature professionnelle. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, le souhait d'enrichir sa carrière par l'entremise d'une expérience de travail outre-frontière fait partie des motivations qui apparaissent dans la littérature concernant le travail à l'étranger.

4. Quelques expériences de travail à l'étranger

Selon le responsable du programme, le pourcentage de finissants qui travaillent à l'étranger au terme de leurs études est difficile à établir, puisque les statistiques à cet effet ne sont pas compilées. Patrick n'avait que deux cas précis en tête, pour les quatre dernières années du programme, lorsque nous l'avons rencontré en entrevue. Le

pourcentage semble donc très mince²⁴. Les propos recueillis chez les diplômés corroborent ceux du responsable. En fait, selon Patrick, et comme nous l'avons mentionné précédemment, depuis deux ou trois ans, il y a beaucoup plus d'emplois intéressants au niveau national ou même local que par le passé, ce qui pourrait justifier le faible pourcentage d'étudiants qui se déplacent à l'international pour travailler.

Les trois diplômés que nous avons interrogés ont tous vécu le même type d'expérience. Au moment de mener les entrevues, ils travaillaient tous encore dans un pays du continent océanien pour une grosse compagnie dans le domaine des effets spéciaux et ils en étaient tous au quatrième mois de leur expérience. Tous les trois réalisent des missions courtes de quelques mois. Sabrina et Alexandre ont été engagés pour une période de dix mois et Alain, pour une période de six mois²⁵. Tous les contrats comportent toutefois des possibilités de prolongation et les diplômés se sont tous dits ouverts à prolonger leur séjour si la compagnie leur en donne l'opportunité. Il faut dire que l'entreprise pour laquelle ils travaillent a mis en place plusieurs mesures pour faciliter leur arrivée et leur intégration dans le pays. Selon les dires de Sabrina, la compagnie s'est occupée des visas de travail, elle leur a payé la moitié des dépenses du billet d'avion, ainsi que l'hôtel et une voiture pour une période de deux semaines pour qu'ils puissent bien s'acclimater à leur nouvel environnement. L'entreprise les a aussi aidés à se trouver un appartement et elle met à leur disposition des ressources pour les renseigner si jamais ils ont des questions, par exemple, sur les taxes, les impôts, etc.

En raison notamment de ces conditions mises en place par l'entreprise, les diplômés ont affirmé ne pas vivre de difficultés particulières à l'étranger. Tous affirment aussi ne pas s'être préparés de façon spécifique pour ce périple, si ce n'est d'Alain qui pouvait compter sur des contacts établis dans ce pays à qui il a pu poser certaines questions,

²⁴ Au moment de cibler notre population de recherche, nous avons inclus le programme d'animation 3D parce que les informations obtenues indiquaient un important taux de mobilité professionnelle internationale après les études. À la lumière des renseignements obtenus dans notre recherche, nous constatons toutefois que cette réalité n'est plus la même depuis quelques années, le nombre d'emplois dans ce domaine au niveau local et national étant désormais plus important.

²⁵ Rappelons ici que tel que présenté dans le tableau 4 du premier chapitre, lorsque les séjours de mobilité sont d'une durée de moins d'un an, il n'y a pas lieu de parler d'expatriation. Le terme de « mission courte » est alors plus approprié.

notamment sur le climat ou sur l'attitude des habitants en général, et de Sabrina qui, comme elle mentionne, a « révisé son anglais » avant son départ. Il faut dire également que Sabrina et Alexandre forment un couple qui partage le même appartement et qu'ils peuvent donc s'entraider dans cette expérience. Étant moins confiante qu'Alexandre par rapport à ses compétences linguistiques en anglais, Sabrina affirme qu'elle n'aurait peut-être pas quitté le Québec si elle avait été seule. Cette situation renvoie à ce que nous présentions dans le premier chapitre, lorsque nous mentionnions que les expériences de mobilité professionnelle à l'étranger avaient plus de chances de réussite lorsqu'il s'agissait de projets communs où chacun des membres du couple ou de la famille pouvait y trouver son compte (Cerdin, 2011, p. 30-31).

Pour ce qui est des autres difficultés vécues par ces *Self initiated expatriates* (SI), celles-ci concernent essentiellement l'adaptation à un nouvel environnement (mentionné par les trois diplômés). Loin de constituer une difficulté majeure, les diplômés ont toutefois souligné que cela leur avait pris un certain temps pour s'habituer à leur pays d'accueil, ne serait-ce que pour trouver leurs repères dans les tâches quotidiennes à effectuer à l'extérieur du travail (notamment faire leur épicerie). Alexandre et Sabrina ont aussi souligné l'ennui de leurs proches qui est accentué par le décalage horaire entre l'Océanie et le Québec. Cette situation rend les communications avec leurs proches pratiquement possibles seulement pendant les fins de semaine. De plus, ils disent souffrir légèrement du fait qu'ils travaillent plus que lorsqu'ils étaient au Québec. Le salaire intéressant et les bonnes conditions offertes par l'entreprise en général viennent toutefois pallier ces horaires chargés. Comme ils travaillent beaucoup, ils disent toutefois ne pas avoir énormément de temps de libre, notamment pour visiter le pays.

Aucun des trois diplômés ne semble préoccupé par la question du retour. Ils sont toutefois conscients qu'ils ont de très bonnes conditions de travail à l'étranger (c'était d'ailleurs l'une de leurs motivations de départ) et qu'ils ne retrouveront sans doute pas de telles conditions de travail (notamment le salaire) s'ils reviennent au pays. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, les individus qui vivent des expériences de mobilité professionnelle à l'étranger ne sont pas toujours conscients de ces réalités lorsqu'ils

reviennent dans leur pays. C'est pourquoi, dans le cadre d'expatriations organisationnelles, plusieurs changent d'emploi dans l'année ou dans les deux années suivant leur retour (Cerdin, 2007, p. 150).

L'expérience qu'ils auront acquise à l'étranger, combinée à l'aura de prestige qui entoure la compagnie pour laquelle ils auront travaillé en Océanie, fait toutefois en sorte qu'ils se trouveront sans doute très rapidement du travail à leur retour. Comme le mentionne le responsable du programme : « Tu sais, eux autres, tu fais comme OK, tu es rendu une coche au-dessus, tu reviens ici, ils ne chercheront plus jamais de job. Ils vont avoir des jobs pratiquement assurées pour le restant de leurs jours, parce que l'aura de [nomme la compagnie] va être avec eux autres. » (Patrick, responsable du programme d'animation 3D).

Le retour ne semble pas être une préoccupation des finissants lorsque nous leur demandons quelles difficultés ou quels aspects négatifs ils entrevoient par rapport à une possible expérience de travail à l'étranger après leurs études. Une seule personne a souligné la question du retour (n = 22). À l'instar du programme de tourisme (voir le chapitre 3), ce sont les questions des coûts et de l'éloignement des proches qui constituent les principales préoccupations des diplômés en cette matière. Les aspects positifs liés aux expériences de mobilité outre-frontière perçus par les finissants en animation 3D concordent aussi, de façon générale, avec ceux identifiés par les finissants en tourisme : le développement de compétences professionnelles (20 finissants), l'apprentissage d'une nouvelle langue (20 finissants) et la découverte d'une nouvelle culture (18 finissants).

Lorsque nous avons posé la question aux diplômés qui vivaient en ce moment leur expérience à l'étranger, à savoir quelles étaient les retombées de leur séjour jusqu'à présent, les réponses ont pointé vers la dimension personnelle pour deux des trois répondants. En effet, outre Sabrina qui a insisté sur les retombées de nature professionnelle (bon pour le CV et fierté de travailler sur d'importantes productions), Alain et Alexandre ont surtout insisté sur des éléments liés à la sphère personnelle (découverte culturelle pour l'un et gain en maturité pour l'autre).

5. Emploi à l'étranger et formation collégiale

Nous venons de présenter quelques expériences de travail outre-frontière qui sont toujours en cours au moment de rédiger ce rapport et qui, selon les dires des diplômés, se déroulent toutes sans difficulté majeure. Nous l'avons vu dans la section 3.1 de ce chapitre, les finissants du programme sont d'avis qu'à la fin de leur formation, ils auront les compétences et les acquis nécessaires pour travailler à l'étranger. Lorsque nous leur demandons s'il faudrait chercher à préparer davantage les étudiants pour le travail à l'extérieur du pays, ceux-ci répondent toutefois « oui » par une faible majorité (12 finissants, n = 22).

Cette ambivalence qui est ressentie dans les réponses du groupe de finissants trouve aussi écho chez les diplômés. D'après les témoignages recueillis chez ces derniers, nous constatons qu'ils s'estiment prêts pour le travail à l'international, bien qu'ils affirment ne pas être formés spécifiquement en ce sens. Selon notre interprétation de l'ensemble des données recueillies, les diplômés sont bien formés sur le plan technique, mais pour le reste, le programme n'intègre pas beaucoup d'éléments de formation en lien avec l'international. Bien que cela ne semble pas être une importante lacune aux yeux des diplômés, et ce, même à la lumière de leur expérience en Océanie, ceux-ci émettent tout de même quelques suggestions concernant la formation qui pourrait être offerte à cet égard.

Sabrina et Alain s'accordent pour dire qu'il pourrait être intéressant d'avoir plus d'informations sur le travail à l'étranger, voire peut-être de créer un cours complet sur ce sujet, mais pas au détriment d'un autre cours de formation spécifique. Un tel cours, dans lequel il pourrait être question notamment des prérequis pour le travail à l'étranger, des visas, des assurances, etc., éviterait peut-être certaines erreurs, à l'image que ce qu'a vécu l'un des anciens collègues de classe de Sabrina, qui avait été engagée dans une entreprise aux États-Unis, mais qui s'est vu refuser l'obtention de son visa parce qu'il n'était pas au courant qu'il devait avoir au minimum trois années d'expérience dans le domaine pour pouvoir aller travailler dans ce pays. Selon les dires de Sabrina, le diplômé en question

avait investi beaucoup de temps et d'énergie dans sa préparation en vue de ce nouvel emploi, mais il s'est heurté à un obstacle technique qu'il aurait pu connaître dès le départ s'il avait obtenu plus d'informations à ce sujet.

Alexandre, pour sa part, dit ne pas vraiment voir ce qui pourrait être ajouté à la formation en animation 3D pour mieux préparer les diplômés pour le travail outre-frontière, si ce n'est que d'insister plus sur la communication en langue anglaise. Sabrina a aussi soulevé ce point concernant l'anglais qui, selon elle, devrait être plus présent dans le cadre de la formation, puisque cette langue fait partie du quotidien des travailleurs œuvrant dans cette industrie. Les membres du jeune couple ont également souligné, chacun dans son entrevue respective, qu'ils auraient aimé avoir appris le *Motion Capture* au collège, ce qui les aurait aidés dans leur travail actuel à l'étranger. Cela dit, les deux diplômés pensent que le programme a aujourd'hui remédié à ce qu'ils considéraient être une lacune du programme.

Selon Alain, le fait que la plupart des grosses compagnies dans le domaine du film et du jeu vidéo se trouvent en Occident fait aussi en sorte qu'il est relativement facile pour des Canadiens d'aller y travailler, sans être trop dépaysés. Cela ajoute au fait qu'une préparation particulière, offerte notamment dans le cadre de la formation collégiale, ne soit pas indispensable selon le diplômé.

En ce qui concerne les suggestions des finissants par rapport à la formation pour le travail à l'étranger, 11 d'entre eux ont suggéré des mesures à cet égard (n = 14). Celles-ci concernent principalement la tenue de conférences ou de séances d'informations sur le travail à l'étranger : « Il serait intéressant d'inviter des gens qui ont vécu cette expérience pour entendre leurs commentaires et leur histoire/parcours » ; « Des rencontres avec des Québécois du même domaine d'études afin de nous parler de leurs expériences vécues » ; « Séance d'information sur le sujet » ; « Informer les étudiants des situations des pays étrangers. Comment s'adapter aux différentes cultures et en général. Suivre les étudiants durant leur processus » ; « Avoir un cours ou des conférences avec des gens qui viennent d'ailleurs » ; « Donner de l'information sur les possibilités ».

D'autres finissants ont aussi insisté sur l'importance d'établir des contacts à l'étranger et de faire voyager les étudiants : « Des contacts plus solides à l'international, des programmes de soutien » ; « Établir des communications avec des entreprises externes » ; « Voyage culturel » ; « Des visites dans des studios étrangers ou dans des studios internationaux qui ont des franchises à Québec/Montréal » ; « Certaines compagnies de visuel qui peuvent nous amener hors du pays ». Il est toutefois à noter que pour trois répondants à cette question (n = 14), il n'y aurait pas lieu de prendre de nouvelles mesures dans le programme afin de préparer les finissants pour le travail outre-frontière.

En ce qui concerne le responsable interrogé, bien qu'il reconnaisse qu'il y aurait sans doute toujours la possibilité d'en faire plus concernant la préparation des étudiants pour le travail à l'étranger, celui-ci juge que sur le plan technique, les diplômés sont prêts à travailler n'importe où. Il n'émet pas de suggestion particulière quant à la formation des futurs étudiants pour le travail à l'extérieur du Canada.

En somme, dans le programme d'animation 3D, bien que la formation ne puisse pas être qualifiée d'« internationalisée » (sur la base des critères établis par le Conseil supérieur de l'éducation, 2013, p. 12), diplômés et finissants s'estiment prêts à intégrer le marché du travail à l'international, sans toutefois avoir été préparés spécifiquement en ce sens. Les étudiants du programme, comme nous l'a mentionné le responsable, ont les compétences nécessaires sur le plan technique pour travailler où ils le veulent sur la planète et ils sont sensibilisés par rapport au caractère international de l'industrie dans laquelle ils devront évoluer. Cela dit, diplômés et finissants aimeraient toutefois recevoir une formation dans laquelle l'anglais est plus présent et où ils obtiennent plus d'informations sur les possibilités de travail à l'international et sur les différentes modalités propres à ces types d'expériences. Contrairement aux propos de Patrick, qui affirme que les étudiants ne sont pas vraiment intéressés par le travail à l'étranger (puisque'ils ont plusieurs opportunités d'emplois au niveau local ou national), les données recueillies chez les finissants démontrent qu'une majorité de finissants est soit « assez » ou « très » intéressée par le travail hors Canada.

Chapitre 5

Cas 3 : Danse-interprétation classique

Les informations présentées pour le programme de danse-interprétation classique sont issues des données secondaires récoltées sur le programme, de nos entretiens avec les personnes responsables du programme (Lina et Rosita), de trois entrevues menées avec des diplômés récents (Jordan, Jasmine et Léa), ainsi que des données recueillies à l'aide d'un questionnaire qui a été passé à la cohorte des finissants de cette année (étudiants qui obtiendront leur diplôme au printemps 2017)²⁶.

1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants

1.1 Informations générales sur le programme

Le programme de danse-interprétation classique, aussi appelé programme de ballet, est une formation technique d'une durée de trois ans menant soit à un DEC technique ou à un DEE, un diplôme équivalent délivré par l'établissement aux étudiants étrangers ou aux étudiants n'ayant pas complété les exigences pour le DEC, certains cours du cheminement académique étant manquants, mais ayant suivi avec succès tous les cours de la technique. Cette formation mène essentiellement à une carrière de danseur et, comme nous le verrons plus loin, les étudiants sont appelés à danser professionnellement comme interprète classique ou contemporain.

1.2 Profil général des étudiants du programme

La danse exigeant un entraînement préalable important, la majorité des étudiants du collégial ont réalisé leurs études secondaires, voire primaires, dans certains cas, dans des établissements d'enseignement spécialisés en danse, selon les dires des responsables. Il est donc quasiment naturel pour eux de faire leurs études collégiales dans le programme de danse-interprétation classique, comme nous a répondu Léa quand nous lui avons demandé pourquoi elle avait choisi ce programme d'étude : « C'était la suite normale. Ce n'était même pas une question, c'est sûr que j'allais rester ici pour le collégial parce que je pouvais finir ma formation aussi jusqu'à Cégep 3. » (Léa, diplômée en danse-interprétation classique)

²⁶ Selon les informations obtenues, le groupe devait compter sept finissants. Six étudiants étaient présents au moment de distribuer les questionnaires.

Toutefois, certains étudiants arrivent au collégial sans être passés par un programme primaire ou secondaire de l'école en danse. C'est le cas des étudiants internationaux ou de certains étudiants ayant démontré un grand talent. Les responsables soutiennent cependant que leur programme, étant en restructuration, a mis moins d'efforts dans les dernières années pour le recrutement d'étudiants nationaux et internationaux. En effet, il n'organise maintenant plus de tournée de sélection, c'est-à-dire des auditions dans d'autres villes afin de recruter de nouveaux étudiants, mais offre toujours la possibilité d'effectuer l'audition virtuellement pour les candidats éloignés. Il s'agit toutefois d'une préoccupation et les responsables interrogés espèrent que plus d'efforts seront mis dans les prochaines années tant pour le recrutement national qu'international.

Peu importe leur provenance, tous les étudiants du programme doivent faire des auditions afin d'être acceptés. Le programme ciblé pour notre étude se distingue des autres écoles dispensant un programme de danse-interprétation classique, car il accepte une plus grande variété d'étudiants. Alors que certaines écoles n'acceptent qu'un type d'étudiant pour ce qui est de l'apparence physique, le programme ouvre ses portes à tous les types morphologiques, offrant ainsi une formation plus personnalisée qui débouche sur plusieurs types de carrières. C'est ce qu'explique Rosita, l'une des responsables du programme, dans l'extrait ci-dessous :

On est différent ici, comme c'est expliqué dans la mission, on essaie de développer des danseurs indépendants, mais surtout différents, de vraiment sortir quelque chose d'unique pour chaque danseur. Par exemple [nomme un établissement], ils sont plus conformes de look, c'est ça qu'ils veulent, ils ne vont pas accepter quelqu'un s'ils ne vont pas remplir certaines exigences. Nous, on est un peu plus ouvert, mais en même temps on croit beaucoup à la capacité d'aider et de développer chaque étudiant. Alors, ça peut ouvrir la porte à plein de compagnies différentes. (Rosita, responsable du programme de danse-interprétation classique)

Finalement, ce programme se distingue par le fait qu'il accepte de petites cohortes et que les étudiants sont appelés à suivre des cours dans deux établissements d'enseignement distincts. En effet, ils complètent leurs cours techniques de danse au collège et les cours généraux dans un cégep du réseau public. Pour cette étude, nous nous sommes concentrés sur leur formation technique, soit celle dispensée par le programme du collège.

1.3 Les finissants interrogés

Sur les six finissants ayant rempli le questionnaire, cinq sont des femmes et un est un homme. Ils sont âgés de 19 ou 20 ans. Tous sont nés au Canada, ont soit le français ou l'anglais comme langue maternelle, et deux d'entre eux peuvent s'exprimer dans au moins une autre langue.

Tous ont déjà voyagé à l'extérieur du Canada. La majorité d'entre eux possède un capital de mobilité important, ayant voyagé à plus de dix reprises. De plus, leurs expériences de voyages sont variées, passant du voyage scolaire au stage académique et au voyage touristique. Ceci n'est pas surprenant, étant donné que plusieurs d'entre eux ont des expériences antérieures en danse ou en sport qui les ont amenés à voyager durant leur enfance, certains d'entre eux ayant effectué des tournées ou participé à des compétitions sportives.

1.4 Les diplômés interrogés

Les trois diplômés qui ont été interrogés pour ce programme sont tous des citoyens canadiens. Toutefois, Léa est née en Europe et est arrivée au Canada en bas âge. Ils ont obtenu leur diplôme en 2015-2016. Ils sont donc en début de carrière. Ils étaient âgés entre 19 et 22 ans au moment de réaliser l'entrevue. Aucun n'avait complété les cours généraux du DEC, mais ils avaient complété leur cours de technique en danse-interprétation classique, obtenant le diplôme de l'établissement mentionné précédemment (DEE). L'obtention du diplôme collégial ne faisait pas partie de leurs plans puisqu'ils travaillaient déjà dans le domaine. Jasmine et Jordan ont le français comme langue maternelle, alors que Léa a le russe comme première langue. Au moment de l'entrevue, seul Jordan était en couple. Aucun des diplômés interrogés n'avait d'enfant à charge.

Concernant le milieu dans lequel ils ont grandi, Jordan mentionne que sa famille avait une certaine sensibilité artistique. La mère de Jordan a fait de la danse amateur et l'a encadré dans ses premières expériences en danse. Jordan et Jasmine ont senti l'appui de leur famille dans leur choix. Sans que cela les incite à choisir la danse, Jordan et Jasmine affirment qu'avoir l'appui de leur famille les a sans doute encouragés à poursuivre dans cette voie. Quant à Léa, elle dit venir d'une famille « normale », ses parents étant

ingénieurs de formation et occupant des postes de bureaux. Sa famille l'a peu influencée dans son choix.

Comme déjà mentionné, Léa, Jasmine et Jordan ont tous eu des expériences en danse préalables à leur entrée aux études collégiales. Léa mentionne avoir fait des cours de danse dès l'âge de six ans dans son pays d'origine. Elle a ensuite poursuivi ses études en danse à son arrivée au Canada à l'âge de huit ans. À cet âge, elle mentionne avoir visionné plusieurs documentaires sur le milieu de la danse, dont un quand elle avait dix ans qui indiquait que les danseurs professionnels débutaient leur formation à cet âge. À ce moment, elle a pris la décision de s'inscrire dans une école offrant l'option danse avec l'accord de ses parents. Jasmine, elle, dit avoir suivi des cours de danse dès le primaire. Elle se décrit comme une enfant active, passionnée de sport et de danse. Arrivée au secondaire, elle participe à plusieurs spectacles scolaires. C'est la pique, elle décide en secondaire 3 de joindre une école de danse. Quant à Jordan, c'est lors de sa participation à un ballet professionnel en tant que figurant qu'il se fait remarquer. Un professionnel remarque son talent et lui conseille de s'inscrire à l'école de danse sous la supervision de sa mère.

Bien qu'ils aient tous fait leurs études secondaires en tout ou en partie dans une école de danse, ils ne sont pas tous entrés directement au programme de danse-interprétation classique. En effet, alors que Jasmine a pris une pause d'un an en raison d'une blessure, Jordan, lui, a décidé d'aller étudier en cinéma au collégial avant de revenir à la danse après un an et demi de pause.

Les trois diplômés interrogés ont voyagé avant leur entrée aux études collégiales. Jordan et Léa ont voyagé dans le cadre d'échanges étudiants et de tournées professionnelles réalisées dans le cadre de leurs études secondaires ainsi qu'effectué des voyages touristiques seuls ou en famille. Jasmine, elle, a surtout voyagé avec sa famille en Europe d'où une partie de sa famille est originaire. Elle mentionne que ces voyages l'ont portée à s'intéresser à l'étranger et l'ont préparée à son éventuel déménagement en sol européen. Elle avait donc un capital spatial qui l'a aidée dans son expérience de travail à l'étranger.

Elle mentionne, en ce sens, que :

Donc j'ai une tante qui vient d'Allemagne. J'entends souvent parler allemand et tout. J'ai mon oncle qui a déménagé en Autriche, donc j'ai deux cousins en Autriche avec qui on est proches aussi, parce qu'ils revenaient chaque année, on les voyait. Donc oui, c'est sûr que j'ai une proximité différente avec l'étranger. Puis ça aide aussi à avoir des contacts à l'extérieur. Savoir qu'il y a autre chose à l'extérieur, savoir que tu connais des gens à l'extérieur, ça rend la chose plus accessible. (Jasmine, diplômée en danse-interprétation classique)

Quant au choix de programme et de collègue, les deux sont interreliés, les diplômés faisant état que le choix d'établissement allait de soi étant donné leur choix de programme. D'ailleurs, comme mentionné plus haut par Léa, le choix de programme est vécu comme une suite normale de leurs études secondaires, sauf pour Jordan qui a pris une pause de la danse avant de mieux y retourner, convaincu que c'était le métier qu'il désirait pratiquer.

2. Internationalisation du programme

Lorsque nous interrogeons les diplômés sur le lien qu'ils peuvent faire entre leur programme d'études et le concept d'international, plusieurs éléments ressortent, le plus important étant l'ouverture que le programme offre sur le monde. En effet, lors de leur passage au collégial, plusieurs grands noms de la danse leur sont présentés afin de les ouvrir sur le domaine, que ce soit au niveau classique ou contemporain, tant au niveau national qu'international. Ceci est également mentionné par les responsables du programme qui affirment que les étudiants, à leur entrée au collégial, ont une culture déficiente de l'histoire de la danse et ne connaissent souvent que les plus grandes compagnies québécoises. Toutefois, comme peu de diplômés travailleront effectivement dans ces compagnies québécoises, les responsables jugent important de leur présenter d'autres opportunités, incluant des compagnies étrangères pour lesquelles une carrière pourrait être envisagée.

They have to be exposed to different styles. There's so much happening in dance now, it used to be classical and modern. And two worlds that never met, and now they are all intertwining and there's so much more choice and it's much more interesting. And the more they expose, every time I expose something "I like that", you expose something else "I like that". But that's just what we must keep doing that, for them, in a structured way. [...] Because they only look at here. This city is amazing for us in dance. The Internationals come here, but yet at the

same time there's so much more out there. The kids used to know, I mean they know [name companies]. But, lot of those companies take more advanced dancers, so the question to answers is where do you start now. (Lina, responsable du programme de danse-interprétation classique)²⁷

Bref, l'internationalisation passe, entre autres dans le cas du programme de danse-interprétation classique, par l'ouverture sur le monde des étudiants, cette ouverture se concrétisant par la présentation de compagnies dans le cadre de cours ou d'activités extrascolaires, mais aussi par l'imposition du programme aux étudiants d'effectuer des recherches individuelles afin de parfaire leur culture personnelle et professionnelle. Cet élément est essentiel selon Jasmine, car les diplômés seront appelés lors de leur carrière à travailler avec plusieurs grands noms de la danse présentés au programme.

Jasmine lie le programme à l'international également au fait que, outre la présentation de compagnies influentes actuelles, le programme les initie à plusieurs styles différents, notamment la danse contact ou le ballet classique, pour ne nommer que quelques exemples. « C'est surtout à l'école que tu apprends, que tu vois les styles différents que tu vas pouvoir faire dans le futur. C'est donc important d'en voir le plus possible, pour savoir ce qui te tente de faire, de savoir à l'intérieur, pour voir derrière, pour voir qu'il n'y a pas juste un monde qui est possible. » (Jasmine, diplômée en danse-interprétation classique)

L'initiation à différents styles de danse est une stratégie d'employabilité mentionnée par les responsables du programme, mais également un enjeu de positionnement stratégique de l'établissement. En effet, tous les intervenants interviewés mentionnent que le programme du collège se distingue par le fait qu'il enseigne autant la danse classique que contemporaine. De plus, lors de leur parcours, les étudiants sont exposés à différents styles de danse, que ce soit dans le cadre de leur cours ou d'ateliers. Ceci permet au programme d'offrir un enseignement plus personnalisé, chaque étudiant pouvant se

²⁷ Traduction libre des auteurs : « Ils doivent être exposés à différents styles. Il se passe tellement de choses dans le monde de la danse maintenant. Avant c'était classique ou moderne et les deux mondes ne se rencontraient jamais. Maintenant, ils interagissent constamment et il y a plus de choix, c'est plus intéressant. Et plus ils sont exposés, à chaque fois que je les initie à quelque chose de nouveau, ils aiment cela. Nous devons poursuivre, pour eux, d'une manière structurée. Parce qu'ils ne voient que ce qu'il y a ici. Cette ville est extraordinaire pour le monde de la danse, les compagnies internationales viennent ici, mais en même temps, il y a tellement plus. Les jeunes connaissent [nomme des compagnies]. Mais ces compagnies prennent des danseurs plus avancés, il faut donc se poser la question d'où débiter sa carrière. » (Lina, responsable du programme de danse-interprétation classique)

spécialiser dans un style qui l'interpelle, et ainsi se distinguer des autres grandes écoles de danse nationales et internationales.

Lorsque questionnée sur les liens possibles entre le programme et le concept d'international, Léa mentionne le fait que la structure du programme de danse est la même, peu importe où tu te trouves dans le monde, c'est-à-dire qu'il y a des cours académiques en matinée et des cours de danse en après-midi. Elle a donc l'impression qu'outre le fait que la danse contemporaine soit plus intégrée dans leur apprentissage, leur formation est semblable à celle offerte dans toutes les écoles de danse dans le monde, ce qui fait qu'en débutant dans le monde professionnel, les danseurs ont tous une expérience similaire.

Concernant les dimensions de l'internationalisation *at Home* que sont l'accueil d'étudiants et d'enseignants internationaux, les informations recueillies démontrent qu'ils sont bien présents à l'intérieur du programme et du collège, les intervenants interviewés et les finissants interrogés étant unanimes à ce sujet. Bien que, comme nous l'avons vu précédemment, le programme n'investit plus autant que dans le passé dans le recrutement d'étudiants internationaux, quelques étudiants provenant de l'étranger intègrent chaque année le programme du collège. Pour Jordan, côtoyer des étudiants étrangers lui a permis de maîtriser l'anglais, tandis que pour Jasmine et Léa, la fréquentation d'étudiants internationaux les a exposées à d'autres manières d'être, de penser et de façons de travailler. Étant appelées à travailler avec des gens de partout dans le monde une fois rendu sur le marché du travail, la fréquentation de personnes provenant d'autres cultures durant les études rend leur passage vers le monde du travail moins ardu.

Rappelons, comme nous en avons fait mention à quelques reprises jusqu'à présent, que la présence d'étudiants internationaux dans un collège peut avoir des effets bénéfiques sur l'internationalisation du collège dans son ensemble (voir Caruana, 2014 et Moisan, 2006, p. 254). Les exemples présentés ci-dessus en témoignent.

Quant aux enseignants internationaux, ils sont nombreux à enseigner au sein du programme. De plus, même les enseignants en provenance du Québec ont

majoritairement eu une carrière internationale en danse avant de se tourner vers l'enseignement. Toutefois, mis à part l'une des responsables du programme à l'étude, il semble que les enseignants partagent peu leur expérience avec leurs étudiants. Cela est déploré par les diplômés interrogés, tout en soulignant que l'accent dans les cours était surtout mis sur l'apprentissage technique, ce qui laissait peu de place au partage informel des expériences antérieures. D'un autre côté, l'apport des enseignants internationaux se situe surtout au niveau des apprentissages techniques. Le fait d'avoir des enseignants en provenance de plusieurs pays permet aux étudiants d'être exposés à différents styles pédagogiques, chaque pays ayant son approche. Ceci a permis à Jordan et Léa de développer leur polyvalence et à Jasmine, son ouverture d'esprit. Lina nous indique que, selon elle, le fait d'avoir des enseignants internationaux amène le programme à se diversifier, liant ceci à l'internationalisation et la diversification du marché du travail.

Since we had everybody come from a different place, so the result is a melting pot on sorts of techniques and this and that. It means that people can pour things this way, because that's what they grew up with. But at the same time there's a richness to it, because we also learned in Canada that it's not just one way, there's not just that way, it's not just this way. Because, we cannot be just one way now, because the dance world is not one way anymore. The dance world is a melting pot. The boundaries are gone. It's borderless. Everybody is working together. (Lina, responsable du programme de danse-interprétation classique)²⁸

De plus, Lina participe chaque année à un symposium international en danse, ce qui lui permet de développer son réseau, de se mettre à jour sur les méthodes pédagogiques développées par les autres écoles et de représenter son établissement.

L'une des autres méthodes qui permettent indirectement d'internationaliser le programme est l'invitation de professeurs étrangers qui offrent des classes de maître d'une durée de quelques heures. Ces professeurs invités sont parfois des chorégraphes ou des danseurs professionnels de passage au Québec. Selon les dires de Jasmine et Léa, ces rencontres permettent de développer leur réseau professionnel. De plus, cette mobilité enseignante internationale (entrante) amène les étudiants à découvrir davantage de styles, passant

²⁸ Traduction libre des auteurs : « Comme nous avons des gens qui proviennent de différents endroits, le résultat est un mélange en termes de techniques et tout cela. Cela veut dire que certaines personnes pousseront dans un sens, car c'est ce avec quoi elles ont grandi. Mais en même temps, il y a une richesse à tout cela, car nous avons appris au Canada qu'il n'y a pas juste une manière, il n'y a pas que cette manière ou celle-ci. Nous ne pouvons plus faire qu'une manière, le monde de la danse n'est plus d'une seule manière de toute façon. Le monde de la danse est multiple. Les frontières ont éclaté. C'est sans-frontière. Tout le monde travaille ensemble. » (Lina, responsable du programme de danse-interprétation classique)

d'un pédagogue russe à un pédagogue argentin, par exemple. C'est d'ailleurs lors de l'une de ces rencontres que Léa a trouvé sa voie professionnelle.

Est-ce qu'il y avait beaucoup de profs invités?

Oui, il y en avait quand même beaucoup. Même si ce n'est pas un prof qui enseigne à temps plein ou qui vient de l'extérieur, c'est du monde qui ont beaucoup voyagé. Comme [nomme une professeure] elle a voyagé partout et créé des affaires partout, c'est sûr que son bagage elle va-t'en parler. On a eu un prof de Toronto qui vient de Belgique. Mais, je ne peux même pas m'en souvenir de tout, on en a vraiment beaucoup, chaque deux semaines souvent.

Et toi, c'était un prof de contemporain qui était venu et qui t'a influencée?

Bien, le premier cours qu'on a eu, c'est deux personnes qui enseignent la danse contact, ça a été vraiment la révélation. (Léa, diplômée en danse-interprétation classique)

Enfin, le dernier élément d'internationalisation utilisé par le programme est la mobilité étudiante, soit sous la forme de stages professionnels, d'échanges étudiants ou de participation à des concours de danse internationaux. Pour ce dernier cas, Lina mentionne que chaque année des étudiants représentent le programme dans un important concours aux États-Unis. Selon leurs dires, le programme aspire à participer de plus en plus à ces concours, autant pour faire rayonner l'établissement que pour recruter de nouveaux étudiants, mais aussi pour donner une expérience aux futurs danseurs. Pour leur part, Léa, Jasmine et Jordan ont tous pris part à des stages professionnels lors de leurs études collégiales. Dans la majorité des cas, ils ont pris part à des stages d'été. L'accès à ces stages se faisait en dehors du cadre pédagogique du programme, mais a été facilité par celui-ci. Comme nous l'ont expliqué Rosita et Lina, étant donné l'horaire chargé des étudiants, il est difficile de les libérer de leurs cours. Toutefois, plusieurs compagnies et établissements offrent des stages durant l'été. Les étudiants sont fortement encouragés à participer à ces stages. L'administration offre une aide technique aux étudiants intéressés, que ce soit en produisant leur vidéo d'audition ou en facilitant le contact avec les directeurs, lorsque possible. Des exceptions existent, et certains étudiants peuvent également aller suivre un stage à l'étranger durant l'année scolaire si l'administration croit que cela les aidera à trouver du travail. Toutefois, comme l'explique Lina, le but premier de ces stages n'est pas de trouver un travail, mais d'acquérir de l'expérience et de développer un réseau de contacts.

Originally, the whole idea of the stage was for them to gain experience, from making connections, learning because it is very rich, from what they get from the choreographers that

they get to work with. It wasn't to get a job that was not going why they were going, I mean one ended up getting it, but it was to get the experience and going to a...So that's the direction we are getting to...But I think summer schools and international summer schools are really important for that. When you are at high school is to get the experience to be out there. But has soon has you are in Cégep, you have to start getting seen you have got to be oriented towards. And they have those contacts. Because that's how directors...now...It's rare you got a call for a job or an interview. The directors want to see you. They have to get to know you. (Lina, responsable du programme danse-interprétation classique)²⁹

Les bienfaits de ces stages semblent nombreux et il est intéressant de noter que les propos recueillis auprès des étudiants sur cette question correspondent, de façon générale, à ce qui se retrouve dans la littérature sur ce sujet (voir notamment Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2011). Dans certains cas, comme dans celui de Jasmine, la participation à un stage d'été a mené directement à un emploi. Toutefois, il existe d'autres avantages à participer à ces stages. Les diplômés ont tous apprécié le fait de voir des danseurs utiliser des techniques corporelles différentes des leurs. Jordan ajoute que cela lui a permis de rêver à une carrière internationale, d'ouvrir le monde des possibles. Il dit également que cela lui a appris à vivre à l'étranger, loin de ses parents. Par ses voyages, il a donc développé une plus grande autonomie, ce que Jasmine nous a également indiqué. D'ailleurs, l'accès à des stages internationaux ou des échanges étudiants est la méthode la plus recommandée par les finissants pour améliorer la préparation vers le travail à l'étranger. Nous y reviendrons plus en détail dans la section 4 de ce chapitre.

En somme, selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12), le programme de danse-interprétation classique ne peut être considéré comme s'inscrivant dans une perspective de formation internationalisée. Cela dit, les différentes activités à saveur internationale qu'il présente permettent de le caractériser comme un programme à connotation internationale (voir la section 1.2.2.2 du premier chapitre pour plus de détails sur cette question).

²⁹ Traduction libre des auteurs : « Au départ, l'idée du stage était de leur faire prendre de l'expérience, de réseauter et d'apprendre, car c'est très riche ce qu'ils peuvent apprendre des chorégraphes avec qui ils sont appelés à travailler. Ce n'était pas pour trouver du travail, ce n'était pas pourquoi ils y allaient. Il y a une personne qui a trouvé, mais le but était d'acquérir de l'expérience. C'est la direction que l'on prend. Je pense que les écoles d'été et les écoles internationales d'été sont très importantes pour cela. Quand tu es au secondaire, cela te donne l'expérience d'être dans le vrai monde. Mais quand tu es au cégep, tu dois avoir une direction. Et ils doivent développer leurs contacts. Car c'est comme cela que les directeurs fonctionnent maintenant. C'est rare que tu as une entrevue d'emploi. Les directeurs veulent te voir. Ils doivent te connaître. » (Lina, responsable du programme de danse-interprétation classique)

3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger

3.1 Préparation pour le travail à l'étranger

Majoritairement, les finissants interrogés nous ont indiqué qu'ils jugeaient que le programme préparait bien à l'éventualité d'occuper un emploi à l'étranger (n = 4). D'ailleurs, l'un d'entre eux souligne que le programme les : « [...] forme selon les exigences du métier partout dans le monde. » (finissant en danse-interprétation classique). Toutefois, deux d'entre eux (n = 6) sont en désaccord, et ne se sentent pas préparés pour le travail à l'étranger. L'un d'eux souligne que les responsables « [...] ne mettent pas l'accent sur le travail à l'étranger en particulier. » (finissant en danse-interprétation classique) Quatre finissants ne sont toutefois pas en accord, affirmant, lorsque nous avons posé la question, qu'il semblait important pour les enseignants et responsables de leur programme d'études de former ceux-ci pour le travail à l'étranger.

Selon les finissants, il semblerait que ce soit surtout par l'acquisition de compétences techniques que le programme prépare au travail à l'étranger. Ceci est corroboré par les propos des responsables et diplômés interviewés. L'acquisition du répertoire classique est un élément essentiel de leur apprentissage. De plus, le programme se distingue, comme nous l'avons déjà mentionné, par l'acquisition de techniques d'interprétation de danse contemporaine, ce qui favorise leur employabilité tant sur le marché national qu'international. Le travail avec différents chorégraphes invités dans le cadre des spectacles du programme est également nommé par les diplômés comme un élément important de leur préparation car, comme l'explique Léa, le processus est le même que pour la création d'un spectacle dans une compagnie, cela, peu importe où se trouve la compagnie.

Outre la formation technique, quand nous avons posé la question aux diplômés s'ils jugeaient que le programme les avait bien préparés à travailler à l'étranger, ils ont tous mentionné que la transition vers le marché du travail s'était faite naturellement, qu'ils s'étaient sentis préparés à ce qui les attendait. De plus, Jasmine note l'importance de l'éthique de travail développée lors de sa formation. Cela est également mentionné par la responsable du programme, Rosita, qui nous a longuement parlé du développement des attitudes professionnelles. C'est, selon ses dires, un aspect central de la préparation vers

le marché du travail, les employeurs désirant embaucher des interprètes non seulement compétents, mais également disciplinés, ponctuels et respectueux.

Dans le cadre de leur curriculum, les futurs danseurs ont à suivre deux cours reliés à la gestion de la carrière, soit un cours d'introduction en première session et un cours d'approfondissement sur le même thème en cinquième session, soit lors de la dernière année du programme. C'est principalement dans le cadre de ce cours que les étudiants sont amenés à réfléchir à leur future carrière. Lors de la première année, le cours permet essentiellement de présenter les diverses opportunités. Les étudiants sont amenés à effectuer des recherches sur les différentes compagnies afin d'élargir leurs horizons. Par ses recherches, ils sont mis en contact avec des compagnies internationales dont ils n'avaient pas connaissance. Ils apprennent également comment faire une vidéo ou rédiger un curriculum vitae. En troisième année, le cours de gestion de carrière se concentre davantage sur la préparation aux auditions et sur la tournée tant nationale qu'à l'international. Les étudiants doivent présenter un plan de tournée d'auditions qui inclut des compagnies internationales. Certains étudiants réaliseront d'ailleurs ce plan. Ils apprennent également comment effectuer une demande de bourse en tant qu'artistes, dont des bourses de déplacement. Ce sont toutes des connaissances pratiques, utiles au développement de leur carrière. Toutefois, Jordan et Jasmine déplorent que peu d'informations leur soient transférées sur les visas et les assurances, ce qui leur serait, selon leurs dires, grandement utile. Par exemple, Jordan dit qu'il n'a pas saisi certaines opportunités de travail aux États-Unis, car il ne savait pas quelle démarche entreprendre.

Au-delà du curriculum officiel, le programme déploie plusieurs activités et ressources quant à la préparation pour le travail à l'étranger. Tous les finissants interrogés confirment connaître ces dernières.

Une ressource mise à la disposition des étudiants est le babillard physique d'emploi. Selon les dires des diplômés, celui-ci est très consulté. Ce babillard contient les offres d'emploi et de stages du milieu de la danse classique et contemporaine, au pays comme à l'international. C'est, pour eux, une bonne manière de rester informés des possibilités et d'en découvrir de nouvelles.

Toutefois, l'une des principales ressources mentionnées est la bibliothèque. Elle y contient des guides, des livres et des documents sur les différentes compagnies. Voici ce qu'en pense Jordan : « Ah oui, avec la bibliothèque, il y avait des livres super intéressants sur toutes les compagnies dans le monde, des plus petites aux plus grandes, ils disent combien par année les danseurs font, combien de spectacles par année, combien de tournées, c'est vraiment un bon livre. » (Jordan, diplômé en danse-interprétation classique)

Le collège possède une bibliothèque spécialisée en danse. Afin de faire connaître sa collection et aider les étudiants à repérer les ouvrages utiles, la bibliothécaire a préparé divers documents permettant de guider les utilisateurs. Elle a, entre autres, préparé un guide thématique sur la gestion de carrière contenant tous les documents disponibles à la bibliothèque quant à la préparation pour le marché du travail, incluant le travail à l'international. Ce guide est présenté chaque année aux étudiants dans le cadre du cours d'initiation à la carrière.

Une autre ressource importante mobilisée par le collège est l'orientation de carrière offerte par la responsable du programme. Tous les étudiants ont droit à des rencontres individuelles afin de les guider vers une compagnie appropriée à leurs capacités spécifiques. C'est principalement Rosita qui rencontre les étudiants. Elle consulte cependant souvent Lina afin de confirmer son intuition à ce sujet. Rosita offre à chaque étudiant un rendez-vous d'une heure par session afin de discuter de ses aspirations professionnelles. Lors de ces rencontres, Rosita propose parfois le nom de certaines compagnies à des étudiants, dont quelques-unes se trouvent dans d'autres pays. Si l'étudiant est intéressé par la proposition, un travail de recherche sera effectué par l'étudiant et un plan pourra être mis en place afin d'approcher la compagnie.

Une dernière ressource importante mentionnée par les diplômés et les responsables est l'accompagnement du programme pour les auditions de leurs étudiants à des compagnies d'ici et de l'international. Comme les responsables proviennent elles-mêmes du milieu de la danse, elles contactent parfois leurs anciens collègues, devenus chorégraphes ou directeurs de compagnie, afin de solliciter des auditions privées pour leurs étudiants.

Elles font ainsi profiter les étudiants de leur réseau de contacts. À ce titre, les responsables disent réseauter le plus souvent possible, tant pour se mettre à jour sur les nouvelles réalités du marché du travail que pour développer un réseau d'employeurs potentiels. Peu importe si un contact est personnalisé ou pas, les responsables aideront leurs étudiants dans la réalisation de leur vidéo d'audition. En effet, afin de solliciter une audition, les danseurs doivent envoyer une vidéo. Le programme met donc à la disposition des étudiants les ressources humaines et matérielles nécessaires pour la réalisation de celle-ci. Ce fut la stratégie utilisée pour Jasmine, pour qui l'aide dans la réalisation d'une vidéo et les recommandations de son dossier au directeur de la compagnie par les responsables ont favorisé l'acceptation de sa candidature au stage qui a mené à son emploi en sol européen.

En ce qui a trait aux activités organisées par le programme pour préparer les étudiants vers le travail à l'étranger, plusieurs activités nous ont été mentionnées par les responsables. Certaines de ces activités, nous le verrons, ont été également mentionnées par les diplômés, mais elles n'ont pas toutes eu les mêmes répercussions sur leur parcours.

Afin d'ouvrir les horizons des étudiants et améliorer leur culture de la danse, ceux-ci sont appelés à assister à de cinq à huit spectacles par année. Bien que le premier objectif ne soit pas la préparation des étudiants à une potentielle carrière internationale, Rosita nous indique que cette activité extracurriculaire a des répercussions sur les aspirations des étudiants. En visionnant des spectacles professionnels de compagnies étrangères, ces dernières deviennent accessibles. Les étudiants les intègrent dans leurs aspirations professionnelles et, par conséquent, les incluent dans leur tournée d'auditions. D'ailleurs, quand cela est possible, des rencontres avec les danseurs des spectacles auxquels les étudiants ont assisté sont organisées afin que ceux-ci puissent discuter de leur parcours avec les aspirants danseurs.

Durant leur parcours au collégial, les étudiants en danse-interprétation classique ont plusieurs occasions de performer devant public. Que ce soit lors d'événements spéciaux, lors des spectacles annuels du programme ou lors de participations à des compétitions

internationales, ces événements sont une opportunité importante pour préparer les étudiants à leur futur métier de danseur. Lors de ces occasions, ils ont souvent à côtoyer des danseurs professionnels de diverses origines. Ceux-ci ont également des expériences internationales qu'ils sont appelés à partager avec les étudiants. Ces opportunités permettent donc aux collégiens de développer leur réseau professionnel national comme international.

Comme mentionné précédemment, la participation à des ateliers offerts par des professeurs ou des chorégraphes invités provenant de l'étranger ou ayant des expériences de travail à l'étranger est également une activité importante du programme qui prépare les étudiants au travail à l'étranger. Cette activité est mentionnée par les trois diplômés comme ayant eu une influence importante sur leur parcours.

Les dernières activités mentionnées par les responsables et les diplômés sont la participation à des colloques offerts par divers organismes. Ils nous ont mentionné particulièrement ceux de *Danse à la Carte* et du *Regroupement québécois de la danse* (RQD). Bien que ces organisations soient québécoises, elles offrent des ateliers sur plusieurs sujets intéressants les danseurs professionnels, dont le développement de la carrière internationale. Ils ont mentionné aussi des présentations du *Conseil des arts et lettres du Québec* (CALQ) qui vient montrer aux étudiants les opportunités de bourses afin de performer à l'étranger. Jasmine nous parle notamment de ces différentes ressources dans l'extrait suivant :

On avait des conférences avec toutes les ressources qu'on a au Québec, le RQD ou le CALQ. Le RQD a pour mission de s'assurer que tout le monde, que tous les droits des danseurs sont respectés. Et tu peux avoir ton profil de danseur dessus, donc si tu veux trouver un danseur, trouver un chorégraphe par des projets, c'est un organisme qui regroupe comme tous les danseurs employés du Québec. Il y a le CALQ qui est pour avoir des bourses. Donc ça c'est sûr qu'on nous en parlait. Donc si vous allez auditionner à l'étranger, vous pouvez demander une bourse au CALQ. Mais faut s'y prendre d'avance. L'organisme est venu nous parler. Il y a des bourses de transport, il y a des bourses pour faire des stages, il y a des bourses pour des projets. Ça, c'est sûr que c'est une bonne ressource à garder en tête. Mais oui, on a un bon lot d'activités. (Jasmine, diplômée en danse-interprétation classique)

Outre les savoirs (connaissances théoriques) et savoir-faire (compétences techniques), la préparation pour le travail à l'étranger passe également par les savoir-être, c'est-à-dire l'acquisition d'attitudes professionnelles. Cet aspect de la formation est essentiel afin de

se démarquer sur le marché du travail, selon Lina et Rosita. Rosita nous indique que c'est par l'attitude professionnelle des diplômés que le programme se démarque. Les diplômés jouissant d'une bonne réputation, les employeurs, dont les employeurs étrangers, souhaitent les rencontrer dans le cadre d'auditions et, selon le cas, les engager. Jordan et Lina nous ont mentionné la capacité de faire des suggestions et d'être proactif lors des entraînements comme attitude développée durant les études leur ayant permis de se démarquer sur le marché du travail. Jasmine, elle, parle de sa capacité à l'autodiscipline.

3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger

Lorsque nous avons interrogé les finissants (n = 6) sur leur intérêt pour le travail à l'étranger, ils ont tous répondu être très intéressés (trois finissants) ou assez intéressés (trois finissants) et lorsque nous leur avons demandé la probabilité qu'ils effectuent un séjour à l'international dans le cadre de leur travail à la suite de l'obtention de leur diplôme, ils ont coché le chiffre 3 ou 4 sur une échelle de 5, 5 indiquant la plus forte des probabilités. Les finissants du programme de danse-interprétation classique ont donc un intérêt pour le travail à l'étranger.

En ce qui a trait à la formule de mobilité qui intéresse le plus les finissants, aucune préférence ne semble se dégager³⁰. Chaque finissant interrogé a coché deux à trois choix parmi la liste des cinq formules présentées, ce qui semble indiquer une certaine flexibilité. D'ailleurs, lorsqu'interrogée sur ses motivations pour opter pour un travail à l'étranger, une finissante indique qu'elle « ira où le travail se trouve » (finissante en danse-interprétation classique). Dans les formules possibles, l'idée d'un séjour avec un retour au pays ressort (n = 5). Les autres motivations mentionnées par les finissants sont l'attrait du voyage, la découverte du monde, profiter d'une expérience professionnelle enrichissante et l'apprentissage d'une nouvelle langue. Leur intérêt pour le travail à l'international s'explique donc par des motifs semblables à ce que nous avons pu observer chez les finissants en tourisme.

Pour ce qui est des régions du monde qui les intéressent, quatre finissants (n = 6) indiquent l'Amérique du Nord ou l'Europe comme endroits de prédilection. Il faut dire

³⁰ Voir le tableau 4 pour un rappel des types de formules de mobilité professionnelle à l'étranger.

que le domaine de la danse classique est surtout développé sur ces deux continents. Toutefois, deux finissants ont coché toutes les régions du monde, indiquant une ouverture pour explorer des territoires moins fréquentés. Ces deux finissants indiquent qu'ils souhaitent travailler, peu importe la région du monde où ils auront à se déplacer.

L'intérêt des finissants, leur choix de formules de séjour à l'étranger et leurs lieux de prédilection peuvent être corroborés par leurs réponses quant à leurs expériences antérieures. Les finissants interrogés ont un fort capital de mobilité, la majorité ayant beaucoup voyagé. De plus, ils profitent d'expériences de voyage diverses et sont bilingues, voire trilingues dans certains cas.

Les diplômés, quant à eux, nous ont indiqué être intéressés par une carrière internationale à des degrés divers. Ambitieuse, Jasmine a toujours rêvé à une carrière internationale, bien qu'elle n'ait pas prévu que celle-ci arrive si tôt dans son parcours professionnel. Jordan et Léa, quant à eux, préfèrent demeurer dans leur ville d'origine, bien qu'ils aiment l'idée d'effectuer des tournées à l'international dans le cadre de leur travail, car ils aiment voyager. Alors que Jordan n'exclut pas la possibilité de travailler à l'étranger dans le futur, Léa nous indique qu'elle n'entrevoit pas de déménager pour son travail. D'ailleurs, comme elle le mentionne dans l'extrait suivant, c'est lors de stages effectués dans le cadre de son parcours scolaire que ce choix s'est concrétisé : « Moi je suis vraiment bien ici. Ça m'a confirmé que je veux habiter ici. Je trouve qu'on est vraiment bien ici, mieux que certaines villes. C'est le fun d'avoir les deux langues. » (Léa, diplômée en Danse- interprétation classique)

Rosita, l'une des responsables interviewées, nous confirme que certains étudiants ne désirent pas poursuivre une carrière internationale, mais préfèrent danser pour des compagnies nationales et effectuer des tournées. Elle affirme en ce sens que :

Des fois, ça arrive qu'on a une idée, puis on a réalisé qu'il y a certains étudiants aussi qui ne sont pas intéressés d'avoir une carrière internationale, dans le sens de quitter leur ville, mais de danser avec une compagnie qui part en tournée, une compagnie qui vient d'ici et qui part en tournée, ça, ça les intéresse. C'est sûr que ça limite les possibilités, par exemple, il y a beaucoup de compagnies ici quand même. Mais c'est un autre côté à considérer. Mais peut-être qu'on va dire que maintenant non, mais que plus tard, dans quelques années, ça va les intéresser. Ils vont se dire là je suis prêt et je pars. (Rosita, responsable du programme de danse-interprétation classique)

La responsable juge important de préparer les étudiants pour l'international, dans l'éventualité où ceux-ci souhaiteraient un jour aller y travailler.

4. Quelques expériences de travail à l'étranger

Le programme de danse-interprétation classique diplômant des petites cohortes, les responsables nous ont affirmé ne pas conserver de statistiques officielles à ce niveau. De plus, ils ne tiennent pas de statistiques ou n'effectuent pas de suivi formel avec leurs diplômés. Toutefois, le milieu de la danse au Québec étant relativement restreint, les responsables savent ce que leurs diplômés font. Ils poursuivent les liens avec leurs diplômés, effectuant un suivi que nous pourrions qualifier d'informel. Ainsi, ils nous ont révélé que plusieurs aspirants danseurs se réorienteront après leurs études, faute de travail rémunéré dans leur domaine. Toutefois, chaque année, quelques diplômés arrivent à percer le monde de la danse professionnelle. De ceux-ci, un ou deux par année occupera un poste dans une compagnie étrangère. Les autres travailleront dans des compagnies québécoises, mais les spectacles étant appelés à voyager, ils effectueront des tournées à l'international, effectuant des missions courtes à l'étranger, c'est-à-dire des périodes à la maison accompagnées de plusieurs séjours à l'étranger de longueurs variables³¹.

Des trois diplômés que nous avons interrogés pour ce programme, deux ont vécu des expériences de travail semblables, alors que la troisième s'est clairement distinguée par la nature de son expérience. En effet, alors que Léa et Jordan travaillent pour des compagnies québécoises et ont effectué des tournées à l'international, Jasmine, elle, a dû s'installer en Europe dans le cadre de son emploi.

Léa a trouvé un travail rapidement à la fin de son diplôme. Alors qu'elle prévoyait prendre une année sabbatique après ses études, elle s'est fait recruter par une importante compagnie de danse contemporaine québécoise à la suite d'auditions. Elle avait accepté de faire les auditions à la suite de la recommandation d'un ami. C'était une opportunité qu'elle ne pouvait refuser. La compagnie pour laquelle Léa travaille est celle qui est la

³¹ Voir le tableau 4 du premier chapitre pour un rappel des types de formules de mobilité professionnelle à l'étranger.

plus « sur la route », selon ses dires. C'est une compagnie prestigieuse, où elle sera appelée à effectuer de nombreuses tournées à l'international. Pour l'instant, quelques mois après la fin de ses études, Léa a déjà une expérience de tournée à l'international en poche. Dès son entrée dans la compagnie, la jeune diplômée a été intégrée à un spectacle existant afin de remplacer une danseuse qui quittait la production. Elle est ensuite partie en tournée pour deux semaines en Europe. Au moment de mener l'entrevue, elle prévoyait repartir dans les prochains mois avec le nouveau spectacle en création.

Jordan, quant à lui, a été recruté par la plus importante compagnie de ballet au Canada après ses études comme apprenti. Il faut savoir que dans le milieu de la danse, il arrive fréquemment que les danseurs professionnels débutent leur carrière dans la compagnie juniore. Ils font normalement deux ans au sein de cette compagnie avant de débiter avec la compagnie sénior. Jordan, lui, a cependant quitté cet emploi au bout d'un an afin d'aller rejoindre son conjoint dans une autre compagnie. C'est celui-ci qui l'a incité à faire les auditions. Il indique avoir changé de compagnie, car le style lui plaisait plus. Jordan a, avec ces deux compagnies, voyagé sur tous les continents à l'exception de l'Afrique et de l'Océanie. Peu importe le contrat, il se dit : « [...] trois quarts de la saison à l'extérieur du pays. » (Jordan, diplômé en danse-interprétation classique)

La vie de tournée est trépidante, nous racontent Jordan et Léa. Lors de leurs expériences, le rythme de travail à l'étranger est soutenu. En plus des heures de transport, ils effectuent de longues heures de travail, présentant le spectacle parfois plusieurs fois par jour. Par chance, les artistes sont pris en charge et les compagnies engagent un directeur de tournée qui organise tout pour eux, du transport à l'hébergement en passant par l'horaire de la journée, comme nous l'explique Léa :

Et quand c'est les tournées, est-ce que c'est eux qui organisent tout?

C'est tout organisé. Ils nous donnent le per diem pour la bouffe, par journée. Sinon, les billets d'avion, ce sont eux qu'ils les achètent. C'est sûr que quand on a une journée "off" ou une journée où on commence tard, bien ils nous disent "tu as juste à arriver à cette heure-là, tu fais ce que tu veux de ta journée". Mais en gros les tournées, c'est vraiment la directrice de tournée qui organise ça. Qui est très bien fait aussi, qui t'offre un petit carnet par heure. (Léa, diplômée en danse-interprétation classique)

Comme ils n'ont pas à s'occuper de leur visa et billet d'avion, la préparation de Jordan et Léa a été essentiellement de préparer leurs bagages. Toutefois, cela peut s'avérer une logistique importante, comme nous l'explique Jordan :

Comment vous vous préparez pour les tournées?

Tu sais, à ma première compagnie on avait quand même du luxe, on avait des valises personnelles, puis une grosse valise plus notre valise à nous. Alors, on a notre valise de théâtre où tu peux mettre tous tes maillots de danse, puis ton maquillage, puis tout ça. Puis après ça, tu peux fermer ta valise avec tes vêtements de la ville et tout ça. Avec ma compagnie actuelle, on a la même chose, mais vu qu'on voyage tellement, les valises personnelles, on en partageait une à trois. Puis faut pas que ça soit trop lourd parce que c'est 25 kilos pour traverser l'océan, mais rendu là-bas, entre les vols internes, ça change, les règles, là. Des fois, ça passe à cinq kilos. Alors là, c'est un peu la folie. Puis on fait tellement de villes différentes, tu ne sais jamais la température ou, tu ne sais pas si tu vas avoir un genre de soirée gala ou quoi. (Jordan, diplômé en danse-interprétation classique)

Léa et Jordan, malgré un rythme de travail essoufflant, nous disent avoir apprécié leurs expériences de tournée à l'international. Ce qu'ils ont préféré est l'esprit de groupe qui se développe. Ils ont vraiment l'impression de devenir une famille. Ils aiment également visiter les villes dans lesquelles ils dansent, profitant des moments libres pour faire un peu de tourisme. Jordan ajoute qu'il aime également l'expérience avec le public. Chaque pays apporte une expérience avec le public différente. Par exemple, il nous dit qu'à Beijing, les spectateurs apportent des lasers qu'ils pointent sur les danseurs, alors qu'à Munich, le public est plus discipliné et qu'à Paris les ovations se font en tapant du pied. Par le public, Jordan fait l'expérience de la diversité des codes culturels. L'adaptation est d'ailleurs au cœur du discours de Léa et Jordan, qui disent devoir constamment s'adapter aux conditions de travail. Toutefois, dans le cas de Jordan, cette adaptation est facilitée par le fait qu'il voyage avec son conjoint. Ce dernier ayant plusieurs années d'expérience à son actif, il peut lui donner quelques trucs. De plus, ils se soutiennent mutuellement, rendant l'expérience moins difficile. Rappelons que le soutien du conjoint, voire sa participation au projet de mobilité internationale, est un facteur clé de la réussite du projet selon les théoriciens du domaine (Cerdin, 2011, p. 30-31).

Quant aux difficultés liées aux tournées, Jordan et Léa mentionnent les nombreuses heures de transport et les effets du décalage sur le corps. Comme ils ont peu de temps entre leur arrivée et leur premier spectacle, ils doivent trouver différentes solutions afin de réduire les effets de la fatigue sur leur corps. Léa pense d'ailleurs déjà à son après-

carrière, puisqu'elle ne prévoit pas avoir la santé physique pour effectuer ce type de travail pour plusieurs années. Elle a aussi connu des difficultés à la suite de blessures en tournée, l'accès au personnel soignant étant plus complexe à l'étranger. Jordan dit avoir eu de la difficulté avec l'éloignement de ses proches, l'accès à Internet étant parfois limité pendant une tournée, ce qui réduit considérablement les possibilités de communications avec les proches. Il mentionne également comme difficulté les aléas de la vie de tournée, par exemple le fait d'avoir à vivre dans des hôtels plusieurs mois par année avec ses collègues, de devoir partager sa chambre et d'être constamment en contact avec ses collègues, rendant l'intimité difficile. Léa mentionne avoir éprouvé de la difficulté à performer devant des salles parfois vides. Dans ces moments, elle doit trouver une motivation interne et se rappeler pourquoi elle aime danser, surtout lorsqu'elle se trouve aussi loin de la maison.

Jasmine, elle, a trouvé un travail à la suite d'un stage. Durant sa troisième année d'études, elle a eu la chance de participer à un stage professionnel d'été en Europe dans une compagnie de danse. Elle ne croyait pas que cela déboucherait sur un emploi aussi rapidement, mais la compagnie lui a offert un contrat d'un an immédiatement après le stage. Elle a eu quelques semaines pour revenir au Québec et dire au revoir à ses proches avant d'emménager dans son nouveau pays d'accueil. Quand nous l'avons interrogée, cela faisait quelques mois qu'elle travaillait en Europe et elle venait d'apprendre que son contrat serait renouvelé. Elle planifie donc demeurer une deuxième année dans la compagnie.

Contrairement à Jordan et Léa, c'est Jasmine qui a dû s'occuper du côté administratif afférent au travail à l'étranger. C'était à elle d'effectuer sa demande de visa, de faire ses changements bancaires et de se procurer les billets d'avion. Elle a également eu à se trouver un hébergement, les appartements de la compagnie réservés aux danseurs étant déjà complets. Elle a trouvé une famille prête à l'héberger, ce qui a l'avantage de faciliter son intégration dans le pays et sa transition vers le monde du travail. Malgré le peu de temps pour se préparer, elle dit s'être sentie prête.

Jasmine réalise son rêve en travaillant pour cette compagnie internationale. Elle se dit donc chanceuse. Elle aime son expérience et se sent privilégiée de travailler avec des chorégraphes de renom. Elle apprécie découvrir une nouvelle culture, malgré que cela vienne avec certaines difficultés qu'elle résume notamment dans l'extrait suivant :

C'est quoi les principales difficultés?

Être loin des gens pis la peur de que ces relations-là soient affectées par la distance, par le temps. La transition entre école et travail a été très difficile. Faut que tu te prennes en charge complètement seule, que tu prennes en charge ton entraînement, tes apprentissages, puis ça, ça a été difficile à faire. Gérer des nouvelles personnes, gérer ta direction, gérer des nouvelles personnes avec qui travailler, c'est difficile, parce que c'est des milieux aussi très différents. Dans le sens que tu sais au Québec on a tous notre tendance, tu sais on a notre culture, mais quand tu changes de culture, faut que tu changes ta façon de faire les choses, ta façon de dire les choses. T'apprends à voir comment gérer les choses et les gens, ce qui est difficile aussi c'est être nouveau dans une compagnie, être ta première année. Tu recommences au bas de l'échelle. Tandis que moi personnellement quand j'étais à l'école j'avais avec le travail, atteint un *high*, pis là c'est de recommencer, de refaire sa réputation, de voir que tout est à refaire, ça c'est difficile. (Jasmine, diplômée en danse-interprétation classique)

De plus, elle mentionne le rythme de travail élevé. Elle a dû apprendre rapidement le répertoire de la compagnie afin de rattraper les autres danseurs. Elle a dû faire des heures supplémentaires, en plus des heures d'entraînement élevées et des spectacles. Elle a peu de temps libres, n'ayant qu'une seule journée de congé par semaine.

Quand nous avons demandé aux diplômés s'ils referaient l'expérience, ils ont tous répondu unanimement oui. Malgré des expériences différentes, le fait de découvrir de nouvelles cultures et d'avoir un emploi dans une compagnie de renom à l'international représentent tous des aspects importants relevés durant les entrevues.

5. Emploi à l'étranger et formation collégiale

Nous venons de voir quelques expériences de travail à l'étranger réalisées par des diplômés du programme de danse-interprétation classique. Tous, en début de carrière, ont trouvé un travail qui correspondait à leurs attentes. Ils ont vécu des expériences diverses, mais tous disent se sentir privilégiés des expériences vécues. Malgré un rythme de travail soutenu dans les trois cas, les expériences de travail à l'étranger sont vues comme positives. Lorsque nous leur avons demandé s'ils jugeaient avoir bien été préparés, ils ont tous répondu par l'affirmative, puisqu'au cours de leurs études ils avaient développé les compétences et attitudes ainsi qu'acquis des savoirs utiles à une telle expérience. Les

responsables étaient du même avis, mais se montraient plus nuancées dans leurs propos. Le programme est en plein développement et, conséquemment, les responsables se sont dites très conscientes des éléments à améliorer, étant d'ailleurs en pleine démarche réflexive quant à l'employabilité de leurs diplômés, particulièrement sur le marché international.

Bien que les diplômés et les responsables s'entendent pour dire que l'élément principal de la préparation pour le travail à l'étranger est l'acquisition d'une éthique de travail et de compétences techniques, d'autres éléments ont été mentionnés comme importants dans la préparation pour le travail. Par exemple, la découverte du milieu de la danse à l'échelle nationale et internationale, tant par des travaux de recherche pratique que le visionnement de spectacles, est un élément important dans l'acquisition d'une culture qui permet d'ouvrir le champ des possibles, comme nous l'avons vu.

Bien que les personnes interviewées affirment toutes que le programme prépare bien, elles ont offert quelques pistes d'amélioration possibles, voire des recommandations dans certains cas.

Léa a senti une pression pour que les étudiants réussissent afin d'ajouter au prestige de l'établissement. Elle a eu l'impression que le seul chemin offert était l'entrée vers de grandes compagnies de ballet, menant à une vie de tournée. L'établissement devrait, selon elle, accompagner les étudiants dans les voies que ceux-ci choisissent plutôt que de tenter de les inciter à se conformer. Le fait que Léa réussisse bien professionnellement, bien qu'elle n'ait pas suivi le même chemin que ses collègues de classe, en est la preuve. Elle préconise une approche plus personnalisée.

Jasmine renchérit en disant que dans son cas, elle s'est sentie favorisée dans son parcours scolaire, ce qui a fortement contribué à sa réussite professionnelle. Toutefois, dans l'extrait ci-dessous, elle souligne que ce ne sont pas tous les étudiants qui se voient offrir les mêmes opportunités ou le même suivi.

La directrice dit, moi je vais vous aider, tant que je peux, mais faut que vous me le dites que vous avez besoin, faut que ça soit initié par vous. Pis c'est pas tout le monde qui a cette *drive*-là, c'est facile de tomber dans notre routine, d'être un peu passif par rapport à notre

futur, notre embauche, on danse tous les jours et tout, mais si on veut vraiment un emploi, il faut comme vraiment tout planifier, tout faire pour l'avoir puis c'est pas tout le monde qui va demander de l'aide. Un de mes souhaits pour la cohorte des finissants à chaque année, c'est qu'ils soient pris en charge avec quelqu'un. C'est qu'il y ait quelqu'un qui les guide et qui dise Ok. Où tu veux aller? Ok, est-ce que t'as pensé à aller voir? Ah non Ok. Recherche, reviens-moi. Là on regarde ensemble. Ça, c'est l'audition, comment tu vas te préparer pour faire cette audition-là? Comment tu vas faire pour réussir à être pris? (Jasmine, diplômée en danse-interprétation classique)

D'après les propos recueillis auprès des responsables, nous sommes d'avis qu'une approche personnalisée existe bel et bien dans le programme, mais que le suivi reste informel. Comme le programme met en place présentement les outils pour le développement de carrière, nous pensons que cette critique sera résolue d'ici peu, l'approche du collègue étant en processus de formalisation.

Jasmine indique également qu'il serait profitable que les enseignants et les responsables du programme partagent davantage leur réseau de contacts d'ici et d'ailleurs avec les étudiants. Comme la plupart d'entre eux ont connu une riche carrière tant à l'échelle nationale qu'à l'international comme danseurs, il serait bien que les étudiants en bénéficient davantage.

De plus, Jordan spécifie que les enseignants et les responsables du programme devraient partager plus fréquemment leurs expériences à l'étranger avec les étudiants. Cela leur permettrait de mieux connaître les avenues possibles. Il favorise un apprentissage plus informel, par l'anecdote. C'est notamment ce qu'il mentionne dans l'extrait ci-dessous :

Moi, ce que j'ai vu à l'étranger, beaucoup, c'est des gens qui parlent de leur expérience professionnelle à travers leurs cours, comme si y vont dire, euh, y vont faire beaucoup de références à un ballet qu'ils ont dansé ou, genre, y vont raconter des anecdotes de scènes, tout ça. Moi, j'ai toujours trouvé que ça me motivait parce que ça te rappelle tout le temps pourquoi que t'es là, puis pourquoi que tu travailles. Ça, je crois que j'en ai manqué un peu ici. On se concentre vraiment techniques, techniques, puis placements, puis bien faire les choses. Et pour à l'étranger, bien, je crois que c'est vrai des anecdotes personnelles des professeurs, les étudiants, je crois qu'y veulent vraiment savoir, puis des fois, les profs sont gênés, ils ont peur de perdre leur temps, ce n'est pas une perte de temps, c'est vraiment important. Les étudiants sont comme wow, tu sais, y ont déjà fait ça. (Jordan, diplômé en danse-interprétation classique)

Quand nous posons la question aux finissants, à savoir quelles mesures pourraient être mises en place par leur programme d'études afin de préparer les étudiants pour le travail

à l'étranger, certains d'entre eux suggèrent d'avoir l'opportunité de suivre un cours de langues ou d'avoir un cours de formation interculturelle afin de mieux se préparer à l'éventualité d'un déménagement. D'autres suggèrent la tenue de stages ou d'échanges étudiants. L'une des recommandations faites par deux finissants est d'offrir la possibilité de réaliser des auditions à l'étranger durant la troisième année d'études. Spécifions que les auditions pour les emplois se déroulent souvent au début du printemps, période où les étudiants sont en classe. Les responsables nous ont dit qu'il était difficile de libérer les étudiants à ces dates, mais qu'elles l'avaient fait dans le passé pour certains cas exceptionnels où elles jugeaient l'opportunité profitable pour les étudiants. Les finissants nous ont indiqué qu'ils aimeraient une plus grande souplesse dans leur horaire afin de ne pas rater les auditions et devoir attendre à l'année suivante pour auditionner.

En somme, le programme en danse-interprétation classique, même s'il ne peut pas être considéré comme « internationalisé » selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12)³², comporte, selon les informations recueillies auprès des répondants, plusieurs éléments à connotation internationale qui préparent les étudiants au travail à l'extérieur du Canada. Les activités d'internationalisation *Abroad*, telles que la mobilité étudiante internationale, ou *at Home*, comme l'intégration de volets pédagogiques sur l'international dans le cadre de cours ou les ressources et les activités spécifiques mises en place par le programme, font que les étudiants interrogés (finissants et diplômés) affirment être prêts à travailler outre-frontière lorsqu'ils reçoivent leur diplôme. L'originalité de ce programme se trouve dans la participation aux stages professionnels. Bien que ceux-ci soient de nature extracurriculaire, les responsables du programme aident les étudiants dans la préparation logistique de leur dossier d'offre de services, notamment pour la vidéo d'audition. De plus, ce programme se démarque par l'approche personnalisée qu'offrent les responsables, ces derniers offrant des séances de travail individuel à chaque étudiant où les questions d'employabilité, dont l'employabilité à l'international, sont abordées. Dans une perspective d'amélioration continue de la formation offerte, ceux-ci souhaiteraient toutefois obtenir plus d'informations pratiques sur le travail à l'étranger dans le cadre de leur formation, ainsi qu'avoir l'opportunité de réaliser plus de séjours de mobilité étudiante à l'étranger.

³² Pour une synthèse des principaux critères, voir le tableau 3 du présent document.

Chapitre 6

Cas 4 : Arts du Cirque

Les informations présentées pour le programme en arts du cirque sont issues des données secondaires récoltées sur le programme, de nos entretiens avec les personnes responsables du programme (Cooper et Marjorie), des quatre entrevues menées avec cinq diplômés récents (Simone, Téo, Joel, John et Laurie)³³, ainsi que des données recueillies à l'aide d'un questionnaire qui a été passé à la cohorte des finissants de cette année (étudiants qui obtiendront leur diplôme au printemps 2017)³⁴.

1. Informations générales sur le programme et profil des étudiants

1.1 Informations générales sur le programme

Le programme en arts du cirque est une formation technique d'une durée de trois ans menant soit à un DEC technique ou à un DEE, un diplôme équivalent délivré par l'établissement aux étudiants étrangers ou aux étudiants n'ayant pas complété les cours généraux du DEC, mais ayant suivi avec succès tous les cours de la technique. Cette formation mène essentiellement à une carrière d'artistes de cirque. Bien que certains diplômés soient engagés par des compagnies, la majorité d'entre eux travailleront comme travailleurs autonomes, c'est-à-dire qu'ils occuperont des postes contractuels. Certains étudiants créeront leur propre spectacle ou leur propre compagnie. Toutefois, cette avenue demeure une voie moins fréquentée nous dit Marjorie :

Un étudiant peut aussi décider de créer son spectacle, sa compagnie de cirque et demander des bourses, demander des résidences d'artistes pour développer son spectacle. Mais la majorité des diplômés sont plus dans l'emploi artistes de cirque-interprètes, certes ils terminent [nomme l'établissement] avec un niveau technique et artistique supérieur, mais ils n'ont pas encore l'expérience de la tournée, de présenter devant le public jour après jour, faire dix spectacles par semaine, de changer de villes à chaque deux semaines, donc les étudiants veulent plus souvent découvrir cette réalité, apprendre de cette expérience avant de commencer à penser à créer une compagnie. Nos diplômés sont essentiellement des contractuels à l'extérieur du Québec, pas juste des compagnies à l'international, mais ils peuvent travailler pour des compagnies québécoises qui eux font des tournées à l'international. (Marjorie, responsable du programme en arts du cirque)

³³ L'une des entrevues a été menée avec deux diplômés qui travaillent ensemble à l'étranger et qui vivaient la même expérience professionnelle.

³⁴ Selon les informations obtenues, le programme comptait 25 finissants. 19 ont répondu au questionnaire, certains étant absents lors de la passation de celui-ci, alors que d'autres ont refusé de répondre, car le questionnaire était en français et qu'ils ne maîtrisaient pas cette langue suffisamment.

1.2 Profil général des étudiants du programme

Le programme en arts du cirque étant fortement contingenté, les aspirants étudiants se doivent de détenir une expérience préalable soit en cirque, soit dans un domaine connexe, notamment la danse ou la gymnastique, pour y accéder. D'ailleurs, pour être acceptés dans le programme, ils doivent passer des auditions. Lors de ces auditions, des centaines de personnes de partout dans le monde se présentent dans l'espoir d'être admises. Si elles sont admises, elles le seront dans une discipline de cirque³⁵, telle le trapèze ou la jonglerie, dans laquelle elles se spécialiseront. Au cours de leur technique, chaque étudiant se spécialisera également dans une ou deux disciplines complémentaires de son choix.

Cooper, responsable du programme, nous dit que l'on peut dégager deux profils d'étudiants qui entrent dans le programme, soit les artistes qui désirent peaufiner leur développement artistique et les sportifs qui s'intéressent davantage à la performance physique. Ces deux catégories ont comme caractéristiques communes l'ouverture sur le monde et un goût pour le voyage : « Ils sont ouverts en général sur l'autre, sur la découverte, les cultures différentes, le voyage. Donc, au niveau psychologique, ils ont ces caractéristiques, ils vont être ouverts. » (Cooper, responsable du programme en arts du cirque)

1.3 Les finissants interrogés

Sur les 19 finissants ayant rempli le questionnaire, 8 sont des femmes, 10 sont des hommes et une personne a refusé de répondre. Ils sont âgés entre 19 et 25 ans. La minorité (7 finissants) est née au Canada, la majorité (11 finissants) étant composée d'étudiants étrangers arrivés au Canada à l'âge adulte. Finalement, un étudiant est né à l'étranger, mais a immigré durant l'enfance. Tous ont soit l'anglais ou le français comme langue maternelle, sauf un étudiant déclarant avoir l'allemand comme langue d'origine. Ils sont tous bilingues. Plusieurs finissants sont polyglottes (6 finissants), déclarant pouvoir maintenir une conversation de base dans trois ou quatre langues. Généralement,

³⁵ « Les disciplines de cirque sont les spécialités dans lesquelles œuvrent les acrobates et elles touchent à la virtuosité physique, au risque et à l'exploit. À la source du langage circassien, elles dynamisent le développement des arts du cirque autant par l'évolution des techniques que par l'invention de nouveaux appareils. Les disciplines de cirque déterminent aussi l'esthétique du corps acrobatique et chacune d'elles propose son propre registre de gestes circassiens. Elles se regroupent en grandes catégories selon les appareils ou agrès utilisés ainsi que selon les aptitudes et habiletés requises pour les pratiquer. » (« École nationale de cirque », s.d.)

ils ont beaucoup voyagé, 15 d'entre eux cumulant sept expériences de voyage et plus. Les autres déclarent également des expériences de voyages. Les types de voyages sont variés, allant des voyages touristiques aux séjours académiques en passant par l'installation dans un pays étranger.

1.4 Les diplômés interrogés

Des cinq diplômés du programme en arts du cirque qui ont été interrogés dans le cadre de cette étude (John, Laurie, Téo, Joel et Simone), trois sont nés au Canada. Les deux autres proviennent de l'Europe ou des États-Unis. Ils ont obtenu leur diplôme entre 2010 et 2015. Ils étaient tous dans la vingtaine au moment de réaliser l'entrevue. Ils s'expriment tous très bien dans la langue de Molière, bien que pour certains d'entre eux ce ne soit pas leur langue maternelle. Ils ont plutôt l'anglais (John, Simone) ou l'espagnol (Téo) comme langue d'origine. Ils sont tous bilingues, voire trilingue dans le cas de Téo. Trois d'entre eux étaient en couple au moment de réaliser l'entrevue, les autres étant célibataires. Aucun des répondants n'avait d'enfant à charge.

En ce qui concerne leur parcours scolaire antérieur, leurs expériences sont très variées. Simone et John ont tous les deux travaillé dans le monde du sport ou des arts du spectacle et ont fréquenté l'université avant d'entrer dans le programme. Aucun de ces deux diplômés n'a terminé ses grades universitaires, préférant se réorienter dans le domaine du cirque. John, après une carrière de onze ans en plongeon, est entré à l'université en théâtre. Cependant, il n'a pas aimé cette formation qu'il juge ne pas être assez physique. Ayant performé dans des spectacles aquatiques, il s'intéresse à la performance artistique. Lors de ces expériences, il côtoie des artistes de cirque qui lui recommandent le programme en arts du cirque. Simone, quant à elle, après avoir pratiqué la danse depuis son tout jeune âge (cinq ans), décide de s'inscrire en anthropologie à l'université. Elle partagera son temps entre ses études et son travail de danseuse durant quelques années avant de bifurquer vers les arts du cirque. Téo provient d'écoles de cirque européennes. Ce dernier a découvert les arts du cirque très tôt par les arts de la rue. Il a commencé à pratiquer de manière autonome avant de s'inscrire dans des écoles en Europe. Joel et Laurie, quant à eux, ont fréquenté l'établissement où ils ont ensuite fait leurs études collégiales, dès le primaire, ce dernier offrant des cours récréatifs en cirque aux enfants la

fin de semaine. Passionnés de cirque, ils décident de s'inscrire au programme de cirque-études offert par le collège au secondaire. La poursuite de leurs études au collégial dans le domaine est donc une suite logique de leurs parcours antérieurs.

Tous mentionnent la réputation du programme et du collège pour expliquer leur choix. La formation offerte jouit d'une excellente réputation à l'international. Certains étudiants parlent de la réputation de l'excellence technique du programme pour justifier leur choix. En effet, le programme se distinguerait de celui d'autres écoles de cirque professionnelles dans le monde par la supériorité des techniques corporelles développées. Pour John, Simone et Téo, le choix s'est également arrêté sur le collège en raison de sa situation géographique. Ils désiraient venir s'installer au Québec afin de vivre une expérience culturelle autant qu'une expérience pédagogique. Téo explique son choix également par son intérêt de mieux saisir l'aspect commercial de l'approche des compagnies de cirque nord-américaines.

Finale­ment, je suis venu ici parce que j'avais un goût personnel d'aller loin de l'Europe et j'avais remarqué, même si j'étais amoureux du *Cirque du Soleil* quand j'étais petit, j'avais remarqué que j'avais beaucoup appris de l'Europe et du cirque contemporain, en France surtout, et il y avait un côté commercial... je vais appeler commercial, un côté, à savoir, très américain, de savoir se vendre, de faire des choses un peu plus, « entertainment ». Donc, j'avais trouvé un mélange entre ces deux choses-là, entre ce que j'aimais des arts du cirque, de la recherche et de pouvoir pousser des idées loin, et en même temps, pouvoir les apporter au grand public. Parce que souvent, je trouve qu'en Europe, beaucoup de spectacles restent dans un milieu fermé, un public fermé, bien que le public français commence à s'habituer à avoir plein de spectacles de cirque, apprivoisé, dans un sens. Mais au Canada, et les compagnies autour, ils savent se vendre à l'international. Donc, c'était une façon de me dire, je vais avoir du travail à l'international, puis je pourrai quand même rester moi-même, puis faire ce qui me plaît, mais dans un milieu qui sait se vendre. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Malgré des expériences antérieures diversifiées, les diplômés ont en commun d'avoir tous voyagé à l'international lors de leur enfance. Les expériences de voyages varient. John et Simone ont principalement voyagé en Amérique du Nord grâce à leur travail, John, dans le cadre de compétitions sportives, et Simone, lors de tournées de spectacles. Joel et Laurie ont fait des voyages touristiques avec leur famille avant leur entrée au collégial. Laurie a également effectué un voyage scolaire aux États-Unis au secondaire. Téo a voyagé principalement en Europe avec sa famille, mais aussi par lui-même afin de participer à des festivals de cirque et d'arts de la rue. Dans l'ensemble, les diplômés interrogés du programme en arts du cirque ont donc beaucoup voyagé.

2. Internationalisation du programme

Lorsque nous avons demandé aux diplômés et aux responsables les liens possibles entre leur programme d'études et le concept d'international, les réponses furent rapides et riches, les répondants établissant plusieurs liens. Leurs réponses vont de la réputation de l'établissement à la préparation pour le marché du travail, en passant par les projets de mobilité étudiante et la présence d'étudiants et d'enseignants internationaux. Nous verrons chacun de ces aspects en détail.

Lorsque nous avons demandé à Joel ses impressions sur l'internationalisation du programme, il a aussitôt répondu en faisant référence à la renommée de l'établissement. « Tout d'abord, c'est une école reconnue mondialement. C'est une école qui a un nom puis une certaine renommée, dans le sens que la plupart des gens qui sortent ont comme un style en particulier. Au niveau international, si tu recherches ce style-là, bien, c'est là que tu vas. » (Joel, diplômé en arts du cirque)

Très peu d'endroits au monde offrent une formation professionnelle en arts du cirque, ce que souligne Marjorie. Le collège dans lequel le programme est offert est vu parmi les meilleurs au monde. Cooper renchérit en disant que la réputation vient du haut niveau technique des étudiants qui y sont formés, mais aussi du fait que le programme forme des artistes polyvalents, capables de s'adapter et qui sont bien préparés pour le marché du travail. Véritables ambassadeurs, l'excellence des artistes de cirque formés par le programme vient confirmer la position de leader mondial du collège dans la formation circassienne. Selon Téo, cela vient aussi du fait que les compagnies québécoises rayonnent à l'international.

Bien, le fait qu'il y a toutes ces compagnies connues autour [nomme des compagnies]. Et ça montre tout de suite que le Québec, avec ces quelques compagnies, et bien, c'est comme un petit pays qui est connu à l'international juste à cause de ces compagnies-là. Donc, le fait d'aller à l'école ici, c'est comme si, déjà, il y a cette facilité de s'ouvrir à l'international par rapport à tout plein d'écoles en Europe, qui restent dans leur pays, surtout en France. Je trouve qu'elles restent vraiment enfermées dans leur pays et les autres écoles essaient de jouer à l'international, mais ça reste, encore une fois, beaucoup en Europe. (Téo, diplômé en arts du cirque)

La représentation du collège à des événements et au sein de regroupements internationaux, telle la *Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles* (FEDEC), aide à conserver son positionnement stratégique, nous disent les responsables. De plus, chaque année, des diplômés du collège participent à d'importants festivals internationaux, où ils remportent de nombreux prix. Sa participation aux regroupements internationaux positionne également l'établissement comme acteur incontournable en pédagogie des arts du cirque.

Pour Simone, le lien entre le collège où elle a étudié et l'international se trouve dans la formation. En effet, les étudiants seront tous appelés, selon elle, à travailler à l'étranger après leurs études. Voyager fera partie de leur mode de vie. Le programme les forme donc à cette réalité. Le lien entre l'étranger et le programme est donc pour elle autant dans l'objectif de celui-ci, qui est de former des artistes capables de travailler partout dans le monde, que dans la formation elle-même, qui offre des outils pour y parvenir.

Un autre lien mentionné par Téo et Simone entre le programme et le concept d'international est la présence de projets de mobilité étudiante. Simone a eu la chance de participer, lors de ses études, à un échange étudiant avec une école de cirque professionnelle française. Dans le cadre de cet échange, elle s'est rendue trois fois en France. L'objectif était de créer un spectacle qui regrouperait des étudiants des deux écoles. Ce fut, pour elle, une expérience enrichissante qui lui a permis de développer son réseau de contacts, mais surtout, cela a démystifié le travail à l'étranger, car comme elle le dit : « Ça m'a donné la confiance de tenter le travail là-bas, d'avoir voyagé avec l'école. Parce que sinon, c'est vraiment l'inconnu, tu ne sais pas trop comment ça marche. » (Simone, diplômée en arts du cirque) Simone a, à la fin de ses études, réalisé une tournée en sol européen. Elle affirme que le fait d'avoir fait un échange étudiant lors de ses études lui a donné la confiance et les contacts nécessaires à la matérialisation de ce projet.

Téo a eu l'opportunité de représenter le collège lors d'événements à l'étranger. Cela lui a donné un avant-goût de ce qui l'attendait sur le marché du travail.

Il y a une chose dont j'ai été vraiment chanceux, c'est que l'école m'a permis, surtout dans les dernières années, en 2e et 3e années, d'aller faire des événements à l'étranger pour représenter [nomme l'établissement]. Puis ça, c'est des expériences les plus belles de l'école, parce que c'est un voyage, puis tu te sens plus juste un étudiant, tu as l'impression que tu es déjà un peu dans le marché du travail. Et tu es vraiment face à d'autres écoles ou d'autres spectacles, d'autres artistes qui sont déjà dans le milieu du travail. Mais je dirais que ça, c'était les événements qui m'ont le plus marqué au niveau international, d'être vraiment sur le terrain. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Il a également eu l'occasion de participer à un projet de création de l'établissement (complémentaire à sa formation technique, ce projet est offert annuellement à de cinq à huit finissants et jeunes diplômés du collège) avec quatre autres étudiants. Dans le cadre de ce projet de création, les étudiants accompagnés d'un metteur en scène sont appelés à créer un spectacle de cirque innovateur. Ils sont soutenus par le collège. Téo et ses collègues de classe ont eu la chance de présenter le fruit de leur travail aux États-Unis, expérience qu'il a jugée très formatrice.

Joel a également participé au projet de création de l'établissement lors de son passage au collégial. Dans le cadre de ce projet de création, il a eu la chance d'effectuer une résidence d'artiste en Argentine. Il est parti avec ses collègues et le metteur en scène du projet de création. L'objectif était d'échanger avec les étudiants de l'école de cirque en Argentine et de présenter un spectacle à la fin de la résidence dans le cadre d'un festival de cirque local. Le travail a été ardu, non seulement en raison de la langue, mais aussi car ils avaient une culture circassienne différente, c'est-à-dire une vision artistique et des manières de travailler différentes. Ce fut une expérience marquante pour Joel et très riche en apprentissages culturels. Il dit avoir été heureux d'avoir l'opportunité de partager leur vision du cirque avec les artistes argentins ainsi que le contact avec le public argentin.

Ces quelques expériences de mobilité étudiante vécues par les diplômés en arts du cirque confirment ce que nous disions au premier chapitre, à savoir qu'elles ont notamment des retombées de nature professionnelle pour les participants (voir Boutet-Lanouette et Jobin-Lawler, 2011, p. 167). Dans les cas précis de ces diplômés en arts du cirque, nous sommes à même de constater que les séjours qu'ils ont réalisés à l'étranger dans le cadre de leur programme collégial ont contribué à leur préparation pour le travail outre-frontière à la fin de leurs études.

Un autre lien souvent invoqué entre l'internationalisation et le programme d'études ciblé est la présence d'enseignants provenant de différents pays. Ceux-ci apportent leur culture et leur pédagogie. Cela oblige les étudiants à développer leur adaptabilité, comme l'indique John : « [...] quelques fois, ça peut être en effet un peu mêlant, mais en même temps, tu sors de la situation avec une certaine façon de t'adapter aux gens et à la façon qu'ils enseignent aussi. » (John, diplômé en arts du cirque) Côté des enseignants d'origines ethniques différentes permet également de mieux comprendre les différentes cultures. Les étudiants peuvent poser des questions aux enseignants sur leur pays d'origine. Cela leur permet d'anticiper en quelque sorte ce qui les attend une fois sur le marché du travail. Les cinq diplômés ont noté que ces échanges d'informations informelles ont fortement contribué à leur formation. De plus, cela leur permet de développer un réseau sur lequel ils peuvent toujours se référer après leurs études. Ainsi, une fois diplômés, s'ils veulent des renseignements sur les conditions de travail d'un pays en particulier, ils peuvent toujours poser des questions à l'un des enseignants en provenance de ce pays, ceux-ci étant toujours disponibles pour répondre à leurs questions. Enfin, un autre avantage d'avoir des enseignants d'origines ethniques diverses au sein de l'établissement est le climat global. Sans avoir à voyager, ils se sentent déjà dans un environnement international.

Le lien le plus nommé entre l'internationalisation et la technique en arts du cirque est toutefois la présence d'étudiants internationaux. Les étudiants internationaux forment environ la moitié des inscrits au programme. Avoir une aussi grande diversité est culturellement riche, selon les répondants interrogés.

Depuis quelques années, c'est plus que 50 % des étudiants qui proviennent de l'étranger. [...] Les retombées sont nombreuses, alors on a au départ ce mélange culturel. Artistiquement, c'est nourrissant évidemment, les gens voient les choses différemment et donc en étant différents, on communique notre différence et ça nourrit les autres. De mieux se comprendre soi-même en face de l'autre. Alors ça, c'est une richesse fondamentale en art pour se renouveler, je crois. Humainement, je trouve que c'est de belles valeurs, c'est riche. Mais comme l'artiste de cirque et les compagnies de cirque circulent énormément à travers le monde, il y a une corrélation dans ce concept-là qui est idéal. C'est-à-dire que les jeunes viennent ici, deviennent des artistes et après ça circulent à travers le monde en ayant un réseau de contacts qu'ils ont connus ici. (Cooper, responsable du programme en arts du cirque)

Le fait de côtoyer des étudiants d'autres pays, comme nous l'avons mentionné à quelques reprises dans les chapitres précédents, a de multiples avantages. Cela permet notamment de s'habituer à travailler en équipe avec des gens d'autres cultures. Les étudiants nationaux et internationaux doivent faire face, dès leur formation, aux diverses manières d'aborder la création d'œuvres circassiennes ainsi qu'aux différentes éthiques de travail. Cette confrontation est formatrice, puisqu'ils seront appelés à travailler avec des gens de diverses origines lors de leur carrière. Cela leur permet de développer leur capacité d'adaptation, de conciliation et de communication. De plus, le fait d'établir des liens avec des étudiants en provenance d'autres pays permet de discuter avec eux des réalités de leur pays, y compris celles qui concernent le marché du travail. Ils peuvent ainsi apprendre à connaître les différentes compagnies internationales par le regard de leurs collègues de classe. C'est également une opportunité pour développer leur réseau professionnel. Toutefois, l'un des avantages les plus appréciés par les diplômés est l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue. Trois diplômés nous ont affirmé avoir appris l'anglais ou le français durant leur passage dans le programme grâce aux liens d'amitié développés avec des étudiants étrangers. « J'ai appris l'anglais à l'école, avec les gens qui m'entouraient et maintenant ici dans les deux contrats que j'ai faits depuis que je suis sortie de l'école, j'ai dû parler en anglais pour le travail. » (Laurie, diplômée en arts du cirque)

Quant aux autres volets de l'internationalisation, soit l'internationalisation de la formation et l'exportation du savoir-faire, ils sont aussi présents dans le programme.

L'internationalisation de la formation se trouve particulièrement dans les cours académiques spécifiques au programme. Certains de ces cours abordent des volets internationaux. Les répondants nous ont mentionné, entre autres, les cours d'histoire du cirque et de gestion de carrière. Lors de ces cours, les étudiants sont appelés à développer leurs connaissances du milieu et leurs habiletés professionnelles. Nous y reviendrons plus en détail dans la section suivante de ce chapitre.

Finalement, les responsables nous ont mentionné des activités de transfert des connaissances effectuées par les enseignants que nous pouvons qualifier d'exportation de savoir-faire. En effet, à travers la *Fédération européenne des écoles de cirque*

professionnelles (FEDEC), des enseignants du programme ont participé à l'élaboration de guides pédagogiques. Ces guides ont été développés lors de rencontres internationales réunissant les experts du domaine, dont les enseignants du programme. Ils sont ensuite utilisés par les programmes en arts du cirque un peu partout dans le monde. Ces expériences d'exportation du savoir-faire, comme elles sont portées par des enseignants qui doivent se rendre à l'international, constituent aussi des expériences de mobilité enseignante outre-frontière. Celles-ci permettent aux enseignants d'actualiser leurs savoirs et leur réseau professionnel.

En définitive, malgré les multiples dimensions internationales du programme en arts du cirque, celui-ci ne peut pas être caractérisé comme s'inscrivant dans une perspective de formation internationalisée, selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12). Cela dit, il s'agit tout de même d'un programme à « connotation internationale », en ce sens qu'une dimension internationale est intégrée à celui-ci, sans qu'un objectif central de formation ne soit directement lié à l'étranger.

3. Préparation et intérêt pour le travail à l'étranger

3.1 Préparation pour le travail à l'étranger

Le programme en arts du cirque mène essentiellement vers des expériences de travail à l'extérieur du Canada, comme souligné par Marjorie dans la citation relevée dans la première section de ce chapitre. Ainsi, les étudiants savent que bien que tous les cours et toutes les compétences développées dans le cadre du cursus académique ne font pas référence au fait qu'ils travailleront à l'extérieur de leur pays d'origine, ils seront tout de même appelés à voyager dans le cadre de leur carrière.

Même si le programme mène, par la force des choses, vers le travail à l'étranger (le marché intérieur québécois n'étant pas assez développé pour y mener une carrière), 2 des 19 finissants interrogés ont répondu ne pas se sentir préparés à l'issue de leur formation. De plus, 8 finissants affirment que le programme devrait davantage former les étudiants en prévision du travail à l'étranger. En regard de ces chiffres, nous pouvons toutefois conclure que la majorité d'entre eux jugent leur formation adéquate à cet égard.

Conscient des réalités qui attendent les diplômés sur le marché du travail, le programme développe plusieurs moyens pour préparer les étudiants à des expériences d'emplois internationales. Lorsque nous demandons aux diplômés les ressources existantes pour les préparer, ils mentionnent unanimement la bibliothèque du collège. Celle-ci regroupe une collection importante d'ouvrage en arts du cirque. Les étudiants peuvent y trouver des ouvrages sur les compagnies et les festivals passés et actuels en arts du cirque, ainsi que des ouvrages sur les lois du travail ou des guides de voyage. De plus, des guides thématiques ont été développés par son personnel. Les étudiants peuvent consulter ces guides afin de s'informer rapidement sur les employeurs et festivals de cirque à travers le monde, les résidences d'artistes en Europe, les bourses possibles pour la création et les déplacements à l'étranger. Simone a mentionné avoir beaucoup consulté ces références lors de sa troisième année d'études, alors qu'elle se préparait pour travailler. Elle a, entre autres, utilisé les guides afin de créer des listes de contacts par régions du monde.

Outre, la bibliothèque, un babillard d'emplois et d'appels de projets (physique et envoyé par courriel aux diplômés) est également cité comme une ressource pouvant préparer les étudiants pour le travail à l'international. John, Laurie et Téo ont tenu des propos en ce sens. Ces derniers disent l'avoir consulté afin de se renseigner sur les emplois disponibles, surtout lorsqu'ils recherchaient un emploi ou voulaient se constituer une liste de contacts. « Honnêtement, pour moi, j'ai quand même commencé beaucoup de contacts avec des gens basés sur des petites feuilles qui ont été mises sur des babillards à l'école. » (Laurie, diplômée en arts du cirque) Ces babillards, mis à la disposition des étudiants et diplômés, permettent également à ceux-ci de se tenir informés des projets en cours. Connaître l'éventail des possibles leur permet de se positionner face au marché du travail, c'est-à-dire réfléchir à quel type de contrat leur conviendrait mieux.

D'autres ressources mentionnées par les responsables sont le soutien aux étudiants pour la création de leurs outils promotionnels (site Internet, réseaux sociaux, curriculum vitae, fiche technique, carte professionnelle) ainsi que la mise en valeur des diplômés sur le site Internet de l'établissement. En effet, chaque année, les diplômés reçoivent le soutien du collège dans le cadre du cours de gestion de carrière pour la réalisation de cartes professionnelles et d'un site web incluant des photos et des vidéos professionnelles. Ces

photos et vidéos professionnelles produites par le collègue et offertes gratuitement aux finissants seront valorisées sur le site Internet de l'établissement dans une section réservée aux diplômés. Sur cette page, la discipline de cirque de chaque diplômé est indiquée ainsi que son adresse courriel et site web afin de permettre aux employeurs de le contacter. Plusieurs compagnies utilisent cette ressource nous a indiqué Cooper. Toutefois, peu de diplômés nous ont fait mention de ces outils, probablement car la majorité d'entre eux ont trouvé un contrat grâce au « bouche-à-oreille ». Bien que ces outils promotionnels aident au réseautage professionnel selon les propos d'un des responsables interrogés, les diplômés n'ont pas fait mention de ceux-ci lors de leurs entrevues.

En ce qui concerne les activités mises en place afin de préparer les étudiants en vue d'éventuelles expériences de travail à l'extérieur du pays, le programme organise des conférences d'artistes ou de professionnels liés au travail à l'étranger ainsi que des visionnements de spectacles de compagnies de cirque de l'international.

Durant l'année scolaire, plusieurs spectacles de cirque sont présentés dans la région. Les étudiants sont invités à y assister. Des rabais sont disponibles pour les étudiants, le programme ayant signé des ententes avec les salles de spectacle en ce sens, et certains spectacles sont mis à l'agenda comme activités extracurriculaires. Dans ce dernier cas, les étudiants peuvent assister gratuitement aux représentations. Ceci est un aspect important de la formation, comme le souligne Téo :

Je pense que ce qui nous a le plus marqués dans notre cursus scolaire, c'était toutes les activités qui étaient dans la vraie vie. Par exemple, aller voir des spectacles, j'ai appris autant en allant voir des spectacles qu'en étudiant ici. Parce qu'aller voir des spectacles, ça veut aussi dire côtoyer d'autres gens, rencontrer d'autres gens. Donc, c'est un partage de connaissances en dehors de l'école et aussi important que celui dans l'école. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Étant donné que ce ne sont pas toutes les compagnies qui s'arrêtent au Québec dans le cadre de leurs tournées, des visionnements de captations de spectacles sont également organisés à la bibliothèque. De plus, la bibliothèque offre une collection importante de captations de spectacles que les étudiants peuvent emprunter ou regarder sur place. Le visionnement de spectacles est une activité importante, « [...] car elle permet d'ouvrir le

regard et de faire connaître aux étudiants les compagnies étrangères », souligne Marjorie, l'une des responsables interrogés. Certains d'entre eux sélectionneront les compagnies pour lesquelles ils désirent postuler en fonction des esthétiques développées par les compagnies.

Quand cela est possible, des conférences avec les artistes des spectacles en tournée au Québec auxquels les étudiants ont assisté sont organisées à la bibliothèque. Cela donne la chance aux étudiants d'en apprendre davantage sur le parcours d'artiste et d'avoir des modèles de réussite dans leur domaine. C'est une opportunité de réseautage importante. Laurie et Joel ont mentionné ces rencontres lors de leurs entrevues respectives. Selon eux, ces rencontres permettent de mieux connaître le travail d'autres artistes et d'apprendre à se présenter de manière professionnelle. De plus, Marjorie, l'une des responsables interrogés, nous indique que ces conférences permettent également aux compagnies de mieux connaître les compétences et profils des étudiants dans le programme et de les embaucher par la suite. Ainsi, l'objectif est double, permettre de mieux faire connaître les compagnies de cirque à travers le monde, mais aussi de mieux faire connaître le programme aux compagnies susceptibles d'engager les étudiants.

En plus des conférences d'artistes des spectacles en tournées au Québec, d'autres conférences par des artistes ou des experts sont organisées dans le cadre du programme. Il peut s'agir de conférences d'artistes ou d'anciens étudiants qui viennent décrire leur parcours ou encore d'experts qui viennent leur parler d'un volet du travail à l'international, tels les impôts ou les démarches pour l'obtention d'un visa de travail. Ces présentations semblent appréciées des diplômés, mais elles ne sont pas déterminantes dans leur choix, puisqu'ils savent déjà qu'ils seront appelés à travailler à l'étranger. Joel mentionne que ces conférences lui ont essentiellement servi comme outils afin de se projeter dans l'avenir, alors que John et Téo ont dit qu'ils en ont essentiellement retiré des informations pratiques qui les ont guidés dans leur carrière.

Les spectacles annuels et l'épreuve synthèse sont également des événements utilisés par le programme comme vitrine pour les employeurs. Lors de ces événements, le programme invite des employeurs, nationaux et internationaux, afin de faire connaître les

finissants. C'est dans le cadre de l'épreuve synthèse que Laurie et John ont rencontré leur futur employeur. Ce dernier, ayant apprécié leur présentation, il leur a proposé un contrat en Europe. Pour Joel, c'est suite au spectacle annuel qu'il a signé son premier contrat. D'ailleurs, il s'était fait approcher par quelques employeurs, mais lui et son partenaire ont préféré attendre jusqu'à l'épreuve synthèse avant de choisir un contrat. Ils désiraient se garder les portes ouvertes et connaître toutes les possibilités avant de signer un contrat. Il recommande aux étudiants actuels de faire de même, soulignant que l'épreuve synthèse et les spectacles annuels sont des plateformes importantes pour le recrutement, ce que confirment nos responsables Marjorie et Cooper.

Outre les activités formelles, ce qui semble avoir le plus marqué les diplômés est la disponibilité des enseignants et du personnel à répondre à leurs questions ou, le cas échéant, pour les mettre en contact avec des ressources externes. En effet, le personnel, enseignant ou non, cumulent plusieurs expériences et connaissances dans le domaine et les diplômés ont mentionné leur avoir posé plusieurs questions. John spécifie que des informations ou des contacts lui ont été fournis alors qu'il n'avait même pas eu à poser la question.

Au-delà des ressources et activités, le moyen central utilisé par le programme est l'inclusion de cours contenant des volets sur le travail à l'international, notamment le cours de gestion de carrière, mais également celui d'introduction aux arts du cirque. Dans le cours de gestion de carrière, les étudiants apprennent globalement comment lire un contrat, comment faire l'acquisition de visas, comment fonctionnent les taxes et impôts selon les pays d'accueil ou, encore, comment se créer un réseau de contacts. Ce sont toutes des connaissances pratiques qui ont été nommées comme utiles à la préparation du travail hors frontière, mais qui mériteraient d'être détaillées et actualisées soulignent notamment Simone et Téo. De plus, des documents écrits leur ont été remis lors du cours de gestion de carrière afin qu'ils puissent s'y référer ultérieurement. Téo admet les utiliser à l'occasion. Mieux encore, une fois que les étudiants sont diplômés, l'enseignant du cours demeure disponible afin de répondre à leurs questionnements. John et Laurie admettent lui avoir demandé conseil lorsqu'ils ont négocié leur premier contrat.

En plus des connaissances pratiques, les cours de gestion de carrière et d'introduction aux arts du cirque permettent aux étudiants de se familiariser avec le domaine. Dans le cadre du cours d'introduction aux arts du cirque, ils doivent notamment préparer un exposé oral sur une compagnie pour laquelle ils aimeraient travailler. Cet exercice a été mentionné par John et Laurie comme formateur. Cela leur a permis de développer leur culture circassienne et d'ouvrir leurs horizons, ne connaissant que les compagnies québécoises. De plus, dans le cadre des cours, les diverses possibilités de contrats sont abordées.

Diplômée 1 : Dans la première année, on avait à trouver une compagnie de cirque et à trouver des informations sur eux et les présenter à toute la classe. Donc oui on avait appris beaucoup sur la compagnie que nous on avait choisie, mais on a appris aussi sur les compagnies que les autres élèves avaient décidé de prendre. Je me souviens, il y avait des compagnies qui venaient de partout à travers le monde, donc c'est vraiment les yeux sur le nombre de compagnies de cirque, de spectacles, de gens qu'on peut rencontrer à l'international. (Laurie, diplômée en arts du cirque)

Diplômé 2 : Oui, ça c'était cool aussi en fait dans le sens que les étudiants internationaux qui avaient peut-être des compagnies peut-être d'Angleterre ou de Suisse, qu'eux ils connaissaient et eux ils savaient que leur réputation était super bonne, que comme nous en Amérique du Nord, comme moi je n'avais aucune idée, donc c'était cool non seulement d'avoir juste une compagnie européenne présentée là, mais aussi une compagnie qui est déjà dans la tête d'un étudiant à l'école avait une bonne réputation (John, diplômé en arts du cirque)

3.2 Intérêt pour le travail à l'étranger

Une majorité de finissants du programme en arts du cirque se dit intéressée (13 finissants) ou assez intéressée (5 finissants) par le travail à l'étranger (n = 19). Seul un finissant a déclaré n'être pas du tout intéressé. Celui-ci explique son désintérêt par le fait qu'il a effectué ses études outre-mer et désire maintenant retourner dans son pays natal pour y travailler.

Quand nous leur avons demandé la probabilité qu'au cours de leur carrière ils partent travailler à l'international, 17 des 19 finissants interrogés ont coché 4 ou plus sur une échelle de 5, indiquant ainsi qu'ils ont de fortes chances d'effectuer un séjour à l'étranger dans le cadre de leur parcours professionnel. Les finissants ont donc un intérêt marqué pour le travail à l'étranger et une prévision réaliste de leur avenir. Il faut dire que ces derniers ont un « capital de mobilité » élevé, comme nous l'avons vu précédemment. En effet, 11 d'entre eux sont bilingues et 5 autres sont trilingues. De plus, ils ont tous déjà voyagé à l'international, 15 d'entre eux cumulant même sept expériences de voyages et

plus. Leurs séjours internationaux sont variés, passant des voyages touristiques aux tournois sportifs. De plus, comme indiqué dans la section précédente par Cooper, le goût de l'aventure et du voyage fait partie du profil des étudiants qui s'inscrivent au programme.

Concernant la formule de travail qui correspond le plus à leurs intérêts, sur les 18 finissants ayant répondu à cette question, les réponses furent très variées. Cependant, nous pouvons noter que plusieurs d'entre eux (9 finissants) ont coché 4 ou 5 des 5 choix de réponses possibles pour cette question. Les finissants du programme en arts du cirque semblent donc très ouverts aux diverses possibilités qui les attendent. Pour ce qui est des régions du monde où ils aimeraient travailler, encore une fois, ils se sont montrés très ouverts, 12 d'entre eux cochant soit tous les choix de réponses ou simplement la réponse « peu importe ».

Lorsque nous leur demandons les raisons de leur intérêt, les réponses pointent vers la découverte de nouvelles cultures (14 finissants), le désir de vivre des expériences de travail enrichissantes (12 finissants), le goût de relever de nouveaux défis (10 finissants), l'enrichissement du curriculum vitae (10 finissants) et le plaisir de voyager en travaillant (9 finissants). De plus, plusieurs d'entre eux expliquent leur intérêt par le fait que des personnes de leur entourage ayant vécu de telles expériences leur en ont parlé positivement (10 finissants) ou plus simplement par le fait que le travail qui les intéresse implique des déplacements outre-frontière (7 finissants). Finalement, quand nous leur avons posé la question sur la raison principale de leur intérêt, les réponses se sont centrées sur l'intérêt pour les autres cultures et le voyage ainsi que sur la nécessité d'effectuer des séjours à l'étranger pour gagner sa vie.

Quant aux diplômés interrogés, ils ont tous mentionné avoir été intéressés par l'aspect nomade de la profession d'artiste de cirque. John et Laurie expliquent leurs motivations pour le travail à l'étranger par le goût du voyage, la découverte des autres cultures, par le contact avec le public et le désir d'avoir des expériences de travail variées. Simone, quant à elle, dit que ce qui l'a motivée dans le choix de son contrat de travail est le fait de pouvoir apprendre professionnellement de cette expérience afin de développer de

nouvelles compétences en gestion de tournées, par exemple, compétences qu'elle pourra mettre à profit dans ses projets.

4. Quelques expériences de travail à l'étranger

Selon les responsables du programme en arts du cirque interrogés, la grande majorité des diplômés du programme effectuera au moins un, voire plusieurs séjours à l'étranger dans le cadre de leur vie professionnelle. De manière générale, après leurs études, les diplômés en arts du cirque seront engagés par une compagnie nationale ou étrangère pour laquelle ils effectueront des tournées à l'international. Ainsi, un étudiant hollandais peut se retrouver à réaliser une tournée en Amérique du Sud pour une compagnie australienne. Les possibilités sont multiples et parfois complexes, la littérature consultée ne faisant pas mention de cette réalité³⁶.

Les cinq diplômés interrogés ont tous vécu des expériences de travail différentes, bien qu'ils soient tous des travailleurs contractuels et que plusieurs d'entre eux aient travaillé dans les cabarets en Allemagne³⁷.

John et Laurie, qui travaillent en duo, ont effectué après leurs études un remplacement pour l'un des spectacles d'une compagnie de cirque québécoise pendant deux mois aux États-Unis. Ils se sont ensuite envolés pour l'Allemagne afin de performer dans un des plus prestigieux cabarets du pays. Au moment de l'entrevue, ils étaient au quatrième mois d'un premier contrat de six mois avec cette compagnie.

Simone, pour sa part, après sa diplomation, a effectué durant l'été une tournée européenne des festivals de cirque avec un spectacle de rue créé avec deux de ses collègues de classe d'origine française. Elle s'est ensuite jointe à l'équipe d'une compagnie de cirque québécoise où elle a participé à la création d'un nouveau spectacle de tournée. Ce spectacle se déroulait aux États-Unis au moment de l'entrevue. Simone avait signé un contrat de deux ans avec la compagnie et en avait effectué la première

³⁶ Certains des cas de figure présentés dans cette section ne peuvent en effet pas s'inscrire dans les catégories de mobilité professionnelle internationale détaillées dans le tableau 4 du premier chapitre.

³⁷ Les cabarets sont des salles de spectacle fixes offrant des soupers spectacles incluant du cirque, de la musique et de la danse à ses clients. Ce type de salle est très populaire en Allemagne. Il y a plusieurs cabarets à travers le pays.

année. La compagnie lui a proposé de renouveler son contrat pour encore deux ans, mais elle hésitait, sa réponse penchant plutôt vers la négative, car elle désirait éventuellement travailler sur ses propres projets. Inspirée par son projet de tournée en Europe, elle prévoyait y retourner afin de retrouver ses collègues et développer un nouveau spectacle de rue avec eux.

Téo, pour sa part, a une expérience de travail riche, ayant effectué de multiples contrats, comme il l'explique dans l'extrait suivant :

J'ai fini les études il y a trois ans, en 2013, et depuis, j'ai voyagé, travaillé pas mal dans le monde entier, j'ai travaillé surtout en tant que travailleur autonome pour plein de différentes compagnies de cirque du monde entier, autant des compagnies québécoises et canadiennes que des compagnies d'Europe et de toutes sortes de styles, de différents spectacles, différents publics. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Il a d'abord créé une compagnie avec des collègues à la suite du spectacle présenté dans le cadre du projet de création de l'établissement dont nous avons parlé dans la section précédente de ce chapitre. En effet, mus par cette expérience, ils ont décidé de créer une compagnie afin de réaliser une tournée avec le spectacle conçu dans le cadre des activités du programme. Malheureusement, des difficultés administratives ont eu raison de leur projet de compagnie de cirque, mais ils ont eu la chance de présenter ce spectacle lors de festivals en Europe. Il a ensuite travaillé durant sept mois pour un spectacle aux États-Unis pour une compagnie de cirque québécoise. Il s'est ensuite envolé pour les Émirats arabes unis où il a remplacé un artiste durant deux mois dans l'un des spectacles d'une compagnie de cirque québécoise. Au moment de l'entrevue, il travaillait depuis plus de deux ans pour des cabarets en Allemagne. En plus des contrats pour les cabarets allemands, il a performé durant les deux dernières années pour de multiples festivals européens ainsi que dans des spectacles de rue en France et en Espagne.

À la fin de ses études, Joel et son partenaire (ils travaillent en duo) se sont fait offrir de nombreux contrats. Ils ont choisi d'intégrer l'équipe d'une compagnie de cirque québécoise pour un contrat de trois ans et demi, car ils employaient plusieurs de leurs collègues de classe afin de créer un nouveau spectacle dédié à une tournée à travers les Amériques, l'Europe et l'Asie. Puisque le contrat ne débutait pas avant six mois, Joel et son partenaire en ont profité pour réaliser divers contrats. Ils ont, entre autres, performé

pour plusieurs cabarets allemands et festivals européens de renom, et ont effectué un contrat de remplacement de trois mois dans un spectacle d'une autre compagnie de cirque québécoise. Durant la dernière année de leur contrat, Joel et son partenaire ont mis sur pied leur propre compagnie de cirque avec des collègues, dont deux diplômés du même établissement d'où ils ont gradué, et ont débuté la création d'un nouveau spectacle. Au terme de leur contrat, ils ont dédié leur attention à leur nouvelle compagnie effectuant des tournées partout en Europe, dont une de six mois en Allemagne.

Outre la préparation des bagages, les diplômés interrogés ont tous mentionné des manières de se préparer différentes. John et Laurie admettent s'être peu préparés puisqu'ils n'ont eu que deux jours entre la fin de leurs études et le début de leur vie professionnelle, et ensuite deux autres jours entre leurs contrats. Ils ont toutefois mis beaucoup d'attention dans la préparation de leurs bagages, devant fournir leurs costumes et maquillages de scène. Téo renchérit en disant que lorsque le contrat est long et que la tournée comporte plusieurs villes différentes, il doit apporter des vêtements pour toutes les saisons. En plus des valises, Téo dit se préparer en ajustant son numéro de scène en fonction du client pour lequel il ira travailler.

Tu te prépares comment tu penses que c'est bon, selon le contrat où tu vas. Tu fais de ton mieux pour te dire, bon, bien là, je m'en vais dans tel pays, je m'en vais performer pour tel type de public, tel style de spectacle, et cette compagnie me demande de faire telle chose. Parce que tu as beau avoir un numéro, quelque chose, mais là, chaque expérience est différente, selon ce que la compagnie te demande de faire. Ou si c'est un grand spectacle ou si c'est juste un numéro, si c'est un tout petit endroit ou un grand endroit, ouais, il y a 10,000 façons différentes de se préparer. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Simone, elle, s'est surtout préparée lors de sa tournée de spectacles de rue, le contrat avec la compagnie de cirque québécoise étant clé en main. Pour réaliser ce projet, elle a conçu des listes de contacts. Elle a commencé sa liste de contacts alors qu'elle était étudiante. Elle continue de l'alimenter afin que celle-ci soit « à jour » lorsqu'elle en aura besoin. Quant à Joel, il s'est surtout préparé en planifiant des activités pour ses temps libres afin de poursuivre ses autres intérêts même lorsqu'il n'est pas à la maison.

La principale difficulté liée au travail à l'étranger évoquée par les diplômés est la recherche constante d'équilibre dans leur vie. Cet aspect peut prendre plusieurs formes. Pour John, Laurie et Téo, cela se joue dans le choix des contrats et le rythme effréné du

travail. Comme ils se font proposer plusieurs contrats, ils ont peu de temps libres et encore moins de vacances. Il est difficile pour eux de développer leurs intérêts autres que professionnels. Ils ont l'impression que le travail d'artiste de cirque prend tout leur temps. Un autre déséquilibre vécu est l'éloignement des proches. Il est difficile de maintenir des relations durables quand on voyage tout le temps. De plus, il faut faire un effort afin de conserver le contact avec les proches. Cela est sans compter les relations de couple qui peuvent en souffrir. Téo a pallié ce problème en travaillant avec sa conjointe qui est aussi artiste de cirque. Laurie et John, pour leur part, admettent qu'ils doivent passer du temps à gérer leur relation de couple étant donné la distance. Nous l'avons vu à quelques reprises jusqu'ici, le fait d'intégrer le conjoint, la conjointe ou la famille au projet de mobilité peut contribuer à la réussite de celui-ci (Cerdin, 2011, p. 30-31). Joel et Simone étaient célibataires au moment de l'entrevue, mais ils ont également parlé de la difficulté de garder des liens vivants avec leurs proches. Un dernier déséquilibre vécu par Simone, Téo et John est la tension entre ce qui est exigé dans leur contrat et leur envie de créer. La plupart de leurs contrats sont des contrats d'artiste de cirque interprète seulement. Ceux-ci ne leur donnent pas toujours la chance d'explorer artistiquement, devant répéter les mêmes mouvements sans cesse sur scène, ce qui peut devenir une source de frustration.

Outre le déséquilibre vécu en raison du rythme de travail éreintant et contraignant ainsi qu'en raison de l'éloignement des proches, trois diplômés ont également mentionné avoir éprouvé des difficultés au niveau administratif et logistique. C'est entre autres en raison de difficultés administratives que Téo a dû fermer la compagnie de cirque qu'il avait créée avec ses collègues, la formation offerte par le programme ne leur donnant pas les outils nécessaires à la bonne gestion d'un tel projet. Simone, Téo et John ont mentionné des problèmes liés à l'obtention de visas de travail et à la banque. Par exemple, Simone ne pouvait effectuer de transferts d'argent et ne pouvait donc avoir accès à son salaire. Téo, quant à lui, a dû apprendre comment obtenir un visa de travail pour les différents pays où il est allé. John et Laurie ont, quant à eux, connu des problèmes logistiques liés au logement. Ils ont eu de la difficulté à se trouver un logement adéquat pour la durée de leur contrat en Allemagne. Ces problèmes logistiques peuvent être également assimilés à des problèmes d'intégration à une nouvelle culture où les repères ne sont pas connus.

Dans certains cas, comme ce que nous avons pu observer notamment pour les diplômés du programme en animation 3D, lorsque l'entreprise d'accueil prend en charge certains éléments logistiques du séjour (notamment la question du logement), cela peut faciliter l'adaptation à un nouvel environnement.

Malgré ces difficultés, les diplômés ont mentionné avoir apprécié leurs séjours à l'international, mentionnant plusieurs aspects positifs de leur travail. De manière générale, la découverte d'autres cultures a été grandement appréciée par eux. Comme Joel l'indique, il a, grâce à ses contrats à l'étranger, pu réaliser son rêve et voyager un peu partout à travers le monde. La découverte d'autres cultures les met dans un constant état d'apprentissage, élément fortement apprécié par John, Laurie et Téo qui parlent de l'école de la vie. Cela leur permet d'ouvrir leurs esprits à la différence et de déconstruire des préjugés. C'est ce que Téo mentionne dans le passage suivant :

Mais ça apporte toujours de belles choses, forcément, de découvrir d'autres pays, parce que tu finis par goûter des choses, des produits que tu aimes, que tu n'aurais pas goûté chez toi. Donc, ça ouvre l'esprit, ça ouvre énormément l'esprit. Ça donne envie de voyager encore plus parce que tu réalises qu'il y a encore plus de choses à découvrir. Puis, par la suite, d'entendre tout ce côté de racisme dans la société et surtout de nos jours, c'est vraiment difficile, entendre tout ça, quand tu voyages et tu dis, mais c'est tellement ridicule. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Outre le plaisir de la nouveauté et l'ouverture d'esprit, la découverte d'autres cultures leur permet de développer leur sens de l'adaptation et de l'autonomie, déclare Laurie. Enrichie par ses nouvelles expériences, elle a acquis de nouvelles compétences utiles autant pour sa carrière que pour sa vie personnelle.

Au moment de leurs entrevues, tous les diplômés interrogés étaient en plein cœur de leur carrière. John, Laurie et Simone débutaient dans le métier, alors que Téo et Joel cumulaient plusieurs années d'expérience. Aucun n'envisageait une retraite du métier d'artiste de cirque, bien que Téo désirait ralentir le rythme un peu. Tous prévoyaient poursuivre leur carrière, celle-ci comprenant des séjours à l'étranger. John et Laurie négociaient un prolongement de leur contrat en Allemagne, alors que Simone prévoyait ne pas renouveler son contrat avec la compagnie de cirque québécoise afin de réaliser ses propres projets de création avec des artistes de cirque en France. Téo était en réflexion,

cherchant des contrats dont les projets de création seraient plus artistiques. Finalement, Joel se réjouissait de l'essor connu par sa compagnie de cirque et anticipait avec enthousiasme la création de leur prochain spectacle.

5. Emploi à l'étranger et formation collégiale

Nous venons de décrire quelques expériences concrètes de travail à l'étranger réalisées par des diplômés du programme en arts du cirque. Lors de nos entrevues avec ceux-ci, nous leur avons demandé s'ils jugeaient que leur formation les avait bien préparés. Nous avons vu dans la section 3 de ce chapitre les différents outils mis en place par le programme afin de préparer les étudiants vers d'éventuels séjours professionnels outre-frontière. Dans cette section, nous verrons comment les diplômés perçoivent la qualité de la formation obtenue en regard au travail à l'étranger. Nous exposerons également les recommandations qu'ils nous ont faites afin d'améliorer cet aspect de leur formation ainsi que les propositions des finissants et des responsables en ce sens.

En regard de leur expérience de travail à l'étranger, les diplômés ont été unanimes à affirmer avoir été bien préparés. Bien qu'ils jugent que l'apprentissage se fait surtout une fois sur le terrain, ils disent que les connaissances et les compétences développées dans le cadre du programme leur ont été utiles.

La majorité des cours en arts du cirque et en troisième année qu'on a eue ont été utiles. C'est au moment présent qu'on apprend plus de la vie, mais, comme les cours de présentation de compagnies, c'est sûr que ça nous a aidés, que ça nous a ouvert les yeux, les cours de gréage, c'est sûr que ça a aidé. Et tous les cours concernant la paperasse, les impôts, les taxes, les paies, côté argent, les assurances, tout ça, ça nous a donné une image, une vue d'ensemble, de la vie professionnelle. (Laurie, diplômée en arts du cirque)

Outre les connaissances pratiques sur la logistique nécessaire à la réalisation d'un contrat outre-frontière, tels les visas ou les impôts, les diplômés ont mentionné les compétences en arts du cirque comme étant des éléments importants de leur préparation pour le travail à l'étranger. Ils ont développé, lors de leurs études collégiales, des compétences techniques et artistiques qui font d'eux des employés recherchés à l'international.

Les ressources et activités mises en place par le programme sont également des éléments importants de leur préparation, mais vus comme moins centraux que l'acquisition de

compétences techniques et de savoirs pratiques par les diplômés. Les conférences offertes par des professionnels, la bibliothèque, le babillard d'emploi et la découverte des compagnies majeures de cirque à travers le monde par différents outils pédagogiques ont tous été mentionnés par des diplômés et des finissants comme des outils utiles à leur formation.

Cela dit, les diplômés ont toutefois formulé quelques commentaires critiques sur la formation reçue en rapport avec leur expérience de travail outre-frontière. John, Laurie et Téo auraient souhaité avoir plus de cours en gréage, leur discipline de cirque exigeant des connaissances particulières en accrochage scénique. Étant donné que, dépendamment du contrat à l'étranger, c'est souvent eux qui doivent effectuer leur propre accrochage, ils proposent que des cours en gréage soient offerts selon la discipline de cirque afin de permettre une plus grande autonomie de l'artiste. Simone, elle, aurait voulu que des cours spécifiques soient offerts aux étudiants étrangers afin que les informations pratiques, telle l'obtention de bourses ou de visas, soient plus adaptées à leurs réalités. Téo aurait aimé que les conditions de travail, particulièrement les conditions salariales, soient abordées dans le cadre du cours de gestion de carrière. Selon lui, les artistes de cirque débutants ne savent pas toujours juger de la qualité des conditions de travail, ce qui fait qu'ils exigent peu de leurs employeurs, ici comme ailleurs. Selon ses dires, si les artistes étaient plus informés, ils négocieraient mieux leurs conditions, dont leur salaire, et cela contribuerait à contrer la baisse des salaires des artistes qui a lieu présentement dans le milieu des arts du cirque.

Outre les compétences techniques et les connaissances pratiques acquises dans le cadre des cours, Téo et Simone auraient voulu avoir l'opportunité d'en apprendre davantage sur l'administration. Comme ils ont développé ou prévoient développer leur propre compagnie de cirque, ils auraient aimé avoir une formation en ce sens. C'est ce qu'explique notamment Simone dans l'extrait suivant : « Il y a quand même une grosse emphase sur le travail en tant que soliste à l'école. On est quand même préparés pour un peu vendre notre numéro ou des numéros en général. Même si on va partir sur un projet création, il y a moins d'emphase sur comment on crée ton propre projet, comment on crée une compagnie. » (Simone, diplômée en arts du cirque)

Une autre recommandation faite par John, Téo et Joel est d'augmenter les chances de performer soit au Québec ou à l'international. Ces expériences sont formatrices, car elles donnent l'opportunité d'avoir une expérience sur le terrain, c'est-à-dire de savoir comment cela se déroulera pour eux quand ils seront des artistes professionnels. Selon Joel, les échanges étudiants devraient être favorisés puisque ceux-ci permettent de s'ouvrir à d'autres manières de penser.

Quand nous avons demandé aux finissants quelles mesures devraient être mises de l'avant, ils ont essentiellement répondu que plus d'informations spécifiques sur le sujet devraient leur être offertes (mentionné par quatre finissants), que le programme devrait organiser plus de rencontres avec des diplômés ayant vécu une telle expérience (mentionné par deux finissants) ou offrir la possibilité d'apprendre une troisième langue (mentionné par un finissant). La recommandation la plus populaire fut la possibilité de participer à des échanges étudiants avec des écoles de cirque d'autres pays (mentionné par six finissants). À l'instar des diplômés, ils sont d'avis que ces échanges les prépareraient bien à leur future carrière.

Du côté des responsables, davantage d'opportunités de mobilité pour les étudiants, entre autres d'échanges étudiants, et de conférences d'intervenants ont également été mentionnées comme des éléments pouvant améliorer la préparation d'étudiants vers d'éventuels emplois à l'international. De plus, Marjorie et Cooper soulignent qu'un meilleur suivi des diplômés devrait être mis en place par le programme afin d'actualiser les connaissances du programme sur le marché du travail. Cela permettrait de fidéliser les employeurs de l'international. Marjorie ajoute également que des rencontres informelles devraient être organisées entre les diplômés et les étudiants du programme. Ces rencontres permettraient aux étudiants de poser des questions aux diplômés sur le marché du travail actuel.

En somme, le programme en arts du cirque étudié, même s'il ne peut pas être considéré comme « internationalisé » selon les critères définis par le Conseil supérieur de

l'éducation (2013, p. 12)³⁸, comporte, selon les informations recueillies auprès des répondants, plusieurs éléments à « connotation internationale » qui préparent les étudiants au travail à l'extérieur de leur pays d'origine. Qu'il s'agisse des activités d'internationalisation *Abroad* telle que la mobilité étudiante internationale ou *at Home* comme l'accueil d'étudiants et d'enseignants internationaux, ou de ressources et d'activités spécifiques mises en place par le programme, les étudiants interrogés (finissants et diplômés) affirment être prêts à travailler outre-frontière lorsqu'ils reçoivent leur diplôme. Dans une perspective d'amélioration continue de la formation offerte, ceux-ci souhaiteraient toutefois obtenir plus d'informations pratiques sur le travail à l'étranger (conditions salariales, visas, bourses, etc.) dans le cadre de leur formation, ainsi qu'avoir l'opportunité de réaliser plus de séjours de mobilité étudiante à l'étranger (échanges avec d'autres écoles de cirque et possibilités de performer à l'étranger).

³⁸ Pour une synthèse des principaux critères, voir le tableau 3 du présent document.

Chapitre 7

Synthèse

Le présent chapitre représente l'occasion de mettre en commun l'information recueillie à l'intérieur de chacun des quatre cas à l'étude, afin de voir si de grandes tendances ou des singularités ressortent de cette analyse. Rappelons-le, ce procédé est celui que Yin appelle le « Cross-Case Synthesis » (2014, p. 164). Il consiste, comme nous l'avons fait dans les chapitres précédents, à traiter chaque cas individuellement, avant de les comparer par la suite, ce que nous ferons dans cette partie du rapport. Ce chapitre synthèse s'attardera donc aux faits saillants de la recherche³⁹.

1. Synthèse des informations générales sur les programmes et du profil des étudiants

1.1 Synthèse des informations générales sur les programmes et sur les étudiants

Nos quatre cas à l'étude sont tous des programmes collégiaux du secteur technique dont la formation offre des possibilités de travail à l'international aux diplômés. Pour certains programmes, notamment arts du cirque et danse-interprétation classique, les possibilités de travail à l'étranger à la suite de la formation sont toutefois plus importantes. En effet, les emplois auxquels mènent ces formations impliquent généralement des tournées de spectacles et donc, souvent, des déplacements à l'extérieur du Canada.

Comme mentionné au second chapitre de cette étude (chapitre présentant la méthodologie utilisée), pour la collecte de nos données, nous avons interrogé trois à cinq diplômés récents (des six dernières années) dans chacun des programmes, un à deux responsables des formations, nous avons administré un questionnaire à la cohorte des finissants et nous avons procédé à l'examen de certains documents secondaires concernant les programmes à l'étude. Au total, pour l'ensemble des cas, nous avons donc rencontré 14 diplômés, 6 responsables et questionné 60 finissants.

³⁹ Pour une description détaillée de chacun des cas (programmes) à l'étude, nous invitons le lecteur à consulter les chapitres 3 à 6 du présent document.

1.2 Synthèse des informations sur les finissants

Un total de 60 finissants a répondu au questionnaire que nous avons fait passer dans chacun des programmes ayant collaboré à notre recherche. De ce nombre, une majorité était des hommes (56 %)⁴⁰. Les finissants étaient âgés entre 19 et 34 ans. Presque la moitié d'entre eux (47 %)⁴¹ avait toutefois 19 ou 20 ans.

Sur le total des finissants, 12 d'entre eux ne sont pas nés au Canada, particulièrement dans le programme arts du cirque (11 finissants de ce programme ne sont pas nés au pays). Dans tous les cas, ils étaient au pays depuis deux ou trois ans. Nous ne leur avons pas posé la question directement, mais comme leur arrivée au pays coïncide avec le début de leurs études dans le programme ciblé par notre recherche, nous présumons qu'ils sont venus au Canada pour leurs études et qu'il s'agit donc d'étudiants internationaux. Rappelons, comme mentionné dans la section 1.2.2.1 de l'état de la question, que les étudiants internationaux sont ceux qui proviennent d'un pays autre que le Canada et qui fréquentent un collège québécois en ayant comme statut la résidence temporaire. Dans le programme arts du cirque, selon les informations mentionnées par l'un des responsables, plus de 50 % des étudiants de l'année en cours sont des étudiants internationaux.

Parmi les finissants interrogés, 90 % mentionnent avoir au moins le français comme langue maternelle (26 % d'entre eux sont bilingues). Quelques étudiants ont l'anglais ou l'allemand comme seule langue d'origine. 93 % des finissants parlent au moins une autre langue que leur langue d'origine assez bien pour tenir au moins une conversation de base et environ le tiers des finissants parle au moins deux autres langues que leur(s) langue(s) maternelle(s) (toujours minimalement pour avoir une conversation de base)⁴². Ces statistiques sur la langue nous indiquent que l'échantillon de finissants ayant participé à notre étude possède de bonnes habiletés linguistiques, ce qui, comme nous l'avons vu au premier chapitre, s'avère être un atout pour les expériences de mobilité internationales.

⁴⁰ Il est à noter qu'une personne n'a pas répondu à cette question (n = 59).

⁴¹ Il est à noter qu'une personne n'a pas répondu à cette question (n = 59).

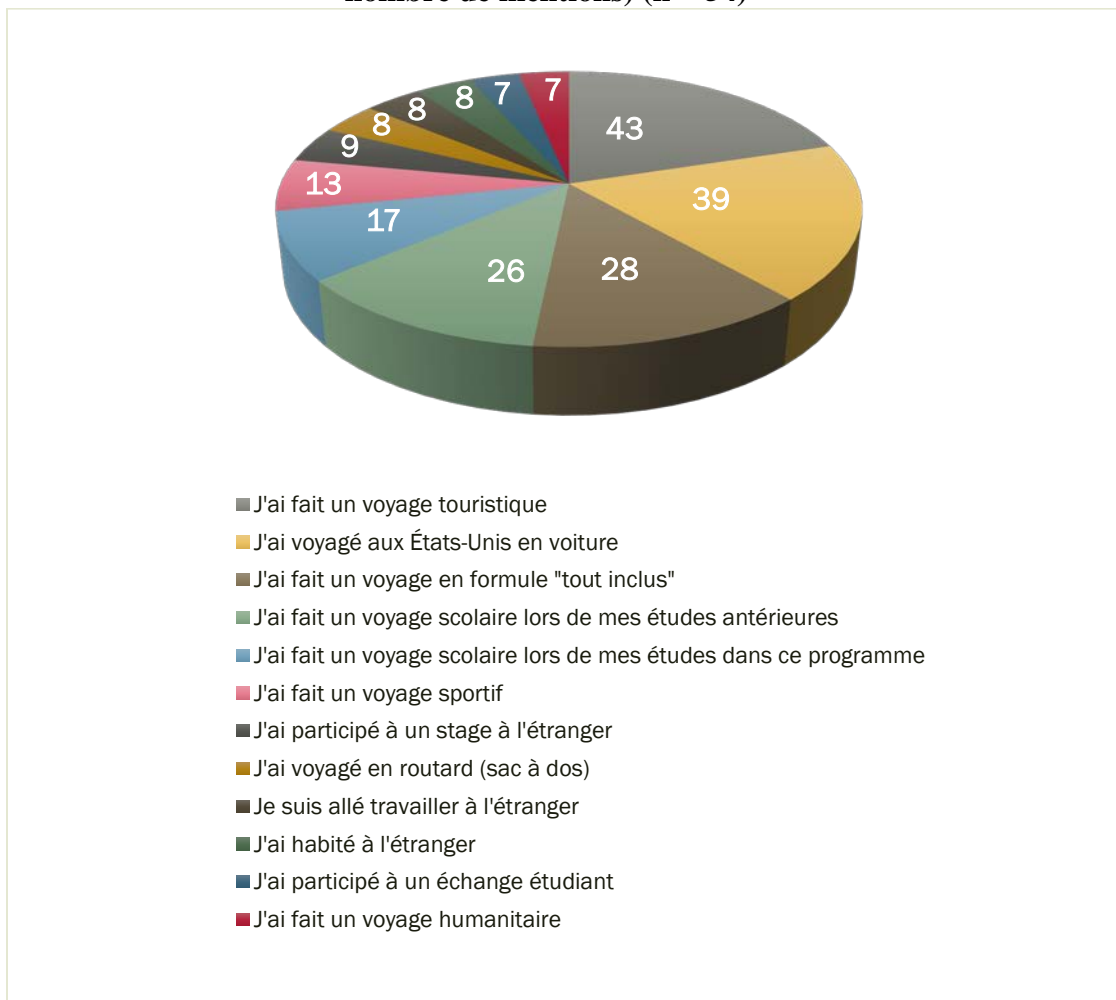
⁴² Il est à noter qu'une personne n'a pas répondu à ces questions portant sur la langue (n = 59).

En ce qui concerne le « capital de mobilité » des finissants, 90 % d'entre eux ont déjà voyagé à l'extérieur du Canada. Plus du tiers de ceux-ci (40 %) l'ont fait à dix reprises ou plus. Faits importants à souligner, sur ces 40 % de collégiens ayant voyagé à l'extérieur du pays à dix reprises ou plus, près de la moitié d'entre eux (dix sur 21) étudiaient dans le programme arts du cirque. Nous pouvons donc affirmer, comme mentionné au chapitre 6 que les étudiants de ce programme sont très mobiles. Rappelons également que plusieurs d'entre eux (environ la moitié) sont des étudiants internationaux.

Mentionnons toutefois, comme nous l'avons souligné à quelques reprises jusqu'ici, que le capital de mobilité ne se construit pas seulement à partir du nombre d'expériences vécues à l'étranger, mais aussi, et surtout, en fonction du temps passé à l'extérieur du pays ainsi que de la diversité et de la profondeur des séjours réalisés (Cerdin, 2007, p. 48). Pour ce qui est des finissants, lorsque nous les interrogeons à propos du type de voyages qu'ils ont réalisé à l'extérieur du Canada, tel qu'illustré dans la figure 2 ci-dessous, ce sont les voyages touristiques, les voyages aux États-Unis en voiture, ainsi que les voyages en formule « tout inclus » qui recueillent, dans l'ordre, le plus grand nombre de mentions⁴³.

⁴³ Il est à noter que les répondants pouvaient indiquer plus d'un type de voyages.

Figure 2 Types de voyages effectués à l'étranger par les finissants (selon le nombre de mentions) (n = 54)



1.3 Synthèse des informations sur les diplômés

Parmi les 14 diplômés qui ont participé à notre étude, il y avait un nombre égal d'hommes et de femmes. Ils étaient tous âgés de 19 à 29 ans. 12 d'entre eux sont des Canadiens, alors que deux autres ne possèdent pas cette citoyenneté et étaient plutôt des étudiants internationaux au moment de réaliser leurs études dans leur programme. Il s'agit de deux diplômés du programme arts du cirque qui sont, pour l'une, d'origine américaine et, pour l'autre, espagnole. Rappelons que bon an mal an, environ la moitié des cohortes d'étudiants de ce programme est composée d'étudiants internationaux.

Sur le total des diplômés interrogés, 11 d'entre eux ont le français comme langue maternelle. L'un d'entre eux a aussi l'espagnol comme langue d'origine, alors que pour

trois autres candidats, il s'agit plutôt de l'anglais ou du russe. Il est à noter que trois des quatre diplômés qui possèdent soit deux langues d'origine ou pour lesquels le français n'est pas la langue maternelle proviennent du programme arts du cirque. Tous les diplômés interrogés parlent au moins une autre langue que leur langue d'origine assez bien pour tenir une conversation de base. Quatre diplômés, dont deux issus du programme de tourisme, ont affirmé pouvoir parler au moins deux autres langues que leur langue maternelle. Aucun diplômé ne s'est dit unilingue.

En ce qui concerne les voyages effectués par les diplômés antérieurement à leurs études dans le programme collégial à propos duquel nous les avons questionnés, l'ensemble des diplômés a déjà réalisé plusieurs voyages à l'extérieur du Canada et, individuellement, certains d'entre eux ont réalisé différents types de voyages, cumulant ainsi un important « portefeuille de mobilité internationale » (Cerdin, 2010, p. 229). À l'instar de ce que nous pouvons observer chez les finissants, les voyages de type touristique arrivent en tête de liste des expériences de voyages antérieures des diplômés.

2. Synthèse de l'internationalisation des programmes

Afin de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche qui, rappelons-le, vise à explorer et à décrire les moyens mis en place par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants pour d'éventuelles expériences de travail à l'étranger, nous avons d'abord regardé du côté de l'internationalisation des programmes à l'étude. Nous présumons ainsi que certaines activités d'internationalisation déjà en place dans les établissements pouvaient contribuer à la préparation des collégiens pour le travail outre-frontière. Comme nous le verrons dans cette section, cette hypothèse s'est avérée juste à plusieurs égards.

Notre examen a porté sur les principales catégories d'internationalisation dites *Abroad* ou *at Home* qui caractérisent le système collégial québécois, à savoir, pour l'internationalisation *Abroad* : la mobilité étudiante, la mobilité enseignante et l'exportation du savoir-faire et, pour l'internationalisation *at Home* : l'accueil et le recrutement d'étudiants internationaux et l'internationalisation de la formation (incluant

les activités d'internationalisation extracurriculaires). Précisons que notre examen de ces différentes catégories d'internationalisation s'est concentré sur une période récente, soit les cinq à six dernières années dans chacun des programmes.

2.1 Internationalisation Abroad

L'internationalisation *Abroad* regroupe l'ensemble des activités d'internationalisation qui prennent essentiellement place à l'extérieur du pays (mobilité étudiante et enseignante et exportation du savoir-faire). Le tableau 6 ci-dessous présente une synthèse des principales activités d'internationalisation *Abroad* ayant cours dans chacun des programmes étudiés.

Tableau 6 Synthèse de l'internationalisation *Abroad* dans les programmes

Mobilité étudiante internationale	
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Séjour culturel aux États-Unis (a lieu chaque année). - Séjour culturel en Europe (offert chaque année, mais n'a pas toujours lieu). - Possibilité d'effectuer le stage de fin d'études de quelques mois à l'international.
Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Séjour d'observation aux États-Unis avec un petit groupe d'étudiants (a eu lieu à une reprise).
Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'effectuer des stages professionnels à l'étranger (non crédités) durant les études collégiales. - Participation à des concours internationaux. - Participation à des tournées à l'étranger avec des compagnies locales. - Participation des étudiants à divers colloques internationaux.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges étudiants avec d'autres établissements d'enseignement du cirque à l'étranger. - Participation à des projets spéciaux, tels des spectacles présentés à l'international. - Participation à des stages étudiants de créations (non crédités) avec d'autres établissements d'enseignement de cirque à l'étranger.
Mobilité enseignante internationale	
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Outre l'accompagnement d'étudiants pour le court séjour culturel aux États-Unis, pas d'autres projets de mobilité enseignante internationale.
Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Un enseignant ayant travaillé aux États-Unis est venu enseigner dans le programme pendant un certain temps.

Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs enseignants proviennent de l'international. - Des professeurs et des chorégraphes invités de l'international offrent des ateliers spéciaux aux étudiants. - L'une des responsables du programme se rend à chaque année à une conférence internationale sur la pédagogie de la danse où elle enseigne la pédagogie développée par son école. - Participation des enseignants à divers colloques internationaux.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Important ratio d'enseignants provenant de l'international. - Participation du corps enseignant à des conférences et à des formations à l'international.
Exportation du savoir-faire	
Tourisme	[Aucune mention]
Animation 3D	[Aucune mention]
Danse- interprétation classique	- L'une des responsables du programme se rend à chaque année à une conférence internationale sur la pédagogie de la danse où elle enseigne la pédagogie développée par son école.
Arts du cirque	- Participation à travers un regroupement international à la rédaction de manuels pédagogiques.

Les informations présentées à l'intérieur de ce tableau indiquent que des projets de mobilité étudiante et enseignante se déroulent à l'intérieur des quatre programmes ciblés pour nos études de cas. Ces deux types d'activités internationales, nous l'avons vu dans la section 1.2.1 de ce rapport, contribuent, de par leurs retombées, à l'internationalisation des programmes et des établissements collégiaux.

Neuf des diplômés que nous avons interrogés ont mentionné que la réalisation de séjours de mobilité étudiante (crédités ou non, dans le cadre du programme sur lequel nous les avons questionnés) avait eu une incidence sur les expériences professionnelles à l'étranger qu'ils ont vécues par la suite. Par exemple, rappelons les cas de Sophie et de Caroline, deux diplômées en tourisme dont nous avons parlé au troisième chapitre et qui ont affirmé que les séjours de mobilité effectués lors de leurs études les ont aidées à se forger un « capital de mobilité » qui leur sert aujourd'hui dans leurs séjours professionnels à l'extérieur du pays. Pensons aussi à Simone, une diplômée en arts du cirque dont les échanges étudiants en Europe dans le cadre de son programme collégial

lui ont, selon ses dires, procuré la confiance nécessaire pour aller travailler à l'étranger après ses études.

Autre activité d'internationalisation *Abroad* qui est présente dans l'ensemble des programmes ayant participé à notre étude (tel qu'illustré dans le tableau 6 ci-dessus), la mobilité enseignante internationale a aussi des retombées en lien avec les expériences professionnelles internationales des diplômés⁴⁴. 12 diplômés provenant des quatre programmes étudiés ont affirmé que cela avait eu une incidence sur leur parcours à l'étranger par la suite. Rappelons notamment le cas de Léa, diplômée en danse-interprétation classique présentée au cinquième chapitre, dont les ateliers avec des professeurs invités (plusieurs provenant d'autres pays ou ayant des expériences de travail à l'étranger) l'ont amenée à découvrir toutes sortes de styles d'interprétations en danse.

Pour ce qui est de l'exportation du savoir-faire, seuls deux programmes sur les quatre à l'étude ont relevé des activités en ce sens⁴⁵. Par ailleurs, selon les informations recueillies, les activités d'exportation du savoir-faire mentionnées par les deux autres programmes ne produisent pas vraiment de retombées directes en lien avec la préparation des étudiants pour le travail à l'étranger.

2.2 *Internationalisation at Home*

Le tableau 7 ci-dessous présente une synthèse des activités d'internationalisation *at Home* (*I@H*) ayant eu cours dans les cinq ou six dernières années dans les programmes de tourisme, d'animation 3D, de danse-interprétation classique et d'arts du cirque, selon les informations obtenues auprès des diplômés, des responsables et des finissants interrogés. Rappelons que l'*I@H* réfère aux activités d'internationalisation qui prennent essentiellement place à l'intérieur des murs des établissements plutôt qu'à l'étranger.

⁴⁴ Rappelons, comme mentionné dans la section 1.2.1.2 de ce rapport, que la mobilité enseignante internationale peut aussi être considérée comme de l'internationalisation *at Home* lorsqu'il s'agit de mobilité entrante plutôt que sortante.

⁴⁵ Rappelons, comme mentionné dans la section 1.2.1.3 de ce rapport, que cette catégorie d'internationalisation est en recul depuis les dernières années (Fédération des cégeps, 2014, p. 56).

Tableau 7 Synthèse de l'internationalisation *at Home* dans les programmes⁴⁶

Recrutement et accueil d'étudiants internationaux	
Tourisme	- Accueil de quelques étudiants internationaux dans les dernières années.
Animation 3D	- Accueil de quelques étudiants internationaux dans les dernières années.
Danse- interprétation classique	- Accueil de quelques étudiants internationaux à chaque année. - Possibilité de faire les auditions à distance (par captation vidéo).
Arts du cirque	- Environ la moitié des étudiants du programme provient de l'international chaque année. - Possibilité de faire les auditions à distance (par captation vidéo). - Possibilité de passer le concours d'entrée de l'établissement en personne à l'étranger (à Paris).
Internationalisation de la formation	
Tourisme	- Conférences d'intervenants et d'anciens étudiants ayant travaillé ou voyagé à l'étranger. - Session d'immersion en anglais. - Cours sur les pays du monde et sur les différentes cultures.
Animation 3D	- Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'étranger. - Cours d'anglais spécifique au domaine. - Formation continue des enseignants pour se tenir au courant de ce qui se fait ailleurs dans le monde dans leur domaine. - Projet de production distribuée avec des gens de différents pays.
Danse- interprétation classique	- Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'étranger. - Cours de gestion de carrière abordant le travail à l'international. - Formation continue des responsables et des enseignants afin de se mettre à jour sur le milieu international de la danse. - Partage d'expériences de travail à l'international des enseignants et des responsables. - Invitations d'artistes internationaux pour des ateliers et créations.
Arts du cirque	- Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'étranger. - Cours de gestion de carrière et d'introduction aux arts du cirque abordant le travail à l'international. - Partage d'expériences de travail à l'international des enseignants et des responsables.
Activités d'internationalisation extracurriculaires	
Tourisme	- Agence de voyages opérée par des étudiants à l'intérieur du collège.
Animation 3D	- 5 à 7 avec des gens de l'industrie, dont certains en provenance d'autres pays. - Participation à des événements internationaux dans le domaine.

⁴⁶ Les activités d'internationalisation *at Home* en gras dans le tableau sont celles qui sont communes aux quatre programmes étudiés.

Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à des concours de danse internationaux. - Participation à des tournées à l'étranger avec des compagnies locales. - Participation à des colloques abordant le thème du travail à l'étranger. - Visionnement de spectacles de compagnies internationales. - Suivi formel et informel individualisé afin de discuter des possibilités de carrières nationales et internationales. - Possibilités de réaliser des stages professionnels internationaux non crédités.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à des conférences avec des artistes internationaux à la bibliothèque. - Visionnement de spectacles de compagnies internationales à la bibliothèque. - Suivi formel et informel individualisé afin de discuter des possibilités de carrières nationales et internationales. - Échanges étudiants avec d'autres établissements d'enseignement du cirque à l'étranger. - Participation à des projets spéciaux, tels des spectacles présentés à l'international. - Participation à des stages étudiants de créations (non crédités) avec d'autres établissements d'enseignement de cirque à l'étranger. - Réseautage informel avec les diplômés. - Réseautage formel avec des employeurs potentiels organisé par le programme à la suite des présentations de l'épreuve synthèse et des spectacles annuels. - Invitations d'artistes internationaux pour une semaine de créations collectives.

L'ensemble des programmes ayant participé à notre étude a mentionné avoir accueilli des étudiants internationaux dans les dernières années. Pour le programme arts du cirque, comme nous l'avons vu, c'est même environ la moitié des étudiants du programme qui, bon an mal an, provient de l'étranger. Cette présence d'étudiants internationaux a des retombées en lien avec la préparation des étudiants pour le travail hors frontière. La moitié des diplômés interrogés a tenu des propos en ce sens. Ces derniers sont exclusivement issus des programmes arts du cirque ainsi que danse-interprétation classique. Les propos de Téo, rapportés ci-dessous, illustrent ce constat.

Le fait d'avoir des gens de toutes sortes de cultures, ça fait juste, concrétiser les pensées qu'on peut avoir de différents pays, différentes cultures, c'est juste magique, c'est juste parfait, d'avoir des gens qui viennent du monde entier, et de les avoir comme amis. On se fait des amis du monde entier sans le vouloir. On ne voyage pas, tu es dans une école, mais déjà, dans cette école-là, tu sens que t'es dans le monde entier. Donc, ça, c'est chouette. Puis même après, quand on voyage dans le monde entier, qu'on travaille pour des compagnies, même dans les spectacles qu'on fait, ce n'est pas parce que je travaille en Allemagne que je ne vais travailler qu'avec des Allemands. Encore une fois, tu vas travailler avec plein, plein de gens, des artistes qui viennent du monde entier. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Cet exemple confirme ce que nous disions au premier chapitre, lorsque nous mentionnions que la présence d'étudiants internationaux dans un collège pouvait augmenter « les chances d'influencer le reste de la clientèle sur les bienfaits de l'internationalisation » et aider « les étudiants québécois à se familiariser avec la différence, à l'accepter et à enrichir le milieu » (Moisan, 2006, p. 254). Dans le cas de Téo, le fait d'être en contact avec des gens de différentes cultures dans le cadre de son programme de formation lui a permis de se « familiariser avec la différence » qu'il côtoie maintenant dans le cadre de son travail à l'extérieur du Canada. Dans les programmes de tourisme et d'animation 3D, la présence d'étudiants internationaux semble moins remarquée. Les retombées en ce qui concerne ce type d'activités d'internationalisation sont donc plus discrètes d'après les répondants.

En ce qui concerne l'internationalisation de la formation, comme illustrée dans le tableau 7 présenté plus haut, tous les programmes étudiés comportent certains éléments en ce sens. L'un de ceux-ci est toutefois commun aux quatre cas : les conférences d'intervenants (parfois d'anciens étudiants) ayant travaillé à l'étranger. Cette activité commune aux quatre programmes contribue à la préparation pour le travail à l'international des futurs diplômés. Dix diplômés ont tenu des propos en ce sens, dont Caroline, une étudiante en tourisme pour qui la conférence d'un représentant à destination dans le cadre d'un de ses cours au collégial l'a aidée à se préparer à exercer ce métier à l'international. Comme nous le mentionnions au chapitre 3, grâce notamment à cette conférence, elle s'est dite « vraiment à jour » sur les conditions de cet emploi une fois à destination, ce qui n'était pas, selon ses dires, le cas de tous ses collègues de travail à l'étranger.

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, certaines activités liées à l'internationalisation de la formation se déroulent parfois à l'extérieur du cursus de formation standard. Elles forment alors ce que Leask appelle l'*informal curriculum* ou le *co-curriculum*, par opposition au *formal curriculum* qui réfère au cursus de formation initial (2012, p. 2). Ces activités extracurriculaires qui peuvent être *in situ* ou *ex situ*, c'est-à-dire qu'elles peuvent avoir lieu à l'intérieur des murs du collège ou à l'extérieur

de ceux-ci, peuvent contribuer à la préparation pour le travail à l'étranger. Comme il est possible de le voir dans le tableau 7, les quatre programmes à l'étude ont mentionné l'existence d'activités de cette nature. Six diplômés, provenant exclusivement des programmes de danse-interprétation classique et d'arts du cirque, ont affirmé que ces activités avaient eu une influence sur la préparation ou sur la réalisation de leurs expériences professionnelles à l'étranger. Un exemple éloquent à cet égard est celui de Jasmine, une diplômée en danse-interprétation classique dont nous avons parlé au chapitre 5, pour laquelle le stage professionnel d'été dans une compagnie de danse en Europe a permis de décrocher un emploi dans cette même troupe ensuite. L'idée derrière ce stage professionnel d'été non crédité était, pour l'étudiante, d'acquérir de l'expérience en danse et de développer un réseau de contacts. Ces objectifs initiaux furent dépassés lorsqu'elle s'est vu offrir un contrat de travail au sein de la compagnie de danse où elle effectuait son stage. Cette expérience de stage en est une de mobilité étudiante internationale. Comme le stage est encouragé par les responsables du programme, sans toutefois être intégré au cursus de formation standard, il entre également dans la catégorie des activités d'internationalisation dites extracurriculaires (*informal curriculum* ou *cocurriculum* (Leask, 2012, p. 2).

En somme, parmi les quatre programmes à l'étude, un seul peut être catégorisé comme s'inscrivant dans une perspective de formation internationalisée, selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12) et présentés dans le chapitre 1 de cette étude (voir le tableau 3). Il s'agit du programme de Tourisme, une formation à « vocation » internationale, c'est-à-dire qu'elle est orientée en très grande partie vers l'international (contenu des cours, méthodes pédagogiques, cours de langues, etc.). Deux autres programmes (danse-interprétation classique et arts du cirque) constituent des programmes à « connotation internationale », en ce sens que plusieurs éléments de leur formation concernent l'international, sans que le programme dans son ensemble ne soit toutefois orienté formellement en ce sens. Cela dit, comme nous le verrons dans la prochaine section de ce chapitre synthèse, le fait qu'un programme ne s'inscrive pas dans une perspective de formation internationalisée ou ne soit pas à « vocation » ou à « connotation » internationale ne signifie pas pour autant que les étudiants ne sont pas

prêts pour le travail à l'étranger. Le programme d'animation 3D que nous avons présenté au chapitre 4 témoigne de ce constat.

3. Synthèse de la préparation et de l'intérêt pour le travail à l'étranger

3.1 Synthèse de la préparation pour le travail à l'étranger

Que les programmes soient « internationalisés » ou non (selon les balises définies par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12)), l'avis des responsables de l'ensemble des programmes ayant participé à cette étude est que leurs étudiants, avec la formation qui leur est offerte, sont prêts pour le travail à l'étranger à la fin de leurs études. Les programmes ne sont pas nécessairement conçus à cette fin (pensons, par exemple, au programme de tourisme, tel que vu au troisième chapitre, qui, bien qu'« internationalisé », vise d'abord à former les étudiants pour travailler au pays), mais les compétences développées au fil des trois années d'études de chacun des programmes préparent les étudiants, selon les responsables consultés, à d'éventuelles expériences de travail à l'étranger.

La majorité des 60 finissants ayant participé à notre étude affirme qu'elle aura, à la fin de sa formation dans son programme, les acquis et les compétences nécessaires pour, s'il y a lieu, aller travailler à l'étranger. 81 % des finissants ont répondu par l'affirmative à cette question (n = 59). De plus, selon la perception de 73 % des finissants consultés (n = 59), il est important pour les enseignants et les responsables de leurs programmes d'études de former les étudiants pour le travail à l'international.

Lorsque nous demandons l'opinion des diplômés sur ce sujet, la majorité d'entre eux affirme avoir été prête pour le travail à l'étranger au moment de réaliser ses expériences. Pour certains diplômés rencontrés, une nuance doit toutefois être établie entre le fait d'être « prêts » et celui d'avoir été « bien préparés ». Le cas d'Alexandre, un diplômé en animation 3D dont nous avons parlé au quatrième chapitre, est révélateur en ce sens. Pour celui-ci, son programme d'études ne l'a pas nécessairement préparé explicitement en vue d'une éventuelle expérience professionnelle à l'étranger. Il affirme qu'à part conscientiser les étudiants au fait que s'ils veulent vraiment faire une « grosse carrière »,

ils doivent aller à l'international, rien n'était vraiment mis en place dans son programme de formation pour préparer les étudiants en ce sens, si ce n'est qu'à l'issue de leurs études, ceux-ci possèdent l'essentiel des habiletés techniques pour travailler presque n'importe où, le métier qu'il exerce étant semblable d'un pays à un autre. Ainsi, même si tous les étudiants ne sont pas préparés spécifiquement pour le travail à l'étranger, la réalité des emplois pour lesquels ils sont formés fait parfois en sorte qu'ils peuvent bien se débrouiller à l'étranger sur le plan professionnel. Ce constat expliquerait, selon nous, pourquoi ils peuvent se dire « prêts » pour le travail à l'extérieur du Canada, sans nécessairement avoir eu l'impression d'avoir été formés en ce sens (puisqu'ils ont reçu une formation technique dans leur domaine).

Les perceptions des responsables, des finissants et des diplômés démontrent, de façon générale, que les programmes préparent bien les étudiants pour les expériences professionnelles outre-frontière, et ce, même si nous avons pu constater que les formations n'étaient pas nécessairement « internationalisées ». Comme nous pouvons le voir dans le tableau 8 ci-dessous, certaines ressources et activités sont mises en place dans les programmes pour préparer les étudiants pour le travail hors pays.

Tableau 8 Ressources et activités pour préparer pour le travail à l'étranger⁴⁷

Ressources	
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothèque avec d'abondantes ressources touristiques. - Fiches synthèses des expériences internationales des anciens stagiaires disponibles à la bibliothèque. - Rapports de stages internationaux d'étudiants disponibles pour consultation auprès des enseignants du programme. - Groupe Facebook pour, entre autres, renseigner sur les offres d'emplois à l'échelle nationale et internationale.
Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Informations prodiguées sur le travail à l'étranger (visas, questions légales, etc.) dans le cadre d'un cours du programme.

⁴⁷ Les ressources et activités en gras dans le tableau sont celles qui sont communes aux quatre programmes étudiés.

Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothèque comportant une importante collection d'ouvrages internationaux dans le domaine de la danse. - Informations prodiguées sur le travail à l'étranger (visas, questions légales, etc.) dans le cadre d'un cours du programme. - Babillard physique des emplois disponibles localement et à l'étranger. - Guides thématiques des ressources disponibles pour s'informer sur le travail à l'étranger.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothèque comportant une importante collection d'ouvrages internationaux dans le domaine des arts du cirque. - Informations prodiguées sur le travail à l'étranger (visas, questions légales, etc.) dans le cadre d'un cours du programme. - Babillard physique et virtuel des emplois disponibles localement et à l'étranger. - Guide des compagnies et des festivals existants au pays et à l'étranger.
Activités	
Tourisme	- Conférences d'intervenants dans le domaine et d'anciens étudiants ayant voyagé et travaillé à l'international.
Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'international. - 5 à 7 avec des gens de l'industrie, dont certains en provenance d'autres pays. - Participation à des événements internationaux dans le domaine.
Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'international. - Participation à des événements internationaux dans le domaine. - Participation à des concours de danse internationaux. - Participation à des colloques abordant le thème du travail à l'étranger. - Visionnement de spectacles de compagnies internationales. - Invitations d'artistes internationaux pour des ateliers et créations.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Conférences d'intervenants dans le domaine ayant travaillé à l'international. - Participation à des événements internationaux dans le domaine. - Participation à des conférences avec des artistes internationaux à bibliothèque. - Visionnement de spectacles de compagnies internationales à la bibliothèque. - Suivi formel et informel individualisé afin de discuter des possibilités de carrières nationales et internationales. - Participation à des projets spéciaux, tels des spectacles présentés à l'international. - Réseautage informel avec les diplômés. - Réseautage formel avec des employeurs potentiels organisé par le programme à la suite des présentations de l'épreuve synthèse et des spectacles annuels. - Invitations d'artistes internationaux pour une semaine de créations collectives.

Aucune ressource n'est commune aux quatre programmes quant à la préparation des collégiens pour le travail à l'international. Trois ressources, soit une bibliothèque garnie de documents pertinents pour le travail à l'étranger, des informations pratiques sur le travail outre-frontière mentionnées aux étudiants dans le cadre d'un des cours du programme, ainsi qu'un babillard (physique ou virtuel) d'emplois, constituent toutefois des éléments mentionnés par trois des quatre programmes étudiés.

L'importance et l'utilité des ressources mises à la disposition des étudiants à la bibliothèque ont été soulignées par huit diplômés de trois programmes différents (tous les programmes, sauf animation 3D), dont Téo du programme d'arts du cirque qui affirme que c'est un service essentiel pour s'informer des opportunités d'emploi à l'international.

Bien, je crois que c'est unique, la chance qu'il y a à l'École nationale de cirque, c'est la bibliothèque, puis les personnes qui travaillent là, vraiment, si tu as envie, en tant qu'étudiant, si tu as envie de te renseigner, tu as tout à ta disposition, puis tu as des gens qui sont là pour t'aider.. Et même quand tu n'es pas étudiant, tu peux venir à la bibliothèque et tu as encore plein d'informations sur le milieu du travail. Ça c'était l'endroit de l'ÉNC, qui a permis aux étudiants de se renseigner de ce qui se passe à l'international. Parce que les cours académiques, c'est plus les cours académiques du gouvernement. Des cours de cirque, c'est des cours de cirque. Il n'y a pas énormément de cours sur la réalité du travail. Donc, s'il a bien un endroit à l'ÉNC où ça existe, c'est à la bibliothèque. (Téo, diplômé en arts du cirque)

Dans ce même ordre d'idées, d'autres renseignements pratiques sur le travail à l'étranger sont aussi offerts aux étudiants des programmes d'animation 3D, de danse-interprétation classique et d'arts du cirque dans le cadre d'un des cours du programme⁴⁸. Six diplômés ont tenu des propos en ce sens, particulièrement dans le programme arts du cirque où certains diplômés mentionnent que ces informations permettent notamment de découvrir certaines compagnies à travers le monde où il est possible de travailler ou informent sur la réalité financière du métier d'artiste de cirque. Du point de vue de certains diplômés des programmes concernés, les formations devraient toutefois fournir encore plus de ce type de renseignements pratiques. Nous reviendrons sur cette suggestion, ainsi que sur d'autres commentaires de nature similaire, dans la section 5 de ce chapitre.

⁴⁸ Dans le programme de tourisme, il existe un cours de préparation au stage où des informations de cette nature sont peut-être prodiguées aux étudiants qui réalisent leur stage professionnel à l'étranger. Cela n'a toutefois pas été mentionné lors de notre collecte de données dans ce programme.

L'utilisation d'un babillard, physique pour les programmes de danse-interprétation classique et d'arts du cirque, virtuel (courriel et Facebook) pour les programmes de tourisme et arts du cirque, a été relevé par des diplômés de ces trois programmes (six diplômés au total) comme étant une ressource utile pour rester informé concernant les offres de stages et d'emplois au pays et à l'international.

Lorsque nous posons la question aux finissants (n = 59) à savoir si certaines ressources sont mises de l'avant par leur programme pour renseigner et préparer pour le travail à l'étranger, 61 % d'entre eux répondent soit par la négative ou soit qu'ils ne le savent pas. Lorsque nous leur posons le même type de question à propos des activités, ils sont cette fois-ci 46 % à répondre « non » ou « je ne sais pas ». Or, nos entrevues avec les diplômés et les responsables des programmes indiquent, comme illustré dans le tableau 8 présenté plus haut, que plusieurs ressources et activités sont bel et bien mises à la disposition des étudiants. Ces forts pourcentages de « non » ou de « je ne sais pas » peuvent peut-être indiquer, pensons-nous, un manque de diffusion, à l'intérieur des programmes, de ces ressources et activités en lien avec le travail à l'étranger.

En ce qui concerne précisément les activités, comme le démontre le tableau 8, les conférences d'intervenants (parfois d'anciens étudiants) ayant travaillé ou voyagé à l'étranger représentent un élément commun aux quatre programmes étudiés. Ces conférences s'intègrent également dans les activités d'internationalisation *at Home* que nous avons présentées plus haut et sont utiles, comme nous l'avons vu, à près du trois quarts des diplômés interrogés.

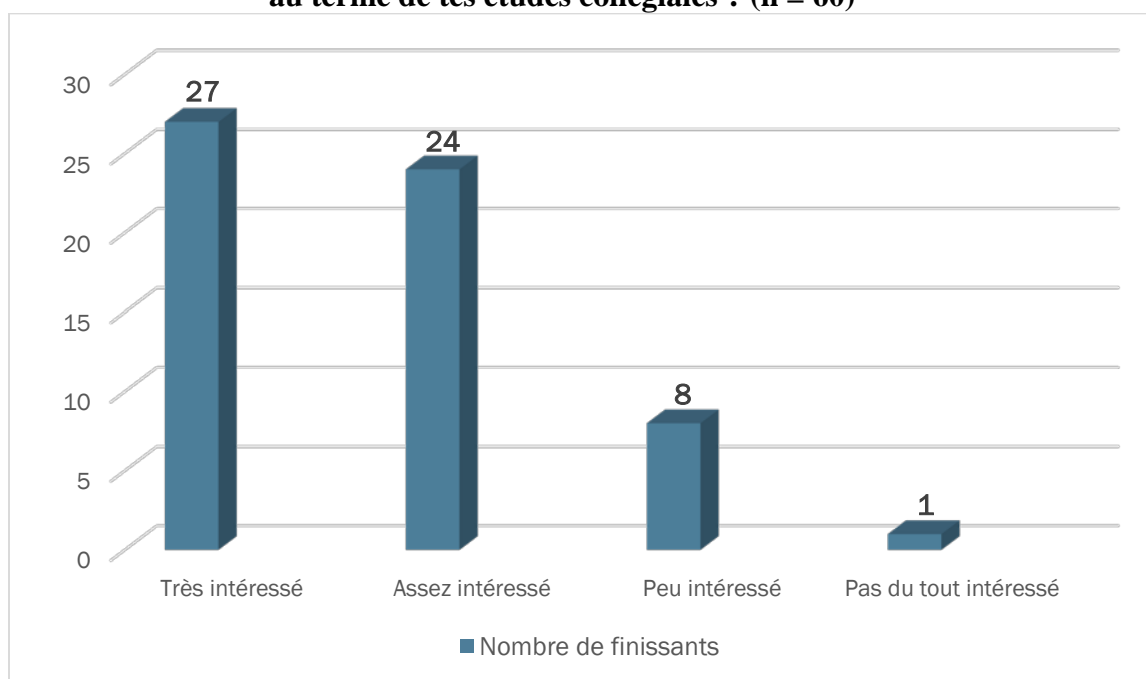
3.2 Synthèse de l'intérêt des étudiants pour le travail à l'étranger

Afin de comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent des possibilités de travail à l'étranger après la diplomation (objectif général de notre recherche), nous nous sommes également intéressés à l'intérêt que les étudiants avaient pour le travail à l'extérieur du Canada après leur diplomation. Il nous paraissait important, en effet, de dresser un bref portrait des raisons expliquant l'intérêt afin d'établir ensuite des liens entre la formation offerte

(ou à offrir) par certains programmes et l'intérêt des étudiants pour le travail outre-frontière.

La mise en commun des données recueillies dans chacun des quatre cas à l'étude nous indique, comme illustré dans la figure 3 ci-dessous, qu'une majorité de finissants est intéressée par le travail à l'étranger à la suite de ses études collégiales. 85% des étudiants consultés (n = 60) affirment en effet être soit « très intéressés » ou « assez intéressés » par le travail outre-frontière pour de courtes ou de longues périodes après leurs études⁴⁹.

Figure 3 Es-tu intéressé à aller travailler à l'international (courte ou longue période) au terme de tes études collégiales ? (n = 60)



Lorsque nous leur demandons de quantifier cet intérêt, en indiquant notamment, sur une échelle de 1 à 5 (1 étant très faible et 5 étant très forte), la possibilité qu'ils aillent travailler à l'international dans les années qui suivront leur diplomation, les deux tiers des finissants intéressés par le travail à l'étranger indiquent que cette possibilité est soit très forte ou forte (ils cochent les chiffres 4 ou 5 sur l'échelle). Par ailleurs, c'est dans le

⁴⁹ Nous considérons les finissants ayant mentionné être « assez » ou « très » intéressés comme étant du côté des étudiants intéressés et les finissants ayant mentionné être « peu » ou « pas du tout » intéressés comme étant du côté des étudiants désintéressés.

programme d'arts du cirque que cet intérêt est le plus marqué, avec 79 % des finissants intéressés pour lesquels la possibilité d'aller travailler à l'étranger est très forte (15 finissants sur les 18 intéressés ont coché 5 sur l'échelle).

Autre élément digne de mention, nous avons pu observer, dans l'un des programmes étudiés (animation 3D), une discordance entre la perception du responsable du programme quant à l'intérêt des étudiants pour le travail à l'étranger et l'opinion de ceux-ci, selon les réponses qu'ils ont fournies dans le sondage. En effet, alors que le responsable mentionnait qu'il ne pensait pas que ceux-ci soient intéressés par le travail outre-frontière, une majorité de finissants ont indiqué, dans le questionnaire, qu'ils étaient soit assez intéressés (12 finissants) ou très intéressés (4 finissants) par les expériences de cette nature (n = 22). Comme nous l'avons vu à quelques reprises jusqu'ici, il y a un pas important à franchir entre l'intérêt et l'engagement. Cela dit, afin de préparer adéquatement les étudiants pour le travail à l'étranger, il importe avant tout de bien connaître l'intérêt de ceux-ci en cette matière.

Par ailleurs, parmi les finissants intéressés dans l'ensemble des programmes (n = 51), 80 % d'entre eux ont l'impression qu'à l'issue de leur formation collégiale actuelle, ils auront les acquis et les compétences nécessaires pour, s'il y a lieu, aller travailler à l'étranger.

Nous avons questionné les finissants à propos des raisons qui expliquent leur intérêt ou leur désintérêt à l'égard des expériences de mobilité professionnelle internationales. Les trois raisons expliquant l'intérêt ayant été mentionnées par le plus grand nombre de finissants (n = 50) sont : « j'aimerais découvrir d'autres pays et cultures » (94 % des finissants intéressés), « j'aimerais vivre une expérience personnelle enrichissante » (94 % des finissants intéressés) et « j'aimerais apprendre ou perfectionner une autre langue » (86 % des finissants intéressés)⁵⁰. Le programme d'animation 3D se distingue sur cet

⁵⁰ Pour identifier les raisons expliquant l'intérêt, les finissants devaient faire un choix entre « beaucoup », « assez », « peu » ou « pas du tout » pour chacun des 15 items qui leur étaient présentés (voir la question 21 du questionnaire à l'annexe 3). Il est à noter que pour établir les pourcentages de réponses, nous avons regroupé les mentions « beaucoup » ou « assez » pour chacun des items présentés.

aspect, les raisons expliquant l'intérêt des finissants de ce programme pour le travail à l'étranger étant essentiellement de nature professionnelle, alors que pour les autres programmes, l'intérêt était de nature personnelle.

Les propos recueillis auprès des diplômés quant à leurs motivations pour travailler à l'étranger après leurs études collégiales correspondent à ce que nous pouvons observer chez les finissants, en ce sens que les diplômés sont surtout animés par des motivations d'ordre personnel. L'envie de voyager pour découvrir d'autres pays et cultures représente la principale motivation énoncée par les diplômés (sept mentions), suivi du désir de réaliser une expérience de vie stimulante (cinq mentions). À l'instar de la situation observée chez les finissants, ces statistiques générales ne cadrent pas avec la réalité des diplômés en animation 3D où, comme nous avons pu le constater dans le quatrième chapitre de ce rapport, ceux-ci se disent surtout animés par des motivations d'ordre professionnel, à savoir le désir de travailler pour une compagnie d'envergure dans leur domaine offrant, qui plus est, de bonnes conditions de travail et un salaire intéressant.

Comme nous avons pu le constater précédemment dans la figure 3, neuf finissants ont mentionné n'avoir peu ou pas du tout d'intérêt pour le travail à l'étranger. Parmi les raisons qui expliquent leur manque d'intérêt se trouvent principalement le fait qu'ils ne veulent pas s'éloigner de leurs proches (mentionné par six finissants) ainsi que la peur des coûts importants que pourrait engendrer une telle expérience (mentionné par quatre finissants)⁵¹.

Lorsque nous mettons en relation l'intérêt pour les expériences professionnelles internationales des finissants avec les voyages effectués à l'extérieur du pays, nous constatons que 90 % des finissants intéressés (n = 51) ont déjà séjourné à l'extérieur du Canada. Seuls cinq finissants (10 % du total) ont dit être intéressés, sans toutefois avoir déjà voyagé à l'extérieur du pays au cours de leur vie. Rappelons, comme mentionné au

⁵¹ Pour identifier les raisons expliquant le désintérêt, les finissants devaient faire un choix entre « beaucoup », « assez », « peu » ou « pas du tout » pour chacun des 14 items qui leur étaient présentés (voir la question 23 du questionnaire à l'annexe 3). Il est à noter que pour établir le nombre de mentions, nous avons regroupé les mentions « beaucoup » ou « assez » pour chacun des items présentés.

chapitre 1, que, du moins en ce qui concerne l'expatriation organisationnelle, les employés qui démontrent de l'intérêt pour le travail à l'étranger au sein de leur entreprise doivent, s'ils veulent avoir des chances d'être sélectionnés, avoir déjà vécu des expériences internationales dans leur passé. Comme le mentionne Cerdin, si les expériences internationales étaient auparavant perçues comme des atouts pour le travail hors pays, elles sont aujourd'hui incontournables si un candidat souhaite se démarquer dans une entreprise « où la globalisation est une réalité » (Cerdin, 2007, p. 47).

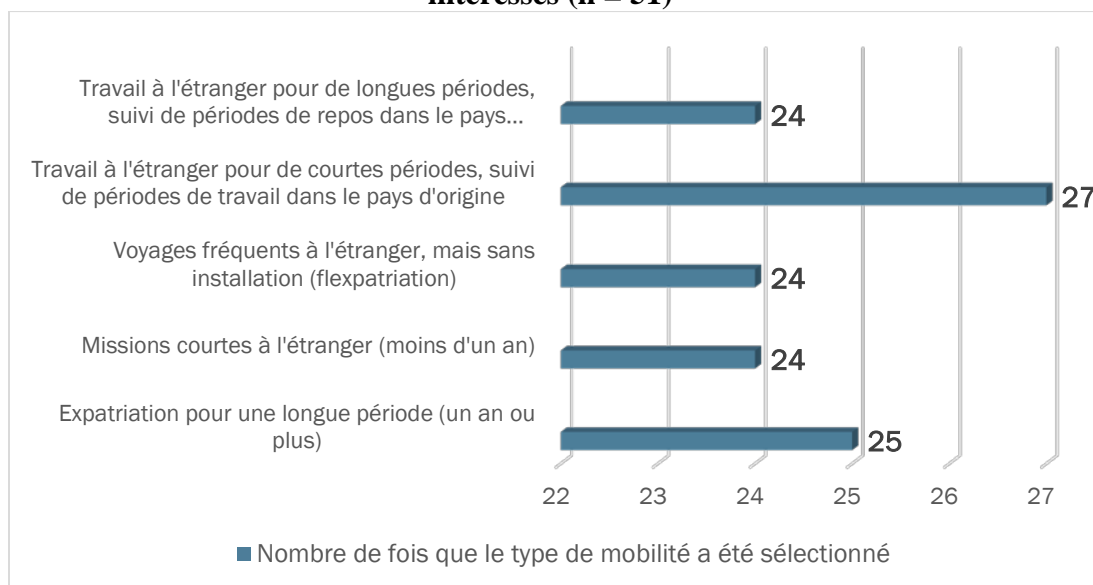
L'intérêt pour le travail à l'étranger se trouve donc principalement du côté des finissants qui ont déjà voyagé à l'extérieur du pays. En ce qui concerne la relation entre l'intérêt et la fréquence des séjours, les données recueillies permettent de constater que parmi les finissants intéressés par le travail à l'international qui ont déjà séjourné à l'extérieur du Canada (n = 46), ce sont ceux qui l'ont fait à dix reprises ou plus qui sont les plus nombreux (44 % du total). À titre comparatif, toujours parmi les étudiants intéressés qui ont déjà voyagé hors du pays, le total de ceux qui l'ont fait à dix reprises ou plus est au moins deux fois plus élevé que le total de ceux qui l'ont fait soit d'une à trois reprises, de quatre à six reprises ou de sept à neuf reprises.

Toujours concernant l'intérêt, les données recueillies chez les finissants attestent que 92 % de ceux qui se disent intéressés par le travail à l'étranger (n = 51) parlent au moins une autre langue que leur langue maternelle assez bien pour tenir une conversation de base. Comme nous l'avons mentionné à quelques reprises jusqu'ici, les considérations linguistiques occupent une place importante dans la réalisation d'un projet de travail à l'étranger. Apprendre ou perfectionner une autre langue représente d'ailleurs, nous venons de le voir, l'une des principales raisons expliquant l'intérêt des finissants pour le travail outre-frontière (86 % des finissants intéressés). De plus, la question linguistique figure parmi les conditions de réussite importantes pour les séjours de mobilité professionnelle à l'extérieur du pays. Comme nous en faisons état à la section 1.3.4 de ce rapport, l'anglais est souvent nécessaire pour ce type de projets, mais la maîtrise de la langue du pays (lorsqu'il ne s'agit pas de l'anglais) peut aussi faciliter l'adaptation des candidats à leur pays d'accueil (Reuvid, 2010, p. 170).

Lorsque nous mettons en relation ces données concernant les finissants avec la réalité vécue par les diplômés, nous arrivons sensiblement aux mêmes conclusions, à savoir que les diplômés ayant travaillé à l'étranger avaient pour la plupart déjà vécu plusieurs expériences de voyages à l'extérieur du Canada antérieurement et qu'ils parlaient au moins une autre langue que leur langue maternelle assez bien pour tenir une conversation de base. Le modèle méthodologique utilisé pour cette recherche ne permet pas une généralisation de nos données à l'ensemble de la population étudiée. Cela dit, nous pouvons tout de même voir qu'une tendance se dessine à travers l'étude des quatre programmes ciblés pour cette recherche.

Lorsqu'ils se projettent dans l'avenir, les finissants des différents programmes qui ont collaboré à notre recherche ne semblent pas avoir de préférence marquée pour un type de séjour professionnel en particulier. Tel que l'illustre la figure 4 ci-dessous, le travail à l'étranger pour de courtes périodes, suivi de périodes de travail dans le pays d'origine, dépasse toutefois très légèrement les autres types de mobilité, recueillant un total de 53 % de votes.

Figure 4 Principales formules de mobilité envisagées par les finissants intéressés (n = 51)⁵²



⁵² Voir le tableau 4 du chapitre 1 pour plus de détails sur les différents types de mobilité internationale.

Selon les programmes d'études, la forme de mobilité envisagée varie également. En tourisme, ce sont les missions courtes qui sont les plus populaires (sélectionnées par 46 % des finissants). En animation 3D, ce sont les expatriations qui sont privilégiées (choisies par 41 % des répondants de ce programme). En arts du cirque, une majorité d'étudiants privilégie la mobilité internationale alternée (sélectionnée par 68 % des finissants), alors qu'en danse-interprétation classique, le travail à l'étranger pour de courtes périodes, suivi de périodes de travail dans le pays d'origine, recueille le même pourcentage de votes que l'expatriation, avec 67 %⁵³.

Pour ce qui est des régions du monde où les finissants intéressés aimeraient aller travailler au terme de leurs études collégiales (n = 51), l'Europe est la destination la plus populaire (sélectionnée par 82 % des finissants), suivie par l'Amérique du Nord (sélectionnée par 67 % des finissants). Il est à noter que 13 finissants (26 % du total) mentionnent que la destination n'a pas d'importance pour eux. Une particularité peut toutefois être observée dans le programme d'animation 3D où l'Amérique du Nord dépasse légèrement l'Europe comme destination préférée des finissants pour le travail à l'étranger. Il convient de mentionner que dans ce domaine, plusieurs compagnies importantes se trouvent aux États-Unis, ce qui pourrait sans doute expliquer l'intérêt des étudiants pour le continent nord-américain.

4. Synthèse des expériences de travail à l'étranger

Les expériences de travail à l'étranger des 14 diplômés qui ont participé à cette étude peuvent être regroupées en deux principaux groupes. Pour les deux programmes menant à des professions impliquant bien souvent des tournées dans différentes villes et pays (arts du cirque et danse-interprétation classique), les types de mobilité effectués par les diplômés sont principalement la mobilité internationale alternée ou des missions courtes à l'étranger⁵⁴. Ces deux formes de mobilité professionnelle impliquent des déplacements à l'étranger pour de courtes ou de longues (mobilité alternée) périodes, suivies de périodes

⁵³ Il est à noter que les finissants pouvaient sélectionner plus d'une réponse pour cette question.

⁵⁴ Voir le tableau 4 du chapitre 1 pour plus de détails sur les différents types de mobilité internationale.

de repos (mobilité alternée) ou de travail et de repos (missions courtes) dans le pays de résidence. À l'intérieur du « portefeuille de mobilités internationales » (Cerdin, 2010, p. 229) que nous présentons dans le tableau 4 du premier chapitre, ces deux formes sont celles qui correspondent le mieux à la réalité d'une vie de tournées de spectacles. Parmi les 14 diplômés interrogés, un total de 9 activités qui correspondent à l'une ou à l'autre de ces deux catégories (missions courtes ou mobilité internationale alternée) peut être recensé⁵⁵.

L'autre groupe concerne les deux programmes qui mènent vers des métiers n'impliquant, sauf exception, pas de tournées dans d'autres villes et pays. Dans les programmes de tourisme et d'animation 3D, les six diplômés rencontrés ont tous réalisé des missions courtes à l'étranger (ils étaient ou avaient été à l'étranger moins d'un an au moment de réaliser l'entrevue).

D'un point de vue global, pour l'ensemble des programmes, outre la mobilité alternée (sept occurrences), les missions courtes (six occurrences) et la flexpatriation (deux occurrences), une seule diplômée a réalisé une expatriation. Celle-ci provient du programme de danse-interprétation classique.

La majorité des diplômés que nous avons interrogés sont des *Self initiated expatriates* (SI), c'est-à-dire, comme nous l'avons vu au chapitre 1, qu'ils n'ont pas réalisé leur expérience de mobilité à l'intérieur du cadre d'une entreprise. Nos données correspondent à ce que nous avons mentionné au premier chapitre, à savoir que dans les pays occidentaux, l'expatriation individuelle (EI) est plus populaire que son équivalent organisationnel (65 % des expatriations sont des initiatives personnelles qui ont lieu à l'extérieur des entreprises) (Cerdin et Selmer, 2014, p. 1282). Cela dit, quatre diplômés en arts du cirque ou en danse-interprétation classique ont vécu des expatriations

⁵⁵ Il est à noter que certains diplômés ont réalisé plus d'un type de mobilité au cours de leur jeune carrière.

organisationnelles, c'est-à-dire que c'est alors qu'ils travaillaient pour une compagnie nationale qu'ils ont été envoyés à l'étranger⁵⁶.

En ce qui a trait aux régions du monde où les diplômés ont travaillé, l'Europe et l'Amérique centrale ou du Sud remportent la palme avec un total de neuf expériences chacune, suivie par l'Océanie et l'Amérique du Nord, deux endroits où quatre expériences professionnelles ont été réalisées par des diplômés des programmes étudiés. La totalité des expériences européennes a été menée par des diplômés des programmes arts du cirque et danse-interprétation classique, alors que l'ensemble des séjours de travail dans le continent océanien a été réalisé par des diplômés des programmes d'animation 3D et de tourisme.

Lorsque nous mettons en relation l'intérêt exprimé par les finissants en ce qui concerne les régions du monde où ils souhaiteraient travailler après leurs études avec les régions où les diplômés ont réellement travaillé, nous pouvons constater que l'Europe est une destination prisée de façon globale. Il est toutefois important de préciser qu'aucun diplômé de tourisme ou d'animation 3D n'y a travaillé. Ceux-ci se sont principalement déplacés du côté de l'Océanie, une destination qui arrive pourtant au dernier rang de celles qui intéressent les finissants interrogés dans le cadre de cette étude et où les diplômés en arts du cirque et en danse-interprétation classique que nous avons rencontrés n'ont pas travaillé.

À la lumière de ces analyses, il convient de rappeler le caractère exploratoire et non probabiliste de notre étude qui fait en sorte que nous ne pouvons pas généraliser nos données à l'ensemble de notre population. Dans le cas présent, c'est-à-dire en ce qui concerne les régions privilégiées pour le travail à l'étranger, il serait intéressant d'étudier davantage les raisons qui font que les étudiants ou les diplômés d'un programme ou un autre sont plus intéressés ou travaillent plus dans certaines régions du monde que dans

⁵⁶ Rappelons, comme mentionné au premier chapitre, que nous utilisons le vocable « expatriation » pour caractériser les expériences vécues par certains diplômés, mais que, selon la définition communément acceptée de ce concept (voir notamment Bonache, Brewster, Suutari et De Saá, 2010, p. 270), nous ne pouvons qualifier d'« expatriations » que les séjours à l'étranger d'une durée d'un an et plus.

d'autres. Notre hypothèse à ce sujet, comme nous l'avons présentée un peu plus haut pour l'Amérique du Nord (pour le cas des finissants en animation 3D), serait que ces intérêts et possibilités sont notamment liés à des opportunités d'emplois dans des régions ciblées. Par exemple, dans le domaine de l'animation 3D, une entreprise d'envergure dans ce domaine se situe en Océanie, ce qui fait que l'ensemble des diplômés que nous avons interrogés dans ce programme avait travaillé pour cette compagnie. Autre exemple, dans le domaine des arts du cirque, plusieurs opportunités d'emplois se trouvent du côté de l'Europe, d'où la popularité de ce continent pour le travail à l'étranger chez les étudiants et les diplômés de ce programme.

Le travail à l'extérieur du Canada, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, comporte son lot de difficultés pour les participants. Les diplômés que nous avons interrogés nous ont partagé plusieurs écueils qu'ils ont vécus à l'étranger. Nous avons regroupé les principaux dans le tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9 Principaux écueils rencontrés par les diplômés dans leurs expériences professionnelles à l'étranger⁵⁷

Difficultés	
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Charge de travail importante exigée par l'emploi occupé. - Éloignement de la famille, conjoint(e) et amis. - Conditions de travail parfois difficiles. - Emploi occupé ne correspond pas entièrement aux attentes. - Difficulté avec la langue du pays. - Incertitude professionnelle occasionnée par le retour.
Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Charge de travail importante exigée par l'emploi occupé. - Éloignement de la famille, conjoint(e) et amis.
Danse-interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Charge de travail importante exigée par l'emploi occupé. - Éloignement de la famille, conjoint(e) et amis. - Conditions de travail parfois difficiles. - Obtenir les visas. - Problèmes d'accès à Internet. - Gestion d'une blessure à l'étranger. - Transition difficile entre la vie à l'école et ce type de travail.

⁵⁷ Les éléments en caractères gras dans le tableau sont ceux qui ont été mentionnés dans l'ensemble des programmes étudiés.

Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Charge de travail importante exigée par l'emploi occupé. - Éloignement de la famille, conjoint(e) et amis. - Conditions de travail parfois difficiles. - Difficultés liées aux visas et aux réalités administratives reliées au travail à l'international. - Barrière de la langue. - Équilibre entre le nombre trop important de contrats à l'international et la vie personnelle au pays. - Soucis de son empreinte écologique : pollution liée aux multiples déplacements en avion et gaspillage des hôtels et restaurants. - Problèmes d'accès à Internet.
----------------	---

Deux difficultés ont été mentionnées par des diplômés de chacun des programmes consultés, soit la charge de travail importante exigée par l'emploi occupé, ainsi que l'éloignement des proches. Pour cette dernière difficulté, mentionnons notamment certains diplômés des programmes de tourisme et d'animation 3D qui, en raison des nombreuses heures de décalage horaire avec le Québec, ne peuvent parler à leurs proches aussi souvent qu'ils le souhaiteraient, ce qui constitue, selon leurs dires, une difficulté importante de leur séjour. Dans les programmes de danse-interprétation classique et d'arts du cirque, la difficulté liée à l'éloignement des proches (famille, conjoint(e) et amis) est accentuée par un accès à Internet pouvant parfois être limité pendant une tournée de spectacles.

Au total, si nous comptabilisons le nombre de mentions de chacune des difficultés énoncées par les diplômés, ce sont toutefois la charge de travail importante (mentionnée par neuf diplômés) et les conditions de travail difficiles (mentionnées par sept diplômés) qui ressortent selon une perspective quantitative. Les cas de Jordan et Léa, deux diplômés du programme de danse-interprétation classique que nous avons présentés au chapitre 5, sont représentatifs à cet égard. Dans les deux cas, bien qu'ils aient dit avoir apprécié leurs expériences de tournées, ils ont affirmé avoir trouvé celles-ci très exigeantes, notamment en raison du rythme parfois essoufflant des horaires et de certaines conditions de travail difficiles (notamment en lien avec les multiples déplacements et le décalage horaire).

Dans le cadre de notre enquête auprès des finissants, nous avons demandé à ceux-ci quelles difficultés ou quels aspects négatifs ils entrevoyaient par rapport à une possible

expérience de travail à l'international (n = 58)⁵⁸. 71 % des finissants placent l'éloignement de leurs proches comme principale difficulté ou aspect négatif perçu, suivi par la peur des coûts élevés qu'une telle expérience pourrait engendrer (sélectionnée par 57 % des répondants). L'éloignement des proches, soit la principale difficulté ou le principal aspect négatif relevé, correspond aussi à une difficulté importante qu'ont mentionnée des diplômés de chacun des programmes consultés.

Lorsque nous regardons les informations programme par programme (pour les finissants), nous constatons que la difficulté liée à l'éloignement des proches préoccupe l'ensemble des finissants du programme de danse-interprétation classique. Nous remarquons aussi que cette difficulté pressentie est prédominante dans chacun des programmes étudiés, sauf en animation 3D, où ce sont les coûts élevés anticipés pour le travail à l'étranger qui préoccupent le plus les finissants (sélectionné par 73 % des étudiants de ce programme). L'éloignement des proches arrive toutefois très près derrière, avec 70 % des voix.

Peu de finissants semblent se préoccuper de la question du retour de leur possible expérience de travail outre-frontière (seuls quatre finissants au total ont soulevé cet élément). Pourtant, nous l'avons vu au premier chapitre, Cerdin parle du retour comme une difficulté importante de la mobilité professionnelle à l'international notamment en raison du contre-choc culturel qui peut être vécu ou des coûts parfois importants que peut engendrer le retour au pays (2011, p. 33). Chez les diplômés interrogés, cet écueil n'était pas non plus très présent, si ce n'est de Sophie (diplômée en tourisme) qui a évoqué un sentiment d'incertitude quant à son avenir professionnel une fois de retour au Québec, ne sachant pas quel emploi elle occuperait par la suite. Le fait est toutefois que le retour est une difficulté importante de la mobilité professionnelle internationale, justement car il n'est souvent pas bien planifié⁵⁹.

⁵⁸ Il est à noter que les finissants pouvaient cocher plus d'une réponse pour cette question.

⁵⁹ Selon Cerdin et comme nous l'avons vu au premier chapitre, une bonne planification de cette dernière phase de la mobilité outre-frontière peut contribuer à amenuiser les conséquences parfois néfastes du retour (2004, p. 168-169).

Bien que les diplômés aient dû faire face à certaines difficultés lors de leurs expériences professionnelles à l'étranger, les séjours ont aussi été facilités par quelques éléments que nous pourrions appeler « conditions de réussite » ou « conditions facilitantes ». L'élément qui ressort à cet effet concerne l'assistance technique offerte par les entreprises qui emploient les diplômés à l'étranger. 10 des 14 diplômés interrogés ont mentionné des éléments en ce sens. Qu'il s'agisse de prendre en charge la question du visa de travail, le transport, l'hébergement sur place ou les assurances, lorsque l'entreprise d'accueil s'implique à cet égard, cela semble faciliter l'expérience des diplômés. Les propos d'Alexandre illustrent bien ce constat issu de notre recherche.

C'était très stressant, mais on a été chanceux parce que [nomme la compagnie] ont beaucoup de travail en [nomme le pays], il n'y a pas énormément d'écoles de 3D, donc, ils engagent beaucoup de gens de l'extérieur. Donc, ils étaient très bien préparés, justement, pour nous aider à s'en venir. Pour ce qui est de la demande du visa, ils avaient tout rempli nos papiers, fallait juste comme retranscrire sur le site. Pour ce qui est du transport, ils nous ont payé l'avion, ils payaient aussi, deux semaines d'hôtel, ils payaient une voiture, ils nous donnaient même un cours de conduite, parce qu'ils conduisent à l'inverse du Québec. On était vraiment bien accueillis, puis il n'y avait pas de stress à avoir là-dessus. (Alexandre, diplômé en animation 3D)

Pour contrer l'éloignement des proches, cette difficulté soulevée par plusieurs finissants et diplômés, une autre condition « facilitante » est d'intégrer les autres membres de la famille dans le projet en s'assurant que tous y trouvent leur compte, ce qui augmente les chances de succès (Cerdin, 2011, p. 30-31). Parmi les huit diplômés ayant mentionné être en couple au moment de réaliser leur séjour professionnel, trois d'entre eux ont quitté le Québec en compagnie de leur conjoint ou de leur conjointe. Par exemple, Alexandre et Sabrina, deux diplômés en animation 3D dont nous avons parlé au troisième chapitre, forment un couple et vivent ensemble à l'international, ce qui leur permet, aux dires de Sabrina, de mieux surmonter certaines difficultés qui se présentent à eux. Même chose pour Jordan, diplômé en danse-interprétation classique, qui a choisi d'intégrer la compagnie de danse où travaille son conjoint qui est aussi danseur, et pour Téo, diplômé en arts du cirque, qui, pour sa part, choisit la majorité de ses contrats en fonction de sa conjointe (qui est artiste de cirque), selon qu'elle obtienne elle aussi un contrat au sein de la même compagnie. John et Laurie, sans former un couple, travaillent toujours en duo et

voyagent donc également ensemble à l'étranger, ce qui facilite aussi, selon leurs dires, leur vie d'artistes de cirque.

En ce qui concerne maintenant les retombées des séjours professionnels des diplômés, même si, pour certains, les expériences ne sont pas encore complétées, un élément fait l'unanimité lorsque nous les questionnons à ce sujet, celui de la découverte culturelle, particulièrement l'enrichissement que peut apporter le fait de côtoyer des gens de différentes cultures. Il est intéressant de constater que l'aspect culturel qui, rappelons-le, représentait la principale motivation des diplômés pour le travail outre-frontière constitue aussi l'aspect prédominant des retombées de leurs séjours.

Neuf diplômés ont aussi parlé d'enrichissement professionnel, à savoir que l'expérience qu'ils ont vécue sera notamment bonne pour leur curriculum vitae, qu'elle leur a permis d'apprendre des techniques de travail différentes, de développer leur capacité d'adaptation, d'apprendre à bien travailler en équipe et de développer leur réseau de contacts afin d'obtenir d'autres emplois dans le futur. Il est intéressant de noter qu'en animation 3D, alors que les motivations des diplômés de ce programme étaient, comme nous l'avons vu précédemment, surtout de nature professionnelle, les retombées mentionnées par deux des trois diplômés de ce programme relèvent d'abord de la sphère personnelle. Pour Alexandre, la principale retombée du séjour professionnel qu'il a vécu en Océanie est le gain en maturité que le fait de se débrouiller à l'étranger a pu lui procurer, alors qu'Alain insiste, pour sa part, sur l'enrichissement culturel amené par son séjour.

Nous avons aussi questionné les finissants à propos des aspects positifs ou des avantages que ceux-ci entrevoyaient par rapport à une possible expérience de travail à l'étranger. Nous souhaitions, d'une part, voir si certains éléments correspondaient à la réalité que nous pouvions percevoir à partir de l'expérience vécue par les diplômés et, d'autre part, vérifier si les retombées positives anticipées correspondaient aux motivations énoncées précédemment par les finissants. Il est à noter que tous les étudiants étaient invités à répondre à cette question, qu'ils soient intéressés ou non par le travail à l'étranger. 91 %

des finissants ayant répondu à cette question (n = 57) ont mentionné qu'une éventuelle expérience professionnelle à l'international leur permettrait de développer de nouvelles compétences professionnelles, 88 % de nouvelles aptitudes personnelles et 83 % d'apprendre de nouvelles langues. Il s'agit là des trois principales retombées anticipées par les finissants. La découverte d'autres pays et cultures, qui arrivait pourtant en première place parmi l'ensemble des raisons expliquant l'intérêt (mentionnée par 94 % des finissants intéressés) et qui correspond aussi, comme nous venons de le voir, à la principale retombée évoquée par les diplômés, se retrouve au cinquième rang des retombées anticipées par les finissants (mentionnée par 72 % des finissants). À la lumière de ces informations, nous pouvons conclure que les finissants sont principalement intéressés par l'aspect « découverte culturelle » du travail à l'étranger, mais ce qu'ils pensent retirer de ces séjours est majoritairement de l'ordre des compétences professionnelles qu'ils pourraient développer. Or, d'après ce que nous venons de voir chez les diplômés, selon leurs expériences concrètes, il y a une adéquation entre les motivations et les retombées de leurs séjours.

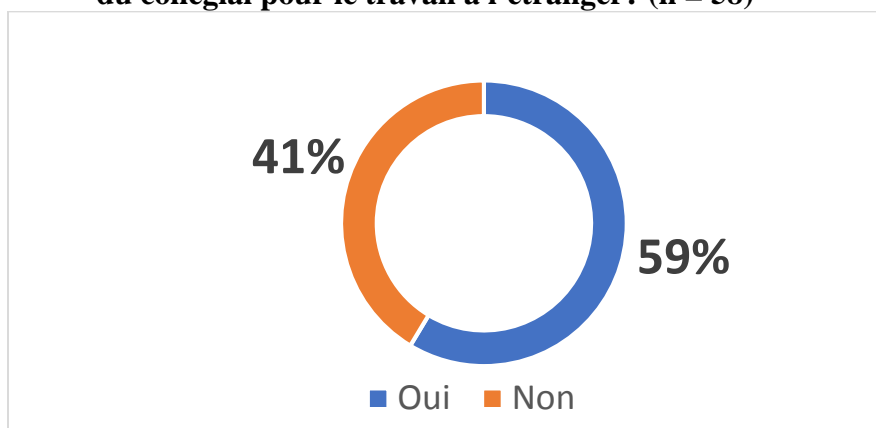
5. Synthèse des liens entre emplois à l'étranger et formation collégiale

Le second objectif spécifique de notre étude consiste à explorer et à décrire les moyens qui pourraient être déployés par certains programmes pour préparer les étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger après leur formation. Jusqu'ici, dans les sections précédentes de ce chapitre, nous nous sommes surtout arrêtés aux mesures déjà en place à cet effet dans les programmes (objectif spécifique 1), tout en examinant l'intérêt des étudiants pour le travail à l'étranger et quelques expériences concrètes de travail outre-frontière vécues par des diplômés. Cette cinquième et dernière section de ce chapitre sera, pour sa part, essentiellement consacrée à répondre à notre second objectif spécifique. Nous examinerons alors certaines suggestions émises par les participants (finissants, diplômés et responsables) quant à la préparation des collégiens pour le travail outre-frontière.

Nous l'avons vu précédemment, selon la perception générale des responsables, des finissants et des diplômés ayant participé à cette recherche, les quatre programmes

étudiés préparent bien les étudiants pour le travail à l'étranger, et ce, même si tous ces programmes ne présentent pas nécessairement une perspective de formation internationalisée. Pour une majorité de finissants interrogés (59 %), comme l'illustre la figure 5 ci-dessous, il faudrait tout de même chercher à préparer davantage les étudiants du collégial pour d'éventuelles expériences professionnelles outre-frontière.

Figure 5 Penses-tu qu'il faudrait chercher à préparer davantage les étudiants du collégial pour le travail à l'étranger? (n = 58)



Afin de mieux préparer les collégiens pour le travail à l'international, les finissants ont émis plusieurs suggestions. Nous avons regroupé les principales d'entre elles dans le tableau 10 ci-dessous, accompagnées du nombre de fois où elles ont été mentionnées par des finissants⁶⁰.

Tableau 10 Comment mieux préparer les étudiants pour le travail à l'étranger (n = 44)

Suggestions	Nombre de mentions
Être mieux renseigné et mieux préparé pour de telles expériences	13
Augmenter les possibilités de mobilité étudiante internationale	11
Offrir plus de cours de langues et sur les différentes cultures	4
Offrir plus de conférences en lien avec le travail à l'étranger	4
Établir plus de contacts/partenariats à l'étranger	3

⁶⁰ Il est à noter que pour cette question, les finissants ne disposaient pas de choix préétablis. Il s'agissait d'une question à réponse courte (voir la question 32 du questionnaire de l'annexe 3). Nous avons répertorié, dans ce tableau, les suggestions ayant été formulées à plus d'une reprise.

Lorsque nous interrogeons les finissants à propos des mesures qui pourraient être mises en place par leur programme d'études afin de préparer les étudiants qui seront appelés à aller travailler à l'étranger, près du tiers d'entre eux exprime le besoin d'être mieux renseigné sur les possibilités de travail outre-frontière et mieux préparé en vue de telles expériences. Un finissant en tourisme mentionne notamment souhaiter « plus de préparation à cet égard afin que les personnes se sentent en confiance avec cet aspect de leur travail » (finissant en tourisme). Certains suggèrent même la création d'un cours spécifique sur le sujet. Des commentaires tels que : « donner un cours là-dessus », « avoir un cours ou des conférences avec des gens qui viennent d'ailleurs » ou « avoir plus de cours spécifiquement sur le sujet » ont été formulés par des finissants des différents programmes étudiés. Dans le programme de danse-interprétation classique, un finissant propose qu'un ou des cours portant sur le travail à l'étranger puissent aider les étudiants à « faire une différence entre une carrière de danseur localement, au niveau national et une carrière internationale » (finissante en danse-interprétation classique), car cette différence est importante aux dires de l'étudiante en question.

Une autre suggestion émise par plusieurs finissants serait d'augmenter le nombre de séjours de mobilité étudiante à l'international au sein des programmes d'études. Le quart des finissants ayant répondu à cette question (n = 44) ont tenu des propos en ce sens. Mentionnons, par ailleurs, que 4 des 11 finissants ayant émis des commentaires de cette nature étudient dans le programme arts du cirque. Leurs suggestions concernaient essentiellement la possibilité d'organiser des échanges étudiants avec des écoles à l'étranger qui sont spécialisées dans leur domaine. Pour les autres programmes, les types de mobilité étudiante souhaités sont principalement des stages professionnels et des séjours culturels⁶¹.

Pour poursuivre avec les suggestions émises par les finissants interrogés en ce qui concerne la préparation des collégiens pour le travail à l'international, quatre étudiants

⁶¹ Voir le tableau 4 du premier chapitre pour un rappel des différentes formules de mobilité étudiante internationale.

ont formulé le souhait de pouvoir apprendre une troisième langue dans le cadre de leur formation ou d'avoir plus de cours sur « les cultures et les traditions internationales » (finissant en tourisme) et « d'informer les étudiants des situations des pays étrangers [et sur] comment s'adapter aux différentes cultures [...] » (finissant en animation 3D).

Nous l'avons vu précédemment (voir les tableaux 7 et 8), des diplômés de l'ensemble des programmes étudiés ont mentionné l'existence de conférences en lien avec le travail à l'étranger dans chacun des quatre programmes ayant fait l'objet de notre étude de cas multiples. Ces activités d'internationalisation *at Home* ont été utiles à dix diplômés dans leur préparation pour l'étranger, d'après les propos recueillis auprès de ceux-ci. Cela dit, bien que déjà existantes dans tous les programmes étudiés, les conférences en lien avec le travail outre-frontière demeurent une suggestion émise par quatre finissants de trois programmes différents lorsque nous interrogeons ceux-ci à propos des mesures qui pourraient être mises en place par leur programme d'études afin de préparer les étudiants qui seront appelés à travailler à l'étranger. Ce commentaire émis par un finissant en animation 3D est représentatif à cet égard : « Il serait intéressant d'inviter des gens qui ont vécu cette expérience pour entendre leurs commentaires et leur histoire/parcours. » (finissant en animation 3D) Il est à noter que seuls les finissants du programme de danse-interprétation classique n'ont pas formulé de suggestions allant dans cette voie. Deux des trois diplômés interrogés dans ce programme ont toutefois trouvé ces conférences utiles pour leur parcours ultérieur à l'étranger.

Une dernière proposition émise, cette fois-ci, par trois finissants des programmes de danse-interprétation classique ou d'animation 3D, est celle de renforcer les partenariats et les contacts à l'international dans le but de faciliter ensuite les expériences de travail à l'étranger des étudiants. Trois finissants ont en effet formulé les commentaires suivants à ce sujet : « Établir des communications avec des entreprises externes » (finissant en animation 3D) ; « Des contacts plus solides à l'international, des programmes de soutien » (finissant en animation 3D) ; « On prépare bien à travailler à l'étranger, tout de même, le programme ne nous aide pas beaucoup si l'on veut faire des auditions à l'étranger pendant notre dernière session » (finissant en danse-interprétation classique).

Pour terminer en ce qui concerne les suggestions émises par les finissants en ce qui a trait à la préparation offerte par leur programme d'études en lien avec le travail à l'étranger, mentionnons que neuf d'entre eux ont souligné que leur programme les préparait déjà adéquatement en ce sens et qu'ils ne voyaient pas ce qu'il y aurait lieu de faire de plus. De ces neuf finissants, quatre étudiaient dans le programme de tourisme, trois dans le programme d'animation 3D et deux dans le programme d'arts du cirque. Il n'y a que dans le programme de danse-interprétation classique que cette nuance ne peut pas être observée. Par ailleurs, dans la section « commentaires » du questionnaire que les étudiants des quatre programmes étaient invités à compléter, deux finissants en danse-interprétation classique ont ajouté que leur formation manquait, selon eux, « d'outils interculturels » pour les étudiants qui aimeraient « danser tout en établissant des contacts humains à l'étranger » (finissant en danse-interprétation classique) et qu'il était difficile, dans le format actuel de ce programme, d'obtenir une permission pour pouvoir auditionner à l'international.

À la lumière de leurs expériences de travail outre-frontière, les diplômés ont aussi formulé plusieurs suggestions concernant la préparation des étudiants de leur programme pour des projets du même ordre. Le tableau 11 ci-dessous présente une synthèse des principales suggestions formulées par des diplômés de chacun des programmes à l'étude.

Tableau 11 Suggestions des diplômés en lien avec la formation pour le travail à l'étranger⁶²

Suggestions	
Tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir davantage d'information sur le travail à l'étranger (réseautage, finances, visas, assurances, programmes de travail, etc.), voire créer du contenu pédagogique sur le sujet. - Plus d'opportunités d'apprendre différentes langues dans le cadre de la formation. - Insister plus sur l'aspect « vente » du travail en tourisme.

⁶² Les éléments en caractères gras dans le tableau sont ceux qui ont été mentionnés dans l'ensemble des programmes étudiés.

Animation 3D	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir davantage d'information sur le travail à l'étranger (réseautage, finances, visas, assurances, programmes de travail, etc.), voire créer du contenu pédagogique sur le sujet. - Plus de cours de communication en langue anglaise dans le cadre de la formation. - Formation en <i>Motion Capture</i> (technique utilisée en animation).
Danse- interprétation classique	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir davantage d'information sur le travail à l'étranger (réseautage, finances, visas, assurances, programmes de travail, etc.), voire créer du contenu pédagogique sur le sujet. - Partager davantage l'expérience de travail à l'international des enseignants, responsables et artistes invités. - Augmenter les possibilités de mobilité étudiante. - Diffusion des emplois et réseaux de contacts. - Augmenter les possibilités de rencontres entre étudiants et diplômés ayant vécu des expériences à l'international.
Arts du cirque	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir davantage d'information actualisée sur le travail à l'étranger (réseautage, finances, visas, assurances, types de travail, difficultés, etc.) et les exigences du métier, voire créer du contenu pédagogique sur le sujet. - Augmenter les possibilités de mobilité étudiante et enseignante. - Augmenter le nombre de conférences relatives à l'international. - Augmenter les possibilités de rencontres entre étudiants et diplômés ayant vécu des expériences à l'international. - Diffusion des réseaux de contacts et possibilités de formation continue. - Offrir l'apprentissage de techniques afférentes au métier (gréage, maquillage, costume).

Selon les informations présentées dans ce tableau, nous constatons que les suggestions émises par les diplômés correspondent, de façon générale, à ce que suggèrent aussi la plupart des finissants. Comme chez ces derniers, c'est le fait d'être mieux renseignés et préparés pour d'éventuelles expériences professionnelles à l'international qui est mentionné le plus fréquemment par les diplômés. 10 des 14 diplômés interrogés mentionnent des éléments en ce sens (certains vont même jusqu'à suggérer la création d'un cours spécifique sur le sujet). Il convient de rappeler ici, comme mentionné dans le tableau 8 présenté précédemment, que des informations pratiques concernant le travail à l'étranger sont déjà offertes dans trois des quatre programmes étudiés. Selon les données recueillies auprès des étudiants, force est toutefois de constater que la préparation pour le travail outre-frontière passe par davantage de renseignements prodigués à cet effet. Qui plus est, cette suggestion, comme nous pouvons le constater dans le tableau 11 ci-dessus,

est la seule parmi l'ensemble de celles qui ont été formulées à être commune aux quatre programmes d'études.

L'idée d'augmenter la possibilité, pour les étudiants, de pouvoir suivre des cours de langues dans le cadre de leur formation collégiale a aussi été soulevée par des diplômés de plusieurs programmes (trois sur quatre). Il s'agissait aussi d'une préoccupation des finissants interrogés, mais celle-ci semble plus présente chez les diplômés (mentionnée par 4 des 14 diplômés interrogés).

Pour le reste, quelques suggestions énoncées sont propres à certains programmes d'études, comme la question du *Motion capture* en animation 3D, l'adaptation des horaires pour des auditions en danse-interprétation classique, l'apprentissage de techniques de vente en tourisme ou l'apprentissage de techniques afférentes au métier (gréage, maquillage, costume) en arts du cirque. La proposition d'augmenter le nombre de séjours de mobilité étudiante internationale dans le cadre de la formation est aussi émise par quatre diplômés. À l'instar de ce que nous avons pu observer chez les finissants, cette suggestion concerne particulièrement le programme arts du cirque.

Du côté des responsables, les programmes de tourisme et d'animation 3D reconnaissent qu'ils pourraient sans doute en faire un peu plus pour préparer leurs étudiants pour d'éventuelles expériences de travail à l'étranger, mais ils ne formulent pas de recommandations spécifiques à cet égard. Dans les formations en danse-interprétation classique et en arts du cirque, les responsables interrogés émettent des suggestions, dont certaines correspondent à ce qui a aussi été mentionné par les finissants ou les diplômés. Par exemple, en arts du cirque, les responsables souhaiteraient accueillir plus d'intervenants ou de conférenciers internationaux, réaliser plus de stages et d'échanges étudiants à l'international, fidéliser le réseau d'employeurs à l'étranger et créer des lieux de rencontres pour les diplômés, toutes des suggestions ayant aussi été émises soit par les finissants ou les diplômés de ce même programme d'études.

Dans le programme de danse-interprétation classique, les responsables affirment qu'il serait souhaitable de formaliser les outils du programme en lien avec la préparation pour le travail à l'étranger et d'assurer un meilleur suivi des diplômés qui travaillent hors pays. Cette dernière suggestion renvoie notamment à ce que nous affirmions précédemment, à savoir que, d'après les propos recueillis auprès des responsables, les programmes ne conservent pas nécessairement de statistiques à propos du nombre de leurs diplômés qui travaillent outre-frontière dans les années qui suivent l'obtention de leur diplôme. Ainsi, lorsque les finissants, les diplômés et les responsables suggèrent, pour mieux préparer les collégiens au travail à l'étranger, d'organiser plus de conférences avec des intervenants qui ont travaillé à l'extérieur du pays, d'avoir plus d'opportunités de rencontrer des diplômés qui ont vécu des expériences de travail récentes à l'international ou d'assurer un meilleur suivi des diplômés qui travaillent hors pays, le fait de conserver une trace de ces diplômés qui quittent le Canada (peu importe la formule de mobilité choisie) après leurs études dans leur programme pourrait, pensons-nous, être une première étape pour la mise en œuvre de ces « recommandations ».

En somme, à la lumière des suggestions émises par les différents intervenants ayant participé à notre étude, nous pouvons constater que les propos de ceux ayant travaillé à l'étranger (diplômés) rejoignent, de façon générale, ceux des participants qui le feront peut-être dans le futur (finissants). Rappelons ici que 85 % des finissants consultés dans le cadre de cette recherche (n = 60) affirment avoir de l'intérêt pour le travail à l'étranger après leurs études. Le désir d'être mieux renseigné et préparé pour de telles expériences, notamment en recevant plus d'informations pratiques sur les différentes possibilités, la question des visas, les assurances, les programmes de soutien, etc. constitue toutefois l'élément qui ressort le plus, tant chez les étudiants que chez les diplômés.

Malgré l'ensemble des suggestions émises par les différents intervenants ayant participé à cette étude, rappelons que, dans l'ensemble, la perception des responsables, des finissants et des diplômés est que les programmes préparent déjà adéquatement les étudiants pour le travail outre-frontière. Cette préparation est liée, nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre, aux activités d'internationalisation *Abroad* et *at Home* ayant cours dans les

programmes, particulièrement l'accueil et le recrutement d'étudiants internationaux et les conférences de personnes ayant travaillé à l'étranger, ainsi qu'aux ressources et activités mises en œuvre dans les différentes formations, particulièrement ces mêmes conférences qui constituent également des activités d'internationalisation *in situ*.

Conclusion⁶³

L'objectif principal de cette recherche était de comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent d'importantes possibilités de travail à l'étranger après la diplomation. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude de cas multiples dans laquelle nous avons interrogé des diplômés et des responsables de quatre programmes collégiaux du secteur technique et distribué un questionnaire à la cohorte des finissants de ces programmes. L'étude de cas multiples à laquelle nous avons procédé a démontré que plusieurs mesures étaient déjà en place dans les quatre programmes étudiés pour préparer les étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger à l'issue de leur formation. Il s'agissait ici du premier objectif spécifique de notre étude, soit d'explorer et de décrire les mesures en place dans les programmes pour préparer leurs étudiants à d'éventuelles expériences de travail à l'étranger. Nous avons pu voir que les moyens déjà développés passaient notamment par les activités d'internationalisation *Abroad* et *at Home* existantes dans les collèges et les programmes, c'est-à-dire la mobilité étudiante et enseignante, l'exportation du savoir-faire (catégorie la moins présente), le recrutement et l'accueil d'étudiants internationaux et l'internationalisation de la formation (incluant les activités d'internationalisation extracurriculaires).

Parmi les activités d'internationalisation *Abroad*, la mobilité étudiante et enseignante est présente dans l'ensemble des programmes étudiés et contribue à la préparation pour le travail à l'étranger d'une majorité de diplômés rencontrés, selon les propos recueillis auprès de ceux-ci. Du côté de l'internationalisation *at Home*, l'accueil d'étudiants internationaux et les conférences d'intervenants ayant voyagé ou travaillé à l'étranger (composante de l'internationalisation de la formation) sont les deux activités qui sont présentes dans les quatre programmes ciblés par notre étude et qui ont le plus d'impact sur la préparation des étudiants pour le travail à l'international.

⁶³ Il est à noter que le septième chapitre de ce rapport de recherche présente déjà la synthèse de l'étude de cas multiples qui a été menée dans le cadre de cette étude. Pour une synthèse plus détaillée de cette recherche, nous invitons le lecteur à consulter ce chapitre synthèse (chapitre 7).

Malgré de multiples activités d'internationalisation observées dans les programmes étudiés, un seul de ceux-ci peut être considéré, selon les critères définis par le Conseil supérieur de l'éducation (2013, p. 12) (voir le tableau 3 du chapitre 1 pour un rappel de ces principaux critères), comme ayant une perspective de formation internationalisée et étant à « vocation » internationale. Il s'agit du programme de tourisme. Deux des trois autres formations étudiées (danse-interprétation classique et arts du cirque) constituent, pour leur part, des programmes que nous pouvons qualifier de formations à « connotation internationale », en ce sens que plusieurs éléments de ces programmes concernent l'étranger, sans qu'un objectif central de formation ne soit lié à cet aspect. En ce qui concerne le programme d'animation 3D, même si la formation offerte par celui-ci ouvre les portes du marché international, la formation n'y est pas formellement internationalisée, d'après les informations que nous avons recueillies dans le cadre de cette étude. Cela dit, que la formation offerte dans ces programmes soit donnée dans une perspective internationale ou non, dans tous les cas, les différents intervenants (finissants, diplômés et responsables) ont affirmé en majorité que leur programme préparait bien les étudiants pour le travail outre-frontière. 81 % des finissants interrogés dans le cadre de cette recherche (n = 60) jugent notamment qu'ils auront les acquis et les compétences nécessaires pour, s'il y a lieu, aller travailler à l'étranger lorsqu'ils obtiendront leur diplôme.

Outre les activités d'internationalisation formelles qui caractérisent les programmes et qui permettent, grâce à des critères préétablis, de qualifier ceux-ci d'internationalisés ou non, la formation pour le travail à l'étranger des étudiants passe aussi par de nombreuses ressources et activités mises en place dans les programmes. Parmi les ressources mises à la disposition des étudiants, aucune n'est commune aux quatre programmes. Trois d'entre elles, soit une bibliothèque garnie de documents pertinents pour le travail à l'étranger, des informations pratiques sur le travail outre-frontière mentionnées aux étudiants dans le cadre d'un des cours du programme et la présence d'un babillard (physique ou virtuel) d'emplois, représentent cependant des éléments soulevés par trois des quatre programmes étudiés. Parmi ces trois éléments, les ressources offertes à la bibliothèque représentent

celui ayant été mentionné par le plus grand nombre de diplômés comme étant utile en vue de la préparation pour le travail à l'international.

En ce qui concerne les activités liées à la préparation pour le travail à l'étranger, c'est un élément s'inscrivant aussi dans les activités d'internationalisation *at Home*, soit les conférences d'intervenants ayant travaillé ou voyagé à l'étranger, qui est le seul à être commun aux quatre programmes étudiés. Il s'agit, qui plus est, selon nos répondants, de l'activité la plus utile aux diplômés pour la préparation pour le travail outre-frontière, celle-ci ayant été mentionnée comme importante par près du trois quarts des diplômés interrogés.

Malgré la présence affirmée, dans les programmes, de toutes ces ressources et activités contribuant à la préparation pour le travail hors Canada, les finissants sont nombreux à mentionner ne pas être au courant de l'existence de celles-ci, ce qui dénote peut-être, pensons-nous, un manque de diffusion. Lorsque nous posons la question aux finissants à savoir si certaines ressources sont mises de l'avant dans leur programme pour renseigner et préparer en vue du travail à l'étranger, 61 % d'entre eux répondent soit « non » ou « je ne sais pas » (n = 59).

Qu'il s'agisse d'activités d'internationalisation en général ou de ressources ou d'activités servant à préparer spécifiquement les étudiants pour le travail outre-frontière, nous constatons l'existence de moyens dans certains collèges pour préparer les étudiants en vue du travail à l'étranger, quelques mesures, nous l'avons vu, étant toutefois plus utiles que d'autres, d'après les expériences vécues par les diplômés. Qu'en est-il toutefois de ce qui pourrait être mis en place, dans les programmes, pour faciliter le parcours socioprofessionnel des diplômés qui travailleront outre-frontière ? Cette considération représentait le second objectif spécifique visé par notre étude.

Le travail à l'étranger, nous l'avons vu dans cette recherche, intéresse les étudiants des programmes que nous avons étudiés. 85 % des finissants consultés (n = 60) affirment en effet être soit « très intéressés » ou « assez intéressés » par le travail outre-frontière pour

de courtes ou de longues périodes après leurs études. Cet intérêt est particulièrement marqué dans le programme arts du cirque, avec 79 % des finissants intéressés qui affirment que la possibilité qu'ils aillent travailler à l'étranger au terme de leurs études est très forte. Il convient de préciser que dans ce programme, de nombreuses possibilités d'emplois se trouvent à l'extérieur du Canada ou impliquent des déplacements internationaux. La majorité des étudiants qui s'inscrivent en arts du cirque sont conscients de cette réalité. C'est pourquoi, lorsqu'ils choisissent cette formation, ils ont d'ores et déjà un intérêt marqué pour le travail outre-frontière.

Les finissants intéressés par le travail à l'étranger ou les diplômés ayant réalisé de telles expériences parlent presque tous (92 % des finissants et l'ensemble des diplômés) au moins une autre langue que leur langue maternelle assez bien pour soutenir une conversation de base et ont pour la très grande majorité (90 % des finissants et l'ensemble des diplômés) déjà voyagé à l'extérieur du Canada au cours de leur vie. Le « capital de mobilité » qu'ils ont acquis dans le passé ne les empêche toutefois pas de vivre certaines difficultés une fois à destination. Deux écueils ont été mentionnés par des diplômés de chacun des programmes consultés, soit la charge de travail importante exigée par l'emploi occupé à l'international, ainsi que l'éloignement des proches, lequel peut être accentué par le décalage horaire ou un accès à Internet limité dans certains contextes. Les conditions de travail parfois difficiles des emplois à l'étranger, bien que n'ayant pas été soulevées dans le programme d'animation 3D, constituent un écueil mentionné par la moitié des diplômés interrogés.

Selon les dires de dix diplômés, ces difficultés peuvent être amenuisées par certaines conditions facilitantes, notamment l'assistance technique qui peut être offerte par les entreprises qui les emploient outre-frontière. Lorsque celles-ci prennent en charge les éléments techniques tels les visas, l'hébergement, les assurances ou le transport, cela simplifie beaucoup l'expérience à l'étranger. Plusieurs diplômés et finissants souhaiteraient d'ailleurs obtenir plus d'information à cet égard dans le cadre de leur formation collégiale. Pour 59 % des finissants interrogés (n = 60), il serait important de préparer davantage les étudiants du collégial pour d'éventuelles expériences

professionnelles outre-frontière. Pour les finissants, comme pour les diplômés, cette préparation passe d'abord par davantage d'informations sur le travail à l'étranger (réseautage, finances, visas, assurances, programmes de travail, etc.), voire par la création de contenu pédagogique sur le sujet (certains parlent même de créer un cours complet).

Quatre diplômés de trois programmes différents soulignent aussi la nécessité de pouvoir suivre plus de cours de langues, soit pour consolider l'apprentissage d'une langue seconde ou pour apprendre une troisième ou une quatrième langue. Chez les finissants, outre le fait d'offrir plus de renseignements pratiques sur le travail à l'étranger, ceux-ci suggèrent d'augmenter le nombre de séjours de mobilité étudiante à l'international au sein des programmes d'études, d'offrir plus de cours de langues et sur les différentes cultures, d'organiser plus de conférences en lien avec le travail à l'étranger et d'établir plus de contacts/partenariats à l'international. Il s'agit là, selon les données recueillies, de mesures qui pourraient contribuer à une meilleure préparation des étudiants pour le travail à l'étranger.

Certains responsables de deux des quatre programmes étudiés ont aussi émis des suggestions quant à la préparation des étudiants pour le travail à l'étranger. Certaines de celles-ci vont dans le même sens que ce qui a été souligné par certains finissants et diplômés, notamment, pour le programme d'arts du cirque, le souhait d'accueillir plus de conférenciers ou d'intervenants internationaux ou d'augmenter les possibilités de mobilité étudiante internationale.

En somme, nous constatons que les programmes, par les activités d'internationalisation qu'ils mettent en œuvre et les ressources et les activités qu'ils déploient pour former directement ou indirectement les étudiants en vue d'éventuelles expériences de travail à l'étranger, répondent aux besoins des étudiants, ceux-ci (finissants et diplômés) se disant majoritairement prêts ou bien préparés pour le travail à l'extérieur du pays. Pour les finissants, il s'agit évidemment d'une perception, ceux-ci n'ayant pas encore vécu de telles expériences, mais pour les diplômés, leurs témoignages démontrent que dans l'ensemble, ils étaient prêts à travailler à l'extérieur du pays à la suite de leurs études.

Cela ne les a toutefois pas empêchés de souligner quelques mesures qui pourraient être déployées dans ces programmes afin de mieux préparer les étudiants à d'éventuelles expériences de travail à l'étranger et même, qui sait, à de possibles carrières internationales.

Rappelons que le caractère non probabiliste de notre étude ne permet pas de généraliser les données présentées dans les chapitres précédents à l'ensemble des programmes collégiaux. Il ne s'agissait pas non plus de l'objectif poursuivi par cette recherche. Nous pensons néanmoins que notre étude de cas multiples pourra, d'une part, permettre aux programmes ayant pris part à cette recherche d'en connaître un peu plus sur la préparation pour le travail à l'étranger de leurs étudiants et d'ajuster, s'ils le souhaitent, leur formation à partir des résultats présentés et, d'autre part, d'offrir des pistes de réflexion à l'ensemble des programmes collégiaux dont les diplômés se voient offrir des possibilités de travail à l'international.

Plusieurs éléments soulevés dans le cadre de cette recherche exploratoire et descriptive mériteraient selon nous une étude plus approfondie. Il serait notamment intéressant de mener d'autres études de cas dans d'autres programmes techniques offrant des possibilités de travail à l'international à leurs diplômés, afin de voir si nous parviendrions à des résultats similaires. Une étude plus large avec un échantillon probabiliste permettrait aussi de généraliser les données obtenues à l'ensemble des programmes collégiaux du secteur technique. La question du retour des expériences professionnelles internationales, considérée par Cerdin comme étant le « talon d'Achille de la mobilité internationale » (2011, p. 33), mériterait aussi d'être étudiée plus en détail. Comme plusieurs des diplômés que nous avons interrogés étaient toujours à l'étranger au moment des entrevues, nous n'avons pas pu examiner cette dimension de manière approfondie. Même chose pour la question des ancres de carrière. L'intérêt et les motivations pour le travail à l'étranger peuvent être influencés par les ancres de carrière des individus. Celles-ci constituent la pierre angulaire qui dicte les choix de carrière d'une personne, soit ce que celle-ci ne serait pas prête à abandonner lorsqu'elle est confrontée à une décision portant sur son avenir professionnel (Cerdin, 2007, p. 8-9). Il pourrait être intéressant,

dans le cadre d'une étude ultérieure, de questionner les diplômés ayant travaillé à l'international à propos de leurs ancrés de carrière et d'ainsi constater lesquelles semblent les plus favorables au travail à l'étranger. Bref, plusieurs éléments soulevés dans ce rapport pourraient faire l'objet d'autres études. Le sujet est vaste et d'actualité, et le phénomène du travail outre-frontière est appelé à augmenter dans le futur (mondialisation oblige), de là l'importance de réaliser des recherches qui permettront d'encore mieux le cerner.

Dans l'introduction de ce rapport, nous faisons état de l'importance, de nos jours, de former des jeunes avec une grande capacité d'adaptation (Fédération des cégeps, 2015, p. 2). Pour enseigner aux étudiants à savoir s'adapter, il faut d'abord prendre conscience que le marché du travail évolue, que plusieurs personnes travailleront dans un domaine différent de celui pour lequel ils auront été formés (Fédération des cégeps, 2015, p. 2), n'occuperont pas le même emploi toute leur vie (Bird, 1994, p. 325) et envisageront des carrières internationales (Cerdin, 2012B, p. 19). Ainsi, en s'interrogeant sur la façon dont ils préparent leurs étudiants pour d'éventuelles expériences de travail à l'étranger, les programmes collégiaux répondent à ce besoin de rendre leurs étudiants polyvalents et capables de s'adapter à différentes situations. Nous sommes aussi d'avis que cette recherche, tout comme les autres qui, nous l'espérons, pourront être menées sur ce sujet, contribuera à cette visée.

Bibliographie

- Allemand, S. (2004). La mobilité comme « capital ». *Sciences humaines*, (145).
- Altbach, P. G. et Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (3e éd.). Anjou : CEC.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5e éd.). Anjou : CEC.
- Association des collèges communautaires du Canada. (2010). *Internationaliser les collèges et instituts canadiens : Le premier rapport national sur la mobilité et l'éducation internationales*. Association des collèges communautaires du Canada. Repéré à <http://www.accc.ca/wpcontent/uploads/archive/pubs/etudes/201006rapportinternationalisation.pdf>
- Bégin-Caouette, O. (2011). *Approaches, rationales, programs and strategies in the internationalization of college education: The case of Quebec cegeps* (Major Research Paper, University of Ottawa, Ottawa). Repéré à <http://olivierbegincaouette.yolasite.com/resources/Approaches-Rationales-Programs-and-Strategies-in-the-internationalization-of-college-education.pdf>
- Bégin-Caouette, O. (2012). The internationalization of in-service teacher training in Québec cégeps and their foreign partners: An institutional perspective. *PROSPECTS*, 42(1), 91-112.
- Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 325-344.
- Bird, A. et Cerdin, J.-L. (2008). Careers in a global context. Dans M. M. Harris (dir.), *Handbook of research in international human resources* (p. 207-227). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bonache, J., Brewster, C., Suutari, V. et De Saá, P. (2010). Expatriation: Traditional criticisms and international careers: Introducing the special issue. *Thunderbird*

International Business Review, 52(4), 263-274.

- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2016B). *Portrait des activités internationales des collèges privés subventionnés québécois 2016 (brochure résumée)* (Brochure résumé d'un rapport PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à https://www.acpq.net/IMG/pdf/portrait_des_activites_internationales_des_colleges_privés_subventionnés_du_quebec_brochure_version_numerique_.pdf
- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2016A). *Portrait des activités internationales réalisées en 2014-2015 dans les collèges privés subventionnés québécois* (Rapport de recherche PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à https://www.acpq.net/IMG/pdf/portrait_des_activites_internationales_realisees_en_2014-2015_dans_les_colleges_privés_subventionnés_quebecois_rapport_final_.pdf
- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2011). *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois : quels effets pour les étudiants?* (Rapport de recherche PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à https://www.acpq.net/IMG/pdf/rapport_1_.pdf
- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2012). *Étude sur l'intérêt et l'engagement des étudiants des collèges privés québécois dans des projets de mobilité internationale* (Rapport de recherche PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à <https://www.acpq.net/IMG/pdf/rapport.pdf>
- Boutet-Lanouette, M. et Jobin-Lawler, A. (2015). *La mobilité enseignante internationale dans les cégeps et les collèges québécois : quelles sont les retombées pour les enseignants et leur milieu professionnel?* (Rapport de recherche PAREA). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788801-jobin-lawler-boutet-lanouette-mobilite-enseignante-internationale-cegeps-retombees-cndf-PAREA-2015.pdf>
- Capture de mouvement. (2017, 17 juin). Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Capture_de_mouvement&oldid=138248373
- Caruana, V. (2014). Re-thinking global citizenship in higher education: from cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation, resilience and resilient thinking: Re-thinking global citizenship paradigms. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 85-104.
- Cégep international. (2010A). *Profil des activités internationales des cégeps 2010*. Cégep international.

- Cégep international. (2004). *L'internationalisation des établissements d'enseignement: un guide pratique: adaptation de l'ouvrage de Madeleine F. Green et Christa Olson*. Montréal : Cégep international.
- Cerdin, J.-L. (2012A). Les compétences interculturelles : un défi pour la sélection et la formation des employés expatriés. *Gestion*, 37(2), 6.
- Cerdin, J.-L. (2012B). Savoir gérer une carrière internationale. *Gestion*, 37(3), 19.
- Cerdin, J.-L. (2004). Les carrières dans un contexte global. *Management & Avenir*, 1(1), 155.
- Cerdin, J.-L. (2007). *S'expatrier en toute connaissance de cause*. Paris : Eyrolles.
- Cerdin, J.-L. (2010). De l'expatriation traditionnelle aux nouvelles formes d'expatriation : Une gestion d'alternatives. Dans *GRH et mondialisation nouveaux contextes, nouveaux enjeux* (p. 221-240). Paris : AGRH : Vuibert.
- Cerdin, J.-L. (2011). L'expatriation comme choix de carrière : comment faciliter son succès ? *Gestion*, 36(3), 27.
- Cerdin, J.-L. et Selmer, J. (2014). Who is a self-initiated expatriate? Towards conceptual clarity of a common notion. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(9), 1281-1301.
- Colin, M. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers* (50), 81-88.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un monde de possibilités l'internationalisation des formations collégiales: avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0479.pdf>
- Crossman, J. E. et Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241-248.
- Del Balso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines: une initiation à*

la méthodologie. Mont-Royal, Québec : Thomson Groupe Modulo.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Di Pietro, G. (2012) Does studying abroad case international labor mobility? Evidence from Italy. *Economics Letters*, 117, 632-635

École nationale de cirque. (s.d.). *École nationale de cirque*. Repéré 20 juin 2017, à <http://www.ecolenationaledecirque.ca/fr/>

Fédération des cégeps. (2014). *Portrait des activités internationales des cégeps 2014*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/FED0914_portrait_Ep8.pdf

Fédération des cégeps. (2015). Des cégeps de classe mondiale. *Perspectives collégiales*, 10(3). Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/03/Perspectives-coll%C3%A9giales-mars-2015.pdf>

Fédération des cégeps. (s.d.). Programmes de mobilité. Repéré 20 septembre 2016, à <http://www.fedecegeps.qc.ca/international/programmes-de-mobilite/>

Garneau, S. (2007). Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français: De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles? *Revue européenne des migrations internationales*, 23(1), 139-161.

Garson, K. D. (2013). *Are We Graduating Global Citizens?: A Mixed Methods Study Investigating Students' Intercultural Development and Perceptions of Intercultural and Global Learning in Academic Settings* (Simon Fraser University, British Columbia). Repéré à <http://summit.sfu.ca/item/14213>

Gérard, M. et Voin, M. (2013) La mobilité étudiante et ses conséquences pour l'internationalisation du marché du travail *Reflets et perspectives de la vie économique* 4 (2), 61-79

Gougeon, G. (s.d.). *Guide sur la mobilité étudiante dans les cégeps*. Cégep international et Collège de Maisonneuve. Repéré à http://stages.cmaisonneuve.qc.ca/etranger/Guide_mobilite.pdf

Gouvernement du Canada. (2014). Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Repéré 8 décembre 2016, à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00cc3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69

Gouvernement du Canada. (2011, 9 octobre). Normes et lignes directrices sur l'échantillonnage - Comité consultatif sur la qualité des sondages en ligne sur

l'opinion publique - Recherche sur l'opinion publique au gouvernement du Canada - TPSGC. Repéré 1 décembre 2016, à <http://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/rop-por/rapports-reports/comiteenligne-panelonline/page-03-fra.html>

Gouvernement du Québec. (2014). Politique sur la conduite responsable en recherche. Repéré 8 décembre 2016, à http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique-sur-la-conduite-responsable-en-recherche_FRQ_sept-2014.pdf

Karsenti, T. (2014). Apprivoiser les méthodes mixtes : nouveau paradigme de la recherche. *Éducation Canada*, 54(5), 25-26.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Laville, C. et Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière.

Le Pargneux, M. et Cerdin, J.-L. (2009). Vers une définition multidimensionnelle de la réussite de la mobilité internationale. *Management & Avenir*, 25(5), 55.

Leask, B. (2012). *Internationalisation of the curriculum (IoC) in action: A guide*. Sydney : University of South Australia. Repéré à <http://www.ioc.global/docs/IoC-brochure.pdf>

Li, Y. (2013). Cultivating student global competence: A pilot experimental study: Cultivating student global competence. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11(1), 125-143.

Mäkelä, K. et Suutari, V. (2009). Global careers: a social capital paradox. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(5), 992-1008.

Mayerhofer, H., Hartmann, L. C., Michelitsch-Riedl, G. et Kollinger, I. (2004). Flexpatriate assignments: a neglected issue in global staffing. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(8), 1371-1389.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles; Paris : De Boeck université.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2014). *Étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial : Automne 2013*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_in

tenationaux_Collegial_2013.pdf

- Moisan, N. (2006). Les cégeps sur la scène internationale. Dans *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (Les Presses de l'Université Laval, p. 251-257). Québec.
- Morin, S. (2006A). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec Rapport 2 — Mondialisation et intégration des systèmes d'études supérieures : mythes ou réalité? 1re Partie : Les grands ensembles internationaux* (Rapport évolutif n° 2 (1re partie)). Québec : École nationale d'administration publique. Repéré à http://www.leppm.enap.ca/leppm/docs/rapports_education/rapport_2_education.pdf
- Morin, S. (2006B). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec Rapport 2 — Mondialisation et intégration des systèmes d'études supérieures : mythes ou réalité? 2e Partie : L'internationalisation de l'éducation: un outil au service du rayonnement du Québec dans le monde* (Rapport évolutif n° 2 (2e partie)). Québec : École nationale d'administration publique. Repéré à http://www.leppm.enap.ca/leppm/docs/rapports_education/rapport_3_education.pdf
- Parent, G. (2016). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Anjou.
- Parey M. et Waldinger F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: evidence from the introduction of ERASMUS. *The economic journal* 121(551), 194-222.
- Point, S., Dickmann, M. et Audouard, J. (2012). Explorer la mobilité internationale à travers le discours des grandes entreprises. *Management international*, 16(4), 11.
- Pritam, B. P. (2010). Internationalisation of higher education: A trajectory for professional development of teachers. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228408432_Internationalization_of_Higher_Education_A_Trajectory_for_Professional_Development_of_Teachers
- Reuvid, J. (2010). *Working abroad: the complete guide to overseas employment and living in a new country* (31st ed). London ; Philadelphia : Kogan Page.
- Robson, S. (2015). Internationalisation of the curriculum: Challenges and opportunities. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(3).
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale. De la*

problématique à la collecte des données (4e éd., p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gregersen, H., Black, J. S. et Ferzandi, L. A. (2006). You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 109-125.
- Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 359-372.
- Trudel, L., Simard, C. et Vornarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 38-45.
- Webb White, G. et Toms L. (2009). Preparing college of business students for a global world. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 75 (4), 11-13
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5e éd.). Los Angeles : SAGE.

Annexe 1 Schéma d'entrevue (diplômés)

Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger

Numéro d'identification du participant :
 Nom de l'intervieweur :
 Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :
 Lieu de l'entretien :
 Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche au finissant à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire d'engagement à la confidentialité signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée et par l'un des chercheurs.
4. Présenter le plan de l'entrevue.
 Tout d'abord, nous te poserons des questions d'ordre général. Ensuite, nous nous intéresserons à ton parcours avant le collégial. En deuxième lieu, nous te questionnerons sur ton parcours au collégial. Finalement, nous te poserons des questions sur ton parcours après l'obtention de ton diplôme. En conclusion, nous te poserons quelques questions synthèses.
5. S'assurer de la bonne compréhension de quelques concepts :
Mobilité internationale : concept qui réfère à des étudiants ou à des professeurs nationaux qui quittent temporairement le Canada pour aller parfaire leur formation, découvrir de nouvelles réalités, enseigner, étudier, etc. à l'international.

Interculturel : concept qui fait référence à la rencontre de plusieurs cultures.
6. Poser la question suivante à la personne interviewée : acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien?
7. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possibles afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Est-ce que tu acceptes que nous te tutoyions pour mener l'entrevue?

8. Si réponse positive au numéro 4, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous (ou tu) que nous enregistrions avec un appareil audio le présent entretien? (Pour avoir le consentement sur bande audio).

1. Renseignements généraux

1.1 Peux-tu commencer par nous présenter un peu ton parcours (scolaire, professionnel, personnel)? Attention de ne pas donner ton nom.

*****S'assurer que le participant traite des points ci-dessous. Sinon, poser directement les questions 1.2 à 1.8.**

1.2 Quelle est ton origine ethnique et quelle est ta nationalité?

1.3 Quelle est ta langue maternelle et quelles langues parles-tu assez bien pour tenir une conversation de base?

1.4 Quelle est ta situation familiale actuelle (en couple, marié, enfants, etc.)?

1.5 En quoi as-tu étudié au collégial? En quelle année as-tu gradué?

1.6 Quelle est ta situation professionnelle actuelle (travail, études, autres)?

1.7 Si tu es toujours aux études, en quoi étudies-tu? Si tu travailles, quel est ton emploi?

1.8 Étais-tu un étudiant international au moment de tes études (résident temporaire au Canada pour les études)?

2. Ton parcours avant le collégial

➤ Parlons de toi avant tes études collégiales

2.1 Peux-tu nous parler brièvement d'où tu as grandi, de ton milieu?

2.2 As-tu eu l'occasion de côtoyer des personnes d'autres cultures quand tu étais jeune?

2.3 As-tu vécu des expériences de voyage? Si oui, peux-tu nous en parler brièvement (nombre d'expériences, pays visités, durée des séjours, seul ou accompagné, etc.)

2.4 As-tu suivi des cours avec des perspectives internationales ou des cours de langues durant ton secondaire?

3. Ton parcours au collégial

- Parlons de toi lorsque tu étais au collégial

Cours et vie scolaire

- 3.1 As-tu eu à déménager dans une autre région que celle où habitaient tes parents pour mener tes études collégiales?
- 3.2 Pourquoi as-tu choisi ce collège et ce programme pour mener tes études collégiales (programme dans lequel il a obtenu son DEC)?

Couleur internationale

- 3.3 Lorsque tu penses à « international » et que tu penses ensuite à ton collège et à ton programme d'études, quels liens peux-tu établir?
- 3.4 As-tu eu l'occasion de côtoyer des étudiants internationaux lors de ton passage au collégial? Si oui, qu'est-ce que le contact avec ces étudiants a pu t'apporter?
- 3.5 As-tu suivi des cours avec des enseignants internationaux ou avec des enseignants ayant réalisé des expériences de mobilité à l'international? Si oui, peux-tu détailler?
- 3.6 Est-ce que tes cours au collégial faisaient référence à l'international ou à l'interculturel? Si oui, peux-tu détailler, donner des exemples précis?
- 3.7 Est-ce qu'il existait certaines ressources dans ton collège pour t'informer sur les possibilités de travail ou de séjour à l'étranger ? Et dans ton programme?
- Bureau international (ou structure similaire)
 - Livres à la bibliothèque
 - Guides thématiques
- 3.8 Est-ce qu'il existait certaines activités dans ton collège pour t'informer sur les possibilités de travail ou de séjour à l'étranger ? Et dans ton programme?
- Rencontres avec diplômés
 - Activités de réseautage
 - Conférences
- 3.9 As-tu voyagé lorsque tu étais au collégial (voyages scolaires ou personnels)? Si oui, peux-tu détailler (nombre d'expériences, pays visités, durée des séjours, seul ou accompagné, etc.)?

4. Ton parcours après le collégial

- Parlons maintenant de toi depuis ton passage au collégial

Emploi à l'international

- 4.1 Dans le cadre de quel(s) emploi(s) as-tu eu à te rendre à l'international depuis la fin de tes études collégiales?
- 4.2 Combien de séjours professionnels à l'international as-tu réalisés depuis la fin de tes études collégiales?
- 4.3 Peux-tu nous parler de ce(s) séjour(s)?
- Lieu (pays)
 - Langue de travail
 - Durée
 - Nature du séjour
 - Compagnie québécoise?
 - Es-tu parti seul?
 - Type d'employeur / type de contrat
- 4.4 Quand as-tu décidé d'aller travailler à l'international? Était-ce quelque chose que tu envisageais déjà lorsque tu étais étudiant au collégial? Peux-tu détailler?
- 4.5 S'il y a lieu, quand as-tu décidé de t'installer à l'étranger? As-tu fait ta résidence dans ce pays?
- 4.6 Comment t'es-tu préparé pour cette (ces) expérience(s) de travail à l'étranger?
- 4.7 En dehors du travail, comment employais-tu tes temps libres?
- 4.8 Quelles étaient les motivations derrière cette (ces) expérience(s) de travail à l'international?
- 4.9 Qu'as-tu le plus apprécié de cette (ces) expérience(s) de travail à l'étranger?
- 4.10 Quelles ont été les principales difficultés que tu as vécues lors de ton (tes) séjour professionnel à l'international?
- 4.11 As-tu annulé certains séjours à l'international? Pour quelles raisons?
- 4.12 Si c'était à recommencer, que ferais-tu différemment?

Emploi à l'international et formation collégiale

4.13 En regard de ce que tu nous as dit tout à l'heure concernant ta formation collégiale, dirais-tu qu'il y a quelque chose là-dedans qui t'a servi dans ton (tes) expérience(s) de travail subséquente(s) à l'international? Peux-tu expliquer ta réponse?

- Séjours de mobilité internationale effectués au collège?
- Côtayer des étudiants internationaux lors de tes études?
- Cours en lien avec l'international ou l'interculturel?
- Côtayer des professeurs internationaux ou des professeurs ayant réalisé des séjours de mobilité?
- Cours de formation pratique concernant le travail à l'international?
- Activités réalisées lors de ta formation collégiale?
- Ressources mises à ta disposition lors de ta formation collégiale?
- Autre chose?

4.14 Si tel est le cas, quelles compétences acquises ou attitudes développées dans ta formation collégiale ton été utiles au cours de ton (tes) séjour(s) professionnel(s) à l'étranger?

4.15 Est-ce que tu as développé ton réseau professionnel durant tes études? Et durant tes séjours à l'international?

4.16 D'après ton expérience et si tel est le cas, qu'est-ce qui t'as manqué en termes de formation lors de ton (tes) séjour(s) professionnel(s) à l'étranger?

4.17 Si tel est le cas, comment as-tu vécu les retours de ton (tes) expérience(s) de mobilité professionnelle à l'international?

4.18 Envisages-tu de retourner travailler à l'étranger dans le futur? Peux-tu préciser ta réponse?

4.19 En définitive, que penses-tu que t'aie (ont) apporté ton (tes) expérience(s) de travail à l'international (tant sur le plan personnel que professionnel)?

5. Questions finales

5.1 Avec le recul, en tant que diplômé du collégial qui a travaillé à l'international, dirais-tu que la formation collégiale que tu as recue t'a bien préparée au travail à l'international? Peux-tu préciser ta réponse?

5.2 Quels conseils donnerais-tu aux étudiants qui sont en ce moment au collège et qui envisagent la possibilité de travailler à l'international plus tard?

5.3 Quels conseils donnerais-tu aux responsables des programmes de formation des collèges par rapport à la formation des étudiants qui souhaitent travailler à l'international?

Y a-t-il autre chose dont tu voudrais nous faire part concernant ta formation collégiale en regard de tes expériences de travail à l'international?

Faire les remerciements

Indiquer la fin de l'entretien et arrêter l'enregistrement s'il y a lieu

Annexe 2

Schéma d'entrevue (responsables)

Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger

Numéro d'identification du participant :
Nom de l'intervieweur :
Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :
Lieu de l'entretien :
Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche au participant à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Présenter le plan de l'entrevue.
Premièrement, nous vous poserons des questions d'ordre général. Ensuite, nous nous attarderons à l'internationalisation au sein de votre collège. Nous poursuivrons avec des questions sur votre programme pour continuer sur la préparation des étudiants au travail à l'étranger et terminer avec quelques questions synthèses.
5. S'assurer de la bonne compréhension de quelques concepts :

Mobilité internationale : concept qui réfère à des étudiants ou à des professeurs nationaux qui quittent temporairement le Canada pour aller parfaire leur formation, découvrir de nouvelles réalités, enseigner, étudier, etc. à l'international.

Interculturel : concept qui fait référence à la rencontre de plusieurs cultures.

Exportation du savoir-faire : concept qui réfère à l'exportation de services éducatifs québécois à l'international, tels que, entre autres, l'expertise en matière d'approche par compétences ou la délocalisation de programmes collégiaux.

6. Poser la question suivante à la personne interviewée : acceptez-vous que nous enregistrions avec un appareil audio le présent entretien?

7. Début de l'entretien : Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possibles afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.

8. Si réponse positive au numéro 4, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous que nous enregistrions avec un appareil audio le présent entretien? (Pour avoir le consentement sur bande audio).

1. Renseignements généraux

- 1.1 Pourriez-vous vous présenter brièvement (sans nommer votre nom, fonctions occupées au collège, depuis combien de temps, etc.)
- 1.2 En quoi consistent plus précisément les fonctions que vous occupez dans votre collège (tâches et responsabilités)?
- 1.3 Quel est le lien des fonctions que vous occupez avec les programmes de formation dans le domaine X (nom du programme, selon le cas) ?

2. L'internationalisation dans votre établissement (général)

- Parlons dans un premier temps, de manière générale, de la place de l'internationalisation dans votre collège.
- 2.1 Pouvez-vous nous dresser, s'il y a lieu, un bref portrait général des activités internationales réalisées dans votre établissement collégial dans les cinq dernières années (mobilité enseignante et étudiante, exportation du savoir-faire, internationalisation de la formation, accueil d'étudiants internationaux, etc.)?
 - 2.2 Votre collège possède-t-il un bureau international ou une structure similaire?

3. Le programme de X (nom du programme selon le cas)

- Parlons plus particulièrement de **votre programme de X** (nom du programme selon le cas)
- 3.1 De manière générale, pouvez-vous nous dresser un bref portrait des étudiants qui s'inscrivent dans le programme X?
 - 3.2 De manière générale, que font les étudiants de votre programme au terme de leurs études collégiales? Poursuites des études ou marché du travail? Quels types d'emplois occupent-ils?

- 3.3 Quels sont les principaux employeurs qui embauchent les diplômés de votre programme (employeurs nationaux ou internationaux)?

Activités d'internationalisation

- 3.4 Votre programme accueille-t-il des étudiants internationaux? Si oui, combien environ?
- 3.5 Quelles sont selon vous les retombées de la présence de ces étudiants internationaux dans votre programme?
- 3.6 Votre programme accueille-t-il des enseignants internationaux? Si oui, combien environ?
- 3.7 Quelles sont selon vous les retombées de la présence de ces enseignants internationaux dans votre programme?
- 3.8 Avez-vous des cours à l'intérieur du programme avec un volet international? Lesquels?
- 3.9 Avez-vous des cours en développement de carrière? Lesquels?
- 3.10 Les étudiants de votre programme ont-ils la possibilité de réaliser des expériences de mobilité étudiante internationale dans le cadre de leurs études? Si oui, à titre indicatif, combien d'étudiants environ prennent part à ces types d'expériences chaque année? Quels sont les types de séjours effectués?
- 3.11 Quelles sont selon vous les retombées de ces expériences de mobilité étudiante pour votre programme?
- 3.12 Les enseignants de votre programme ont-ils la possibilité de réaliser des expériences de mobilité enseignante internationale dans le cadre de leurs fonctions? Si oui, combien d'enseignants environ prennent part à ces types d'expériences chaque année? Quels sont les types de séjours effectués?
- 3.13 Quelles sont selon vous les retombées de ces expériences de mobilité enseignante pour votre programme?
- 3.14 Votre programme a-t-il des projets d'exportation du savoir-faire à l'international?
- 3.15 Quelles sont selon vous les retombées de ces projets d'exportation du savoir-faire pour votre programme?
- 3.16 Votre programme fait-il partie d'une association ou d'un regroupement international dans lequel les étudiants ou les enseignants peuvent participer? Si oui, lesquels?
- 3.17 Comment votre programme se positionne-t-il sur le marché international?
- 3.18 Votre programme travaille-t-il à améliorer ce positionnement?

Internationalisation de la formation

- 3.19 Considérez-vous la formation offerte dans votre programme comme étant « internationalisée »? Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi?

Poursuivre s'il y a lieu avec les questions ci-dessous pour approfondir la question 3.18

- 3.20 En répondant par oui ou non et en expliquant au besoin votre réponse, dites si les éléments ci-dessous font référence à l'international ou à l'interculturel.

Les conditions d'admission du programme
 Les compétences à atteindre dans votre programme
 La reconnaissance du diplôme
 Le contenu des cours
 Les méthodes pédagogiques
 Les évaluations

- 3.21 Est-ce que votre programme organise des activités à caractère international ou interculturel? (Conférences, journées thématiques, etc.) Si oui, pouvez-vous nous parler brièvement de ces activités et de leurs retombées pour vos étudiants?
- 3.22 Parmi l'ensemble des types d'activités internationales dont nous venons de parler (mobilité étudiante, mobilité enseignante, accueil d'étudiants internationaux, exportation du savoir-faire, internationalisation de la formation) est-ce que certaines sont priorisées par votre programme? Pouvez-vous expliquer votre réponse?

Travail à l'international

- 3.23 De manière générale, pouvez-vous nous dresser un portrait des étudiants de votre programme qui vont travailler à l'international au terme de leurs études (cas qui vous viennent en tête depuis les cinq dernières années, déroulement de leur expérience, etc.)?
- 3.24 Quelle est environ la proportion des diplômés de votre programme qui va travailler à l'international dans les années qui suivent leur diplomation?
- 3.25 Selon vos observations, est-ce que le travail à l'international est une préoccupation des étudiants de votre programme? Pouvez-vous expliquer votre réponse?
- 3.26 Est-ce une préoccupation de votre programme de former les étudiants pour le travail à l'étranger? Pouvez-vous expliquer votre réponse?
- 3.27 Que fait votre programme en termes de préparation des étudiants pour le travail à l'étranger?

- 3.28 Est-ce que votre programme offre des ressources à caractère international ou Interculturel pour les étudiants? (guide de compagnies internationales, guide pour les visas, guides de voyage, etc.)
- 3.29 Est-ce que vous recevez des rétroactions des diplômés qui ont travaillé à l'étranger? Si oui, de quelle manière? Quels sont les commentaires des étudiants par rapport à la formation qu'ils ont reçue dans votre programme?

4. Questions finales

- 4.1 À partir de votre expérience dans le programme, pensez-vous que celui-ci prépare bien pour le travail à l'international? Pouvez-vous expliquer votre réponse?
- 4.2 Selon vous, est-ce qu'il y aurait lieu de mieux préparer les étudiants de votre programme pour le travail à l'international? Si oui qu'est-ce qui pourrait être fait, selon vous, en ce sens?

Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant le travail à l'international en lien avec la formation offerte dans votre programme d'études?

Faire les remerciements

Indiquer la fin de l'entretien et arrêter l'enregistrement audio s'il y a lieu

Annexe 3

Groupe : [_____] [_____]

Date : [_____]



*Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la
préparation des étudiants du collégial pour le travail à
l'étranger*

Questionnaire

Matthieu Boutet-Lanouette – Campus Notre-Dame-de-Foy
(boutetlm@cndf.qc.ca)

Alexandre Jobin-Lawler – Campus Notre-Dame-de-Foy
(jobinla@cndf.qc.ca)

Myriam Villeneuve – École nationale de cirque de Montréal
(mwilleneuve@enc.qc.ca)

Anna-Karyna Barlati – École nationale de cirque de Montréal
(abarlati@enc.qc.ca)

Instructions pour remplir ce questionnaire




Quel est le but de cette recherche?

Par cette étude, nous cherchons à mieux comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent des possibilités de travail à l'étranger. Nous menons des entrevues dans quelques collèges avec des diplômés et des responsables de certains programmes d'études dont la formation peut mener à des expériences de travail à l'étranger. Nous interrogeons aussi les finissants de ces programmes par le biais du présent questionnaire et nous procédons à la collecte de données secondaires.

Ta participation à ce questionnaire est volontaire, mais tes réponses sont très importantes, même si tu ne songes pas à aller travailler à l'international au terme de tes études. Elles nous aideront à mieux comprendre comment former adéquatement les collégiens québécois en prévision d'éventuelles carrières internationales.

- Ce questionnaire n'est pas un examen, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- N'écris pas ton nom sur le questionnaire.
- Seuls les chercheurs auront accès à tes réponses. Ces données resteront donc confidentielles.
- Les questionnaires seront conservés dans un classeur verrouillé dans le bureau d'un des chercheurs. Ils seront détruits au plus tard deux ans après la publication du rapport de recherche.

Pour remplir le questionnaire :

- Lis attentivement les questions.
- Donne une seule réponse pour chaque question, à moins d'indication contraire.
- Pour répondre :
 - Mets un X dans le carré.
 - Lorsqu'il y a une ligne, par exemple : _____, écris ta réponse sur celle-ci.
 - Suis les flèches (→). Certaines demandent de préciser une réponse, tandis que d'autres indiquent  qu'il faut sauter une ou plusieurs questions.
 - Lorsque tu vois une cloche,  celle-ci indique une information importante à retenir ou un  rappel important.

* Pour faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé sans discrimination dans ce questionnaire.

Informations générales

1. Es-tu...

- Une femme?
- Un homme?

2. Quel âge as-tu?

_____ ans

3. Es-tu né au Canada?

- Oui → *Passer à la question 5*
- Non

4. À quel âge es-tu arrivé au Canada?

_____ an(s)

5. Quelle est (quelles sont) ta (tes) langue(s) maternelle(s), c'est-à-dire la (les) première(s) langue(s) que tu as apprise(s) et que tu peux toujours comprendre?

☞ Coche toutes les cases appropriées.

- Français
- Anglais
- Autre; précisez _____

6. Combien de langue(s), à l'exception de ta langue maternelle, parles-tu assez bien pour tenir une conversation de base?

- Aucune
- Une langue
- Deux langues
- Trois langues et plus

7. As-tu eu à déménager dans une autre région que celle où résident tes parents pour réaliser tes études collégiales?

- Oui
- Non

8. Dans quel programme étudies-tu actuellement?

9. Quelle session de ton programme d'études complètes-tu en ce moment?

- Première session
- Deuxième session
- Troisième session
- Quatrième session
- Cinquième session
- Sixième session
- Septième session ou plus

10. Est-ce ta dernière année au collégial avant d'obtenir ton diplôme dans ce programme?

- Oui
- Non

11. As-tu déjà voyagé à l'extérieur du Canada?

- Oui
- Non → *Passe à la question 14*

12. À combien de reprises as-tu voyagé à l'extérieur du Canada?

- Une à trois reprises
- Quatre à six reprises
- Sept à neuf reprises
- Dix reprises et plus

13. Quel(s) type(s) de voyage(s) as-tu réalisé(s) à l'extérieur du Canada auparavant?

 **Coche toutes les cases appropriées.**

- J'ai voyagé en routard (sac à dos)
 - J'ai fait un voyage touristique
 - J'ai voyagé aux États-Unis en voiture
 - J'ai fait un voyage en formule « tout inclus »
 - J'ai fait un voyage sportif
 - J'ai fait un voyage scolaire lors de mes études antérieures
 - J'ai fait un voyage scolaire lors de mes études dans ce programme
 - J'ai participé à un stage à l'étranger
 - J'ai participé à un échange étudiant
 - J'ai fait un voyage humanitaire
 - Je suis allé travailler à l'étranger
 - J'ai habité à l'étranger
 - Autre, précise s'il te plait :
-

Collège

14. Nous aimerions savoir si, à ta connaissance, LE COLLÈGE dans lequel tu étudies présentement comporte des éléments « internationaux » (qui concernent l'international) ou « interculturels » (qui concernent les relations entre les cultures). Pour chacun des énoncés ci-dessous, indique s'il s'applique ou non à ton COLLÈGE.



Information importante : si tu dois fréquenter deux établissements différents dans le cadre de tes études (programme qui se donne dans deux collèges), ne considère ici que l'établissement où sont offerts tes cours de spécialité et non tes cours de formation générale.

		Oui	Non	Je ne sais pas
A	Possibilité d'effectuer des voyages étudiants à l'international (<u>organisés par le collège</u> et non par le programme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Possibilité de suivre des cours de langue seconde ou étrangère (crédités ou non crédités (<u>autre les cours de formation générale en anglais</u>))	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Présence d'étudiants internationaux dans le collège (étudiants en provenance d'autres pays qui viennent étudier temporairement dans le collège)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Présence d'enseignants internationaux dans le collège (enseignants en provenance d'autres pays qui viennent enseigner temporairement dans le collège)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Présence d'un bureau international ou d'une structure similaire dans le collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Programmes à vocation internationale offerts par le collège (exemples : profil monde en sciences humaines, relations internationales, commerce international, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Possibilité de suivre des <u>cours complémentaires</u> à saveur internationale ou interculturelle (exemples : cours de politique internationale, cours sur la diversité culturelle, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Possibilité de suivre des <u>cours complémentaires</u> portant en tout ou en partie sur le travail à l'étranger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*I	Présence d'activités thématiques à saveur internationale ou interculturelle (exemples : conférences, journées ou midis thématiques, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*J	Ressources disponibles concernant l'international ou l'interculturel (livres à la bibliothèque, guides, dépliants, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres éléments « internationaux » ou « interculturels » du collège. Précise s'il te plaît :

*Si tu as répondu « oui » à I ou J, peux-tu nous donner plus de précisions?

Programme d'études

15. Nous aimerions savoir si, à ta connaissance, ton **PROGRAMME D'ÉTUDES** comporte **des éléments « internationaux »** (qui concernent l'international) ou « **interculturels** » (qui concernent les relations entre les cultures). Pour chacun des énoncés ci-dessous, indique s'il s'applique ou non à ton **PROGRAMME**.



Informations importantes :

Si tu dois fréquenter deux établissements différents dans le cadre de tes études (programme qui se donne dans deux collèges), ne considère ici que l'établissement où sont offerts **tes cours de spécialité** et non tes cours de formation générale.

Lorsqu'il est question de **cours obligatoires**, cela **n'inclut pas les cours complémentaires**.

		Oui	Non	Je ne sais pas
A	Possibilité d'effectuer des séjours étudiants à l'international, seul ou en groupe, dans le cadre du programme (stages professionnels, séjours humanitaires, séjours culturels, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Cours de langue seconde ou étrangère dans le programme (crédités, <u>autre les cours de formation générale en anglais</u>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<u>Obligation de maîtriser une langue seconde</u> au terme du programme (pour l'obtention du diplôme, en plus de la réussite des cours de formation générale en anglais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Présence d'étudiants internationaux dans le programme (étudiants en provenance d'autres pays qui viennent étudier temporairement dans le programme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Présence d'enseignants internationaux dans le programme (enseignants en provenance d'autres pays qui viennent enseigner temporairement dans le programme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Enseignants du programme qui participent à des séjours internationaux dans le cadre de leur travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Présence d'activités thématiques à saveur internationale ou interculturelle dans le programme (conférences, journées ou midis thématiques, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

H	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme portent spécifiquement sur des sujets internationaux (exemples : cours sur l'histoire des États-Unis, cours sur l'Asie, cours de politique internationale, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme abordent des contenus internationaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme visent le développement de compétences interculturelles (relation avec les autres cultures)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme portent sur le travail à l'international	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme offrent des outils en vue du travail à l'international	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme sont donnés dans une langue seconde ou étrangère (autre les cours de formation générale en anglais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme exigent la lecture de textes dans une langue seconde ou étrangère (autre les cours de formation générale en anglais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O	Certains cours <u>obligatoires</u> du programme font référence à des auteurs internationaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*P	Certaines ressources sont mises de l'avant par le programme pour renseigner et préparer pour le travail à l'étranger (livres, guides, dépliants, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
*Q	Certaines activités sont organisées par le programme pour renseigner sur le travail à l'étranger (exemples : rencontres avec diplômés, conférences, activités de réseautage, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres éléments « internationaux » ou « interculturels » du programme. Précise s'il te plait :

***Si tu as répondu « oui » à P ou Q, peux-tu nous donner plus de précisions?**

Intérêt pour le travail à l'étranger



Information importante : lorsque nous parlons de « travail à l'étranger », cela ne signifie pas uniquement d'aller s'établir dans un autre pays pour une longue période. Il existe différents types de « travail à l'étranger » : expatriation pour de longues périodes, voyages fréquents à l'étranger, mais sans installation, missions courtes à l'étranger, etc.

16. Es-tu intéressé à aller travailler à l'international (courte ou longue période) au terme de tes études collégiales?

- Très intéressé
- Assez intéressé
- Peu intéressé → *Passe à la question 23*
- Pas du tout intéressé → *Passe à la question 23*

17. Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant très fort et 1 très faible), à combien évaluerais-tu la possibilité que tu ailles travailler à l'international dans les années qui suivront ta diplomation?

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

18. As-tu manifesté ton intérêt à certaines personnes responsables de ton programme d'études (enseignants, coordonnateurs, etc.)

- Oui À qui? _____
- Non

19. Laquelle ou lesquelles des formules de travail à l'étranger suivante(s) correspond(ent) le plus à tes intérêts?

Coche toutes les cases appropriées.

- Expatriation pour une longue période (un an ou plus)
- Missions courtes à l'étranger (moins d'un an)

- Voyages fréquents à l'étranger, mais sans installation
- Travail à l'étranger pour de courtes périodes, suivi de périodes de travail dans le pays d'origine
- Travail à l'étranger pour de longues périodes, suivi de périodes de repos dans le pays d'origine

20. Si tu avais l'opportunité d'aller travailler à l'étranger au terme de tes études collégiales, dans quelle(s) région(s) du monde souhaiterais-tu aller?

 **Coche toutes les cases appropriées.**

- Amérique centrale ou du Sud
 - Amérique du Nord
 - Europe
 - Asie
 - Afrique
 - Océanie
 - Peu importe
 - Je ne sais pas
 - Autre, précise s'il te plait :
-

21. Nous aimerions mieux comprendre ce qui explique ton intérêt à aller travailler à l'étranger au terme de tes études. Pour chacun des énoncés ci-dessous, indique s'il explique beaucoup, assez, peu ou pas du tout ton intérêt à aller travailler à l'étranger au terme de tes études. Je suis intéressé parce que...

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
A	j'aimerais découvrir d'autres pays et cultures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	j'aimerais apprendre ou perfectionner une autre langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	j'aimerais vivre une expérience personnelle enrichissante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	j'aimerais venir en aide aux pays dans le besoin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	j'aimerais apporter du changement dans ma vie personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Je voudrais voyager autrement, c'est-à-dire en travaillant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G	je voudrais relever un défi personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	je ne suis pas satisfait de mes conditions de vie actuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	j'aimerais saisir une occasion de voyager à peu de frais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	je voudrais relever un défi professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	je voudrais enrichir mon cv et ma carrière en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	je voudrais saisir une occasion d'augmenter mon salaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N	j'ai peur de m'ennuyer dans un emploi seulement au Canada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O	j'ai entendu de bons commentaires de gens de mon entourage qui ont vécu de telles expériences (travail à l'étranger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P	je n'ai pas le choix d'aller travailler à l'étranger, car l'emploi que j'envisage d'occuper oblige ce type de déplacements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Autres motivations pour le travail à l'étranger. Précise s'il te plaît :

22. Quelle est la principale raison pour laquelle tu es intéressé à aller travailler à l'étranger au terme de tes études? (Réponds très brièvement)

→Tu peux maintenant passer à la question 25

23. Nous aimerions mieux comprendre pourquoi tu n'es pas vraiment intéressé à aller travailler à l'international au terme de tes études collégiales. Pour chacun des énoncés ci-dessous, indique s'il explique beaucoup, assez, peu ou pas du tout pourquoi tu n'es pas vraiment intéressé à aller travailler à l'international au terme de tes études. Je ne suis pas intéressé parce que...

		Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
A	je ne suis pas vraiment intéressé à découvrir d'autres pays et cultures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	j'ai une ou des personne(s) à charge (enfant(s), parent(s), autre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	je ne veux pas m'éloigner de mes proches (enfant(s), conjoint, amis, famille)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	je ne vois pas ce qu'un emploi à l'international pourrait apporter à ma carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	l'emploi que j'envisage d'occuper n'existe pas à l'international	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F	l'emploi que j'envisage d'occuper ne rend pas possibles les déplacements à l'international	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	j'ai déjà vécu une expérience de voyage négative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	je ne crois pas avoir les capacités physiques nécessaires pour pouvoir voyager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	je trouve les voyages à l'international trop risqué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	j'ai de la difficulté avec les langues étrangères	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	j'ai peur des coûts importants que pourraient engendrer une telle expérience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	j'ai peur de l'impact négatif que cela pourrait avoir sur le développement de ma carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M	j'ai peur de ne pas bien m'adapter à la vie dans un autre pays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N	j'appréhende les conséquences du retour d'une éventuelle expérience à l'étranger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres réticences par rapport au travail à l'étranger. Précise s'il te plait :				

24. Quelle est la principale raison pour laquelle tu n'es pas intéressé à aller travailler à l'étranger au terme de tes études? (Réponds très brièvement).

Formation collégiale et travail à l'étranger

25. D'après l'expérience que tu as vécue jusqu'à présent dans ton programme d'études, dirais-tu que c'est important pour les enseignants et les responsables de ton programme d'études de former les étudiants pour le travail à l'étranger?

Oui

Non

Précise ta réponse s'il y a lieu : _____

26. D'après l'expérience que tu as vécue jusqu'à présent dans ton programme d'études, dirais-tu que c'est important pour les enseignants et les responsables de ton programme d'études de vous faire acquérir des compétences interculturelles (relation avec les autres cultures)?

Oui

Non

Précise ta réponse s'il y a lieu : _____

27. Sens-tu qu'au terme de ta formation collégiale actuelle, tu auras les acquis et les compétences nécessaires pour, s'il y a lieu, aller travailler à l'étranger?

Oui → *Passe à la question 29*

Non

Précise ta réponse s'il y a lieu : _____

28. Qu'est-ce qu'il te manquerait selon toi? (Réponds très brièvement).


29. Penses-tu qu'il faudrait chercher à préparer davantage les étudiants du collégial pour le travail à l'étranger?

Oui

Non

Précise ta réponse s'il y a lieu : _____

30. De manière générale, quelles difficultés ou quels aspects négatifs entrevois-tu par rapport à une possible expérience de travail à l'international (que cela t'intéresse ou non)?

 **Coche toutes les cases appropriées.**

- S'éloigner de ses proches
 - S'adapter à la vie dans un autre pays
 - Le choc culturel que je pourrais vivre
 - Les coûts élevés d'une telle expérience
 - Le retour au pays au terme de l'expérience
 - Que cela n'apporte rien à ma carrière
 - Que cela nuise à ma carrière
 - Je n'entrevois aucune difficulté ou conséquence négative
 - Je ne sais pas
 - Autre, précise s'il te plait :
-

31. De manière générale, quels avantages ou aspects positifs entrevois-tu par rapport à une possible expérience de travail à l'international (que cela t'intéresse ou non)?

 **Coche toutes les cases appropriées.**

- Augmentation salariale
 - Développement de nouvelles compétences professionnelles
 - Développement de ma carrière
 - Développement d'aptitudes personnelles
 - Apprentissage d'une nouvelle langue
 - Découverte d'une nouvelle culture
 - Sentiments de fierté et de prestige d'avoir réalisé une telle expérience
 - Je ne sais pas
 - Autre, précise s'il te plait :
-

32. Selon toi, quelles mesures pourraient être mises en place par ton programme d'études afin de préparer les étudiants qui seront appelés à travailler à l'étranger?

Commentaires

33. Si tu as des commentaires ou des suggestions concernant notre projet de recherche, ou si tu veux préciser certaines de tes réponses, s'il te plait, utilise l'espace ci-dessous.

Merci de ta collaboration!

Annexe 4 Formulaire de consentement

Équipe de recherche :

Chercheur principal :	Matthieu Boutet-Lanouette	(boutetlm@cndf.qc.ca)
Chercheurs associés :	Alexandre Jobin-Lawler	(jobinla@cndf.qc.ca)
	Myriam Villeneuve	(mwilleneuve@enc.qc.ca)
	Anna-Karyna Barlati	(abarlati@enc.qc.ca)

Transcription des entrevues : Madame Denise Gamache ou un étudiant de l'ÉNC de Montréal

Titre de la recherche et financement :

Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger

Cette recherche est financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur par l'entremise du programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ).

Objectifs de la recherche :

Comprendre comment former adéquatement les étudiants du réseau collégial québécois dont les programmes d'études offrent des possibilités de travail à l'étranger après la diplomation.

Cet objectif est guidé par les deux objectifs spécifiques suivants :

1. Explorer et décrire les moyens mis en place par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger au terme de leur formation.
2. Explorer et décrire des moyens qui pourraient être déployés par certains programmes collégiaux pour préparer leurs étudiants à de possibles expériences de travail à l'étranger au terme de leur formation.

Méthodologie et échantillon :

Notre étude est essentiellement qualitative, de nature exploratoire et descriptive. Le modèle méthodologique utilisé est celui de l'étude de cas. Quelques programmes (quatre ou cinq) ont été ciblés dans différents collèges québécois afin d'y mener notre collecte de données. Ces programmes constituent les cas de notre étude. Dans chacun des programmes, nous procédons en quatre temps pour la collecte des données.

1. Trois à cinq entrevues individuelles avec des diplômés récents (cinq dernières années) du programme.
2. Une ou deux entrevues avec des responsables du programme (enseignant, coordonnateur, etc.).
3. Collecte de données secondaires (certains documents que les programmes acceptent de fournir aux fins de notre recherche).
4. Passation d'un questionnaire à la cohorte de finissants des programmes.

Mesures éthiques proposées dans le cadre de la recherche :

Nous mettrons en place ces mesures éthiques en matière de recherche avec les êtres humains :

1. Anonymat des participants et confidentialité des données obtenues :

- Aucune information nominale concernant les participants ne sera divulguée. Seuls les noms des programmes de formation apparaîtront dans le rapport final.
- Les participants seront invités à ne pas donner leur nom ou prénom lors de la collecte des données. Ainsi, ces renseignements n'apparaîtront pas dans l'enregistrement des entrevues et dans les fichiers de transcription Word.
- Des noms fictifs seront utilisés dans la rédaction du rapport final.
- Grâce à un système de codification des entretiens (aucun nom ne servira à identifier les fichiers des entretiens), il sera impossible de lier le nom d'une personne à un répondant en particulier.
- La personne qui transcrira les entrevues aura signé un formulaire d'engagement à la confidentialité.

2. Conservation et destructions des données :

- Les informations servant à recruter les participants et les données obtenues chez ceux-ci seront entreposées avec soin, et ce, à toutes les étapes du traitement des données. Tout au long de la recherche et de manière régulière, nos documents électroniques seront transférés sur deux clés de mémoire qui seront rangées dans un classeur verrouillé dans le bureau du chercheur principal (première clé) et dans le bureau d'un des chercheurs associés (seconde clé). En ce qui concerne les documents papier, ils seront rangés dans ces mêmes classeurs verrouillés. Tous ces renseignements seront détruits au plus tard deux ans après le dépôt du rapport final prévu pour le mois de juin 2017.

3. Droits des participants :

- La participation à cette étude est volontaire et n'implique aucune contribution pécuniaire.
- Le participant est libre de se retirer en tout temps, sans justification et sans subir de pénalité ni de préjudice.
- Même si le participant accepte de collaborer au projet, il a le droit de refuser de répondre à certaines questions ou encore de refuser l'enregistrement de l'entretien.
- Le rapport final faisant état des résultats de la recherche pourra être consulté par les participants sur le site Internet de l'Association des collèges privés québécois (ACPQ). Le rapport sera également transmis électroniquement en version PDF à chacun des participants.
- Chaque participant peut demander, pour une raison ou une autre, de vérifier le verbatim de l'entretien auquel il a participé afin de retrancher certains passages avant que celui-ci soit utilisé dans la recherche. Cette demande devra être faite au plus tard un mois après la passation de l'entretien. De plus, s'il le désire, il pourra communiquer avec les chercheurs afin de pouvoir récupérer l'enregistrement et le verbatim de son entrevue.

4. Risques, inconvénients et bénéfices pour les participants :

- Risques et inconvénients : il existe très peu de risques quant à la participation à la présente recherche. Le seul risque auquel nous pensons est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens qui pourraient causer un préjudice pour l'informateur, par exemple, si un lecteur avisé est en mesure de lier des propos à un répondant en particulier. Toutefois, nous pensons que les moyens proposés plus haut quant à l'anonymat et la confidentialité permettront d'assurer une protection convenable de tous nos participants à cet égard.
- Bénéfices : selon nous, la participation à cette étude permettra non seulement d'enrichir les

connaissances sur le sujet de recherche, mais pourra sans doute aussi contribuer à améliorer les mesures prises par les collègues afin de préparer les étudiants pour le travail à l'étranger.

Signature du participant :

J'ai lu et compris l'objectif de la recherche. J'ai compris les bienfaits et risques potentiels de ma participation à cette étude. Ma participation est libre et éclairée. Je comprends que ma participation sera anonyme et confidentielle.

Nom	Prénom	Date	Signature
-----	--------	------	-----------

Signature du chercheur qui représente l'équipe de recherche :

J'ai expliqué au participant, à sa satisfaction, les objectifs et mesures éthiques mis de l'avant dans le cadre de cette recherche. Je confirme que le participant a donné son consentement de manière libre et éclairée.

Nom	Prénom	Date	Signature
-----	--------	------	-----------

Annexe 5 Formulaire de confidentialité

Équipe de recherche :

Chercheur principal : Matthieu Boutet-Lanouette (boutetlm@cndf.qc.ca)
Chercheurs associés : Alexandre Jobin-Lawler (jobinla@cndf.qc.ca)
 Myriam Villeneuve (mwilleneuve@enc.qc.ca)
 Anna-Karyna Barlati (abarlati@enc.qc.ca)

Transcription des entretiens : Mme Denise Gamache ou un étudiant de l'encode Montréal

Titre de la recherche :

Aujourd'hui le collégial, demain le monde : étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger

Cette recherche est sous la direction de Matthieu Boutet-Lanouette et Alexandre Jobin-Lawler (Campus Notre-Dame-de-Foy), ainsi que de Myriam Villeneuve et Anna-Karyna Barlati (École nationale de cirque de Montréal).

Pour réaliser cette étude, l'équipe de recherche mène différentes activités de collecte de données (entrevues individuelles, collecte de données secondaires, questionnaire) avec des diplômés, des finissants, ainsi que des membres du personnel de quatre établissements collégiaux québécois. Par la signature de ce formulaire, chacun des membres de l'équipe de recherche s'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.

Dans l'exercice de ses fonctions, l'équipe de recherche aura accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, chacun des membres de l'équipe de recherche reconnaît avoir pris connaissance des principes ici présentés et s'engage à les respecter :

- assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne jamais divulguer l'identité des participants ou le nom de l'établissement d'enseignement où celui-ci travaille ou a étudié ;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies ;
- ne pas conserver de copie (papier ou électronique) des documents contenant des données confidentielles au-delà de deux ans après la rédaction du rapport final.

Signature des chercheurs :

Je, soussigné _____, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Nom

Date

Je, soussigné, _____ , m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Nom

Date

Je, soussigné, _____ , m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Nom

Date

Je, soussigné, _____ , m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Nom

Date

Signature de la personne qui transcrira les entretiens :

Je, soussigné, _____ , m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Nom

Date