

Université de Montréal

**Trajectoires d'étudiants français à McGill et HEC Montréal**  
**Une reproduction sociale et culturelle en mobilité**

par  
Inès Sanchez

Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maitrise en Études internationales,  
option Cultures, Conflits et Paix

Mai 2020

© Inès Sanchez, 2020

## Résumé

Cette recherche explore les trajectoires de mobilité d'étudiants français inscrits à l'Université McGill et HEC Montréal, qui représentent la plus large communauté d'étudiants étrangers au Québec. Visant une meilleure compréhension du phénomène de mobilité à l'ère de la mondialisation, ce mémoire analyse les récits biographiques motivationnels et expérientiels de ces étudiants. De plus, la recherche vise à rendre compte des pratiques de reproduction sociale et culturelle s'exprimant à travers ces récits. L'analyse des récits biographiques suggère que le type de mobilité observé concerne en majorité des étudiants issus de classes moyennes et moyennes supérieures, bénéficiant de ressources culturelles, sociales et économiques relativement importantes et affichant des prédispositions à la mobilité. Les récits motivationnels des étudiants français en mobilité comportent parfois des intentions « stratégiques » mais sont plutôt marqués par des motivations « hédonistes » où la mobilité est un rite de passage employé à des fins d'épanouissement et de découverte personnelle. L'analyse des représentations, significations et usages de l'espace universitaire, urbain, social et culturel par le biais des récits expérientiels révèle que Montréal est bien souvent l'incarnation d'une « terre promise » de l'épanouissement personnel. Cependant, si les discours traduisent une facilité d'adaptation à l'environnement universitaire et montréalais, l'expérience de l'intégration témoigne plutôt du contraire. Les étudiants ont tendance à produire des réseaux d'amitié, fondés sur le partage de l'identité française et de l'expérience de la mobilité, qui sont maintenus à travers des espaces de sociabilité communs. Cet isolement tend à renforcer les liens d'une communauté privilégiée, aboutissant à la reproduction de l'avantage social de cette catégorie ainsi que des codes socioculturels français qui se perpétuent et s'épanouissent dans l'espace montréalais.

**Mots-clés** : mobilité étudiante, récits, expériences, motivations, reproduction sociale et culturelle, expatriation, France, Montréal

## Abstract

This research explores the mobility trajectories of French students enrolled at McGill University and HEC Montréal, for they represent the largest community of international students in Quebec. Aiming for a better understanding of the phenomenon of mobility in the era of globalization, this thesis analyzes the motivational, experiential and biographical narratives of these students. Moreover, this research aims to account the practices of social and cultural reproduction expressed through these narratives. The analysis of the biographical narratives suggests that the type of mobility observed mainly concerns students from middle and upper-middle class backgrounds with relatively significant cultural, social and economic resources and a predisposition to mobility. The motivational stories of French students in mobility sometimes include "strategic" intentions but are rather marked by "hedonistic" motivations where mobility is a rite of passage used for self-fulfilment and personal discovery. The analysis of representations, meanings and uses of academic, urban, social and cultural space through experiential narratives reveals that Montreal is often the embodiment of a "promised land" of personal fulfillment. However, while the speeches reflect an ease of adaptation to the collegiate and Montreal environment, the experience of integration shows the opposite. Students tend to create friendship networks, based on the sharing of French identity and the experience of mobility, which are maintained through common sociability spaces. This isolation tends to strengthen the bonds of a privileged community, resulting in the reproduction of the social advantage of this category as well as the French socio-cultural codes that are perpetuated and flourish in the Montreal urban space.

**Keywords:** student mobility, stories, experiences, motivations, social and cultural reproduction, expatriation, France, Montreal.

## Table des matières

Résumé.....	i
Abstract .....	ii
Remerciements .....	v
Introduction.....	1
<b>Chapitre 1 : Recension des écrits, outils théoriques et conceptuels et méthodologie..</b>	<b>5</b>
<b>1.1 État des connaissances sur la recherche la mobilité étudiante.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 <i>Mobilité étudiante et reproduction sociale et culturelle.....</i>	5
1.1.2 <i>Les facteurs motivationnels de la mobilité étudiante.....</i>	8
1.1.3 <i>Multiplicité des expériences de mobilité étudiante.....</i>	11
<b>1.2 Démarche théorique et conceptuelle .....</b>	<b>15</b>
1.2.1 <i>Les récits dans l'approche de la mobilité .....</i>	15
1.2.2 <i>Les trajectoires de vie dans les récits .....</i>	18
1.2.3 <i>Le capital de mobilité.....</i>	20
1.2.4 <i>Mobilité des individus, des cultures et des réseaux dans les espaces transnationaux.....</i>	22
<b>1.3 Méthodologie et terrain de recherche .....</b>	<b>25</b>
1.3.1 <i>Appréhender les trajectoires de mobilité des étudiants français à HEC et McGill par les récits de vie.....</i>	25
1.3.2 <i>Choix et justification des cas étudiés .....</i>	28
1.3.3 <i>Critères de sélection des participants.....</i>	30
1.3.4 <i>Méthode d'échantillonnage.....</i>	31
1.3.5 <i>Préparation et déroulement des entretiens .....</i>	33
1.3.6 <i>Thématiques de l'entretien.....</i>	34
1.3.7 <i>Rapport du chercheur au terrain et à l'objet de recherche .....</i>	35
<b>Chapitre 2 : Profils socioculturels et économiques des étudiants français à Montréal étudiant à HEC Montréal et McGill. Une élite en mobilité?.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Classe sociale.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 Profession et niveau d'éducation des parents des participants.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 Ressources culturelles.....</b>	<b>43</b>
<b>2.4 Parcours de scolarités et stratégies parentales .....</b>	<b>46</b>
<b>2.5 Le capital de mobilité .....</b>	<b>50</b>
<b>2.6 Financement et budget à Montréal .....</b>	<b>56</b>
<b>Chapitre 3 : Les récits motivationnels des étudiants.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Des avantages institutionnels.....</b>	<b>59</b>

<b>3.2 Une volonté de contournement.....</b>	<b>63</b>
3.2.1. <i>Une « seconde chance » face à la sélectivité ?.....</i>	63
3.2.2. <i>Contourner le système d'enseignement supérieur français .....</i>	67
<b>3.3. S'approprier les avantages de l'international.....</b>	<b>68</b>
3.3.1. <i>Acquérir un diplôme à valeur international.....</i>	69
<b>3.4. Des étudiants en quête d'épanouissement personnel à travers le voyage.....</b>	<b>73</b>
3.4.1 <i>L'appel du voyage, du renouveau et de la découverte.....</i>	73
3.4.2. <i>La nouveauté ... mais dans un environnement familial .....</i>	77
3.4.3 <i>Une quête d'expérience.....</i>	78
<b>Chapitre 4 : L'expérience sociale, culturelle et universitaire racontée par les étudiants. ....</b>	<b>83</b>
<b>4.1 Expériences et représentations du système d'enseignement supérieur québécois.....</b>	<b>83</b>
4.1.1 <i>Adaptation des étudiants à McGill et HEC Montréal.....</i>	83
4.1.2 <i>Flexibilité, liberté, autonomie : le paradis des institutions québécoises. ....</i>	85
<b>4. 2 Adaptation, représentations, et expériences de l'environnement montréalais .....</b>	<b>89</b>
4.2.1 <i>Une facilité d'adaptation .....</i>	89
4.2.2 <i>Montréal, ou la 'terre promise' de l'épanouissement personnel .....</i>	90
4.2.2.1 <i>Le civisme.....</i>	91
4.2.2.2 <i>L'apparence .....</i>	93
4.2.2.3 <i>La tolérance .....</i>	94
<b>4.3 Réseaux d'amitiés, vie sociale et intégration.....</b>	<b>97</b>
4.3.2 <i>Un mode de vie partagé ? .....</i>	101
4.3.3 <i>Isolement d'une communauté française.....</i>	103
4.3.4. <i>Des espaces de sociabilité communs .....</i>	107
4.3.4.1. <i>Le cas de la scène Techno : des espaces de sociabilité créés autour du monde de la nuit. ....</i>	108
4.3.5 <i>« Ce qui est assez intéressant c'est qu'à Montréal on peut s'intégrer en tant qu'étranger... et vivre en étranger ».....</i>	111
<b>4.4 Conséquences de l'isolement communautaire .....</b>	<b>113</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>118</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>122</b>
<b>Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement .....</b>	<b>131</b>
<b>Annexe 2 : Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant au Canada, le pays de citoyenneté et le de la personne.....</b>	<b>133</b>
<b>Annexe 3 : Statistiques sur les étudiants français – HEC Montréal (2018).....</b>	<b>134</b>
.....	134

## Remerciements

À tous les participants qui ont bien voulu donner de leurs temps afin de me partager leurs expériences, je vous remercie. Sans vous et votre investissement, ce projet n'aurait jamais été possible.

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Frédéric Mérand, pour son soutien infailible pendant ces deux années. Pour avoir cru en ce sujet et m'avoir apporté les outils nécessaires à sa réalisation, merci.

J'aimerais remercier toutes les personnes qui ont été à mes côtés pendant ce projet. Merci à ma famille, à mes très chers grands-parents, à mes ami(e)s, à tous ceux qui ont cru en moi.

Merci à mes colocataires, qui m'ont apporté un tant soutien moral qu'académique. Aujourd'hui, je quitte notre nid, mais je n'oublierais pas de venir vous voir.

Merci à Édouard, pour ton soutien, pour ton écoute, pour tes conseils. Avec toi la vie est plus douce, merci d'être à mes côtés.

À toute la famille Cabot-Cadotte, merci pour vos encouragements.

À mes parents, mes deux étoiles, merci de m'avoir offert des ailes pour traverser les 5000 kilomètres qui nous séparent. Merci d'être toujours présent. Sans vous, il aurait été bien difficile de mener à terme ce projet.

Merci aux artistes qui ont mis en musique mes heures de recherches et considérablement aidé à ma motivation : Beau Dommage, Michel Delpech, Daniel Balavoine, Joe Dassin, France Gall, Robert Charlebois, Elton John, Dalida, George Benson, Johnny Cash, Quimorucru, Les Wiggles, Les Cowboys Fringants, Les Colocs, Gino Soccio, Oxmo Puccino, Bonnie Tyler, la Femme et bien d'autres ...

Merci au Québec, ma terre de cœur depuis six ans déjà.

## Introduction

La mobilité des étudiants au sein de l'espace transnational d'enseignement supérieur est un phénomène en augmentation constante depuis les années 1990. L'accélération de la mondialisation économique, l'amélioration des moyens de transport et de communication ainsi que les efforts politiques pour « internationaliser l'éducation supérieure » (Brooks, Waters, 2011, p.2) ont modifié le paysage de l'immigration estudiantine. Cependant, si la mondialisation a introduit de nouvelles possibilités en matière de mobilité spatiale, celle-ci n'a pas forcément amélioré la mobilité sociale (Kaufmann, 2005, p.132). Bien que la mobilité diplômante soit en augmentation dans le monde, les étudiants en mobilité représentent toujours une minorité, soit 2,3 % de la population étudiante en 2016 (Campus France, 2019, p.3).

Dans les sociétés contemporaines, les pratiques de mobilité étudiante sont largement comprises comme un moyen de reproduction sociale et culturelle chez les familles disposant du capital économique nécessaire pour envoyer leurs enfants étudier à l'étranger (Waters, 2012) (Nogueira, Aguiar, 2008) (Brooks, Waters, 2009a ;b, 2011) (King, Findlay, Ahrens & Dunne, 2011) (Draelants, Ballatore, 2014).

Les recherches sur la mobilité intégrant les récits étudiants à travers des études qualitatives ont permis d'apporter un nouvel éclairage dans la compréhension des pratiques de mobilité, leurs significations et leurs représentations pour les individus en déplacement. Cependant, ces recherches sont encore peu nombreuses et concernent majoritairement les pratiques de mobilité intra-européennes, plus particulièrement le programme Erasmus (Murphy-Lejeune, 2003, 2008) (Papatsiba, 2003), ainsi que la mobilité spontanée des étudiants du Royaume-Uni pour la durée d'un diplôme dans des universités américaines (Waters, Brooks et Pimlott-Wilson, 2011) (Brooks, Waters, 2009a ;b) (Waters, Brooks, 2010) (Findlay *et al* 2012) (Waters 2009).

Devant la complexité et la diversification du phénomène de la mobilité étudiante, les auteurs relèvent la rareté des recherches questionnant les motivations, l'expérience et

les trajectoires de vie des étudiants en mobilité. Ces derniers soulignent la nécessité d'intégrer et replacer au centre de l'étude les voix des étudiants (King, Raghuram, 2013, p.134-135) (Gargano, 2009, p.335). L'amélioration des nouvelles technologies, des moyens de communication, ainsi que la multiplication des transports ont profondément affecté et complexifié l'expérience sociale et culturelle des individus en mobilité, justifiant l'intérêt de s'intéresser à l'analyse des trajectoires des étudiants en mobilité.

Montréal, la métropole du Québec qui attire chaque année des dizaines de milliers d'étudiants, est un espace urbain qui est encore assez largement ignoré dans la recherche. L'espace d'enseignement supérieur québécois a pourtant acquis un statut particulièrement important dans le jeu international de la mobilité étudiante ces deux dernières décennies. Au Québec, le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans des institutions québécoises, et en particulier montréalaises, a augmenté de plus de 68 % de 2009 à 2017 (Radio Canada, 2017). À l'automne 2019, 48 470 étudiants étrangers étaient inscrits dans les universités québécoises, « soit une augmentation de 8,8% comparativement à l'automne 2018 (BCI, 2019, p.1).

Un phénomène migratoire bien connu de la population et ayant reçu une très large attention d'une variété de médias est l'augmentation des étudiants français en mobilité vers Montréal. En effet, leur nombre a doublé de 2006 à 2013, passant de 6 419 à 12 495 étudiants et en 2013 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science du Québec, 2013, p.1). Sur les 48 570 étudiants étrangers résidant au Québec en 2017-2018, 39,9 % de ce total sont des étudiants de nationalité française (Annexe 2).

Sur les 90 000 étudiants français en mobilité sortante, 19,79% sont inscrits dans des institutions québécoises. Le Canada, et plus spécifiquement le Québec, est la « deuxième destination des étudiants français en mobilité diplômante » après la Belgique (Campus France, 2019, p.54). En effet, avec 19 398 étudiants français inscrits dans les institutions supérieures québécoises pour la période 2017-2018, 17 808 d'entre eux ont choisi le Québec, soit 91,80% (Annexe 2).

En outre, la mobilité des étudiants français a connu une augmentation significative depuis plusieurs années, avec une croissance de 50% de 2011 à 2016 (Campus France,



2019, p.3). La France, qui traditionnellement n'était pas un pays d'exportation d'étudiants vers l'étranger, connaît donc une augmentation de sa population étudiante engagée dans une mobilité diplômante. Il est donc intéressant de s'interroger sur les facteurs poussant les étudiants français à acquérir un diplôme étranger.

Qui sont ces étudiants ? Que viennent-ils chercher dans ces institutions montréalaises ? Comment perçoivent-ils et racontent-ils l'expérience de ce qu'on appelle l'« eldorado des Français » dans les médias ? Tous ces questionnements préliminaires ont abouti à la présente recherche, qui entreprendra d'étudier les motivations, l'expérience et de la construction des trajectoires de mobilité des jeunes étudiants français inscrits dans les universités considérées les plus attractives. Cette recherche n'a pas la prétention d'aborder tout le phénomène de l'immigration étudiante française à Montréal, qui est diversifié, mais d'analyser les récits des étudiants de nationalité française inscrits à McGill et à HEC Montréal. Celles-ci étant deux institutions universitaires particulièrement prisées par les Français et caractérisées par leur prestige et reconnaissance à l'international.

Deux questions émergent des considérations présentées. Tout d'abord, quelles sont les motivations de départ et l'expérience des étudiants français en mobilité inscrits dans les institutions universitaires québécoises HEC Montréal et McGill ? Comment les étudiants français inscrits à HEC Montréal et McGill mettent-ils en récit le choix et l'expérience de la mobilité étudiante ? D'autre part, considérant que les pratiques de mobilité sont indissociables de la reproduction des inégalités dans l'espace international (Wagner, 1998, 2007), les trajectoires de mobilité appréhendées à travers les récits des étudiants reflètent-elles des stratégies de reproduction sociale et culturelle ?

Le premier chapitre présentera un état des connaissances, des concepts et des théories qui permettront de répondre aux questions de recherche posées ci-dessus. Il abordera également la méthodologie employée dans ce mémoire. Le deuxième chapitre dressera le profil socioculturel et économique des étudiants français à Montréal étudiant à HEC Montréal et McGill. Le troisième chapitre sera consacré à l'exploration des récits motivationnels des étudiants. Enfin, le quatrième et dernier chapitre analysera les récits expérientiels des étudiants dans leurs universités et à Montréal.

La recherche entreprise par cette étude montre que les étudiants français inscrits à HEC Montréal et McGill interrogées proviennent en majorité des classes moyennes et moyennes supérieures et disposaient d'un capital économique et culturel ainsi qu'un capital de mobilité important avant le départ vers Montréal. À la suite de l'analyse des récits motivationnels de ces étudiants, il a été possible de constater que ces derniers expriment un compromis entre des motivations « stratégiques » et « hédonistes ». L'expérience des étudiants français à Montréal peut se caractériser par une facilité d'adaptation à l'environnement universitaire et urbain montréalais rimant avec épanouissant personnel et découverte de soi. Cependant les récits d'expérience témoignent d'une très faible intégration à l'espace local et montrent la construction de communautés formées presque exclusivement d'étudiants français, aboutissant à une forte reproduction des codes sociaux et culturels français.

## **Chapitre 1 : Recension des écrits, outils théoriques et conceptuels et méthodologie**

### Introduction

Afin de contextualiser l'objet de cette recherche, ce chapitre tentera tout d'abord de dresser un état des connaissances sur la mobilité étudiante, en s'intéressant plus particulièrement aux facteurs motivationnels ainsi qu'aux expériences de mobilité. En second lieu seront présentés les différents outils théoriques et conceptuels permettant de traiter le sujet de la mobilité des étudiants français à HEC Montréal et McGill, à travers les récits. Enfin, la dernière partie de ce chapitre expliquera les démarches méthodologiques entreprises afin de collecter les récits des étudiants français en mobilité à Montréal dans les deux institutions d'enseignement supérieur sélectionnées.

### **1.1 État des connaissances sur la recherche la mobilité étudiante**

Dans cette partie, il s'agira de présenter l'état des connaissances sur la mobilité étudiante prenant place dans le monde occidental dans le contexte des sociétés contemporaines. On s'intéressera en particulier aux recherches traitant des facteurs provoquant la mobilité et abordant les expériences vécues par les étudiants en mobilité.

#### *1.1.1 Mobilité étudiante et reproduction sociale et culturelle*

La circulation des étudiants s'ancre dans une tradition ancienne ayant pris son essor au Moyen-Âge, assurant une éducation cosmopolite aux élites européennes (Wagner, 2007, p.14) (Ballatore, 2010, p.20) et par conséquent la reproduction de leur statut social, culturel et religieux.

Le contexte de mondialisation définissant la fin du XXe et le début du XXIe siècle a contribué à une très grande valorisation de la mobilité étudiante grâce à « la diffusion des critères d'excellence 'internationaux' » dans le monde (Wagner 2007, p.56). Dans les

sociétés contemporaines, les pratiques de mobilité étudiante se sont considérablement intensifiées, diversifiées et modifiées, mais ont néanmoins des aboutissements similaires quant à la reproduction sociale et culturelle des classes sociales favorisées. Dans la littérature sur les pratiques de mobilité étudiante, plusieurs recherches soulignent que la majorité des élèves en mobilité dans des institutions universitaires étrangères jouissaient d'un capital économique, social et culturel important avant le départ pour l'étranger, qui tend à se renforcer pendant la mobilité, aboutissant donc à la reproduction sociale et culturelle de leur classe sociale (Waters, 2012, p.128) (Waters, Brooks, 2009a ; 2009b; 2010) (Waters, Brooks et Pimlott-Wilson, 2011) (Findlay *et al* 2012). King, Findlay, Ahrens & Dunne (2011, p.1) concluent à ce titre que la mobilité internationale universitaire crée « une élite dans l'élite ».

De nos jours, la mobilité étudiante est fortement conditionnée par « la structuration transnationale de réseaux de formation des élites grâce à la capitalisation de titres scolaires à valeur internationale, monnayable sur un marché de l'emploi, devenu global et hautement concurrentiel » (Darchy-Koechlin, Van Zanten, 2005, p.21). La mondialisation a changé les structures de la reproduction sociale avec le « retour en force de la convertibilité des capitaux économiques et sociaux en capital culturel » (Draelants, Ballatore, 2014, p.135) (Wagner, 1998, p.122). À ce propos, Anne-Catherine Wagner souligne la valorisation du capital économique par rapport au capital culturel, avec l'émergence et le renforcement d'un « capital culturel et social international » acquis grâce à l'investissement financier dans des pratiques de mobilité (Wagner, 1998, p.9).

La démocratisation des moyens de transport et le développement d'accords internationaux entre les universités et les pays, tels les accords de Bologne (1998) qui ont engagé l'instauration d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » (Wagner, 2007, p.59), ont permis aux classes moyennes de mobiliser l'espace transnational d'enseignement supérieur à travers, par exemple, le programme d'échange Erasmus. Cependant, si la mobilité étudiante, dans le cadre des études supérieures, s'est intensifiée et diversifiée, on peut difficilement parler d'une démocratisation de la mobilité étudiante. En effet, la mobilité reste une activité déterminée par le capital économique familial possédé, limitant son accès à une minorité de la population.

Les étudiants en mobilité, pour la totalité d'un programme universitaire ou dans le cadre d'un échange, sont une « élite migratoire [...] qui, comme les expatriés professionnels, font partie d'une minorité suffisamment importante pour se distinguer de la majorité de leurs pairs » (Murphy-Lejeune, 2003, p.51). En effet, la population étudiante en mobilité ne représente que 6% de l'ensemble des étudiants inscrits européens dans des institutions d'enseignements supérieurs (OCDE, 2018). Draelants et Ballatore soulignent, à ce titre, que contrairement à l'image « populaire » du programme Erasmus, celui-ci n'englobe qu'environ 5% de l'ensemble étudiant dans un programme d'études supérieures en Europe, suggérant le pouvoir distinctif de cette mobilité (2014, p.134).

Les étudiants en mobilité issus des classes moyennes, qui ne sont pas considérés comme une élite dans le pays d'origine, peuvent s'approprier un statut identitaire distinctif grâce à la valeur sociale et symbolique que la mobilité étudiante tient dans les sociétés contemporaines. On peut souligner que c'est l'action de la mobilité qui accorde à ces étudiants un statut d'élite. À ces classes moyennes, le diplôme conféré par une université étrangère prestigieuse semble offrir un capital culturel institutionnalisé et symbolique particulièrement distinctif, puisque la mobilité n'est accessible qu'à une minorité de la population.

Néanmoins, il faut mentionner que : « toutes les mobilités n'ont pas la même rentabilité », celles-ci dépendant des capitaux, notamment du capital migratoire déjà possédé par les individus en déplacement (Draelants, Ballatore, 2014, p.134). Cette différence de rentabilité de l'action de la mobilité s'exprime sur plusieurs niveaux en dehors des capitaux possédés par un individu, qui influencent l'accès, mais aussi la réussite d'une expérience universitaire à l'étranger. En effet, il existe une différence entre la mobilité spontanée et la mobilité institutionnalisée, cette dernière étant réalisée dans le cadre universitaire par le biais d'un échange où l'étudiant sera toujours affilié avec son université pendant la mobilité. En comparaison, les étudiants engagés dans une mobilité spontanée sont, par leur initiative personnelle, inscrits pendant plusieurs années dans une institution étrangère ce qui leur permet d'acquérir un diplôme universitaire étranger, possession particulièrement valorisée sur le marché de l'emploi. En outre, la différence de rentabilité s'exprime par le statut et la localisation de l'institution universitaire choisie par

l'étudiant. À titre d'exemple, un diplôme acquis dans une université prestigieuse étrangère, tel qu'une *Ivy League*, bénéficie naturellement d'une plus grande reconnaissance internationale, et donc d'une plus grande rentabilité qu'un diplôme acquis dans une institution ayant une position inférieure dans les classements universitaires internationaux.

### *1.1.2 Les facteurs motivationnels de la mobilité étudiante*

Selon Zarate (1999, p.68), l'éducation à l'étranger est devenue un « produit commercial » fournissant des compétences valorisées sur le marché du travail comme l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles. Des aptitudes comme le plurilinguisme, les capacités communicationnelles interculturelles ou encore l'autonomie sont autant de compétences acquises par la mobilité, enrichissant et modifiant les contenus du capital culturel et social (Drealants, Ballatore, 2014). L'acquisition de compétences et capitaux à valeur internationale grâce à l'accès à la mobilité, déterminée par le capital économique dont bénéficie l'étudiant, confère des bénéfices à long terme qui peuvent expliquer l'investissement dans une éducation internationale et donc constituer un facteur motivationnel important.

Certains auteurs affirment que la mobilité étudiante est motivée par l'acquisition de ces capitaux nouvellement disponibles en raison de l'amélioration des moyens de transport et des efforts d'internationalisation de l'enseignement supérieur (Ballatore, 2013) (Drealants, Ballatore, 2014). C'est ce que Nogueira et Aguiar (2008) décrivent par le concept, inspiré de Bourdieu, de « bonne volonté internationale ». En reprenant, à leur compte, ce concept qui se définit par le travail d'acquisition de la culture par l'instruction chez les groupes sociaux en ascension (1979a), Nogueira et Aguiar (2008) soulignent qu'une part croissante des familles brésiliennes issues de classes moyennes supérieures investissent dans des stratégies d'internationalisation des études de leurs enfants, poursuivant une stratégie de reproduction ou d'ascension sociale. On peut à cet égard conjecturer que la peur du déclassement social chez les classes moyennes en France

(Peugny, 2009) (Maurin, 2009), constitue un facteur motivant les parents à investir dans des pratiques de mobilité chez leurs enfants.

Toujours dans une optique d'acquisition et d'accumulation de capitaux, l'investissement dans la mobilité étudiante peut permettre d'assurer la reproduction du capital social et culturel des classes sociales privilégiées, déjà considérées comme une élite dans le pays d'origine. Certains étudiants issus de classes sociales favorisées peuvent, par exemple, mobiliser leur capital économique pour intégrer une université étrangère prestigieuse lorsqu'ils ont échoué aux systèmes de sélectivité nationale. C'est ce que Bourdieu (1989) percevait comme la stratégie du refuge (Wagner, 1998, p.87). Dans l'analyse des récits motivationnels des étudiants en mobilité, certains auteurs relèvent que l'« échec », dans les différents systèmes de sélectivités nationaux constituait un facteur motivationnel important incitant certains étudiants issus de milieux sociaux culturels privilégiés à se saisir de la mobilité (Brooks, Waters, 2009b) (Waters, 2012).

Cependant, l'internationalisation des études n'est pas seulement un « refuge », c'est aussi un premier choix chez de nombreux étudiants. À ce propos, Findlay *et al* (2012) observent que de nombreux étudiants internationaux d'origine anglaise désirant étudier dans une université élitiste étrangère étaient motivés par la reconnaissance internationale du diplôme et un désir d'être plus compétitif sur le marché du travail face à la dévaluation des diplômes nationaux. D'autres auteurs soulignent que la mobilité étudiante est bien souvent un premier choix et non une alternative. Par exemple, Waters, Brooks et Pimlott-Wilson (2011) remarquent dans leur étude que de nombreux étudiants anglais faisaient le choix d'étudier dans des universités américaines, car les institutions d'enseignement supérieur nationales prestigieuses ne répondaient pas à leurs attentes en raison de leur rigidité et de leur manque d'ouverture sur l'international.

Le choix de la mobilité étudiante dans des institutions universitaires étrangères peut donc être motivé par des facteurs bien plus diversifiés qu'un choix guidé par une logique de compétitivité sur le marché de l'emploi, visant l'accumulation de compétences internationales dans une logique de « bonne volonté culturelle » ou de stratégie de refuge. D'ailleurs, de récentes études qualitatives analysant le récit motivationnel des étudiants en

mobilité révèlent que des facteurs tels que l'acquisition de capitaux et de compétences internationales ne sont que faiblement mis en avant dans les récits des interrogés, bien qu'ils soient des conséquences inévitables de la mobilité (Garneau, 2007) (Waters, Brooks, 2010, p.218) (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011).

Les données analysées par plusieurs recherches montrent que le récit motivationnel des étudiants en mobilité est plutôt marqué par les notions tel que l' « amusement », la « poursuite du bonheur » ou encore « une chance pour la réinvention personnelle » (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011, p.455). D'autres auteurs remarquent la centralité de motivations qu'on pourrait qualifier d'hédoniste tels que la volonté d'aventure (Papastiba, 2003), ou le désir de profiter de la jeunesse et de l'expérience universitaire (Waters, Brooks, 2010). Dans une étude qualitative analysant les discours sur la mobilité, Meike Brodersen relève que les participants se distancent du discours dominant sur la mobilité en insistant plutôt sur « l'authenticité de leurs motivations, dont la « curiosité », « la réalisation personnelle » et la « découverte de la différence » (2014, p.93). De leur côté, Pyvis et Chapman soulignent que les étudiants en mobilité dans une institution australienne en Malaisie réalisent un « *self-transformative investment* », soit un investissement dans la mobilité étudiante visant la transformation personnelle (Pyvis, Chapman, 2007, p.236). Enfin, une étude réalisée par Campus France et relayée par le journal *Le Monde* réalise des observations similaires quant aux motivations des étudiants français en mobilité en mentionnant que : « partir pour ' être plus compétitif sur le marché de l'emploi ' n'est une motivation que pour quatre étudiants sur dix, tandis que 83 % mettent en avant 'l'envie de voyager, de découvrir d'autres cultures' » (Floc'h, 2016).

Afin d'illustrer ce phénomène, Rachel Waters et Johanna Brooks (2010) utilisent l'expression « *accidental achievers* » pour insister sur le fait que, bien que les étudiants en mobilité n'affichent pas d'intentions « stratégiques », ces derniers continuent d'accumuler différentes formes de capitaux qu'ils pourront ensuite déployer sur le marché du travail. Selon Stéphanie Garneau, si les capitaux se renforcent pendant l'expérience à l'étranger, cela « ne signifie aucunement que leurs actions sont le fruit d'un calcul rationnel initial coûts/bénéfices » (2007, p.8) ; et par conséquent, que ces motivations seront présentes dans les discours. Ces recherches vont dans le sens du concept de « stratégie de reproduction »



de Pierre Bourdieu, qui ne renvoie pas forcément à une intention consciente et un calcul rationnel des familles et des individus en vue de la reproduction de leur position sociale (1979a, p. 145).

### *1.1.3 Multiplicité des expériences de mobilité étudiante*

Murphy-Lejeune remarque que « l'étudiant mobile se situe entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant » (2003, p.5, ma traduction), mettant en avant la singularité des expériences étudiantes et l'intérêt de s'y intéresser. Bien que les expériences des étudiants en mobilité aient peu été étudiées dans la recherche, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'expérience vécue et du sens donné au parcours de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003; 2008) (Papatista, 2003) (Ballatore, 2010) (Brooks, Waters, 2009a ; 2009b) (Waters, Brooks, 2010) (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, H, 2011) (Tran, 2016) (Byram, Dervin, 2008)

Murphy-Lejeune, sur la très grande diversité d'expériences et de narratifs possibles, souligne sa volonté de « personnaliser » le domaine de recherche sur la mobilité étudiante afin d'en obtenir une compréhension par le biais du discours et du récit établi par les participants (2003, p.38, ma traduction). Afin de mieux saisir les expériences des étudiants, notamment dans le processus d'« ajustement-adaptation » au pays hôte, elle propose de s'intéresser aux « objectifs et les motivations avant les expériences », « aux stratégies utilisées pendant le processus d'adaptation » ainsi « qu'aux résultats et les transformations résultant de l'expérience » (2003, p.38).

Les expériences des étudiants à l'étranger peuvent varier en fonction d'une multitude de facteurs auxquels il est nécessaire de s'intéresser tel « l'âge (...) les compétences langagières, le capital de mobilité, les motivations du départ, la durée envisagée du séjour, les représentations initiales du pays étranger et des locaux, et de la perception », mais aussi le programme d'étude choisi, le milieu socio-économique et

culturel, les capitaux possédés ou encore l'origine nationale (Murphy-Lejeune, 2008, p.24).

La réalité des expériences vécues des étudiants en mobilité semble différer considérablement de l'idéalisation d'un étudiant mobile cosmopolite investi dans des activités de découverte interculturelle. Plusieurs auteurs trouvent que les étudiants en mobilité, qu'ils soient engagés dans des échanges universitaires à court terme ou dans un programme universitaire à l'étranger pour plusieurs années, ont tendance à évoluer dans des communautés relativement fermées, construites autour des structures universitaires (Murphy-Lejeune, 2003) (Papatsiba, 2003) (Anquetil, 2006) (Ballatore, 2010) (Waters, Brooks, 2011) (Tsoukalas, 2009). De plus, Conradson et Latham (2005a) ont souligné l'importance de regarder à l'intérieur des réseaux d'amitié puisqu'ils ont, bien souvent, un impact significatif sur les pratiques de mobilité et les expériences. En effet, sur ce dernier concept, les deux chercheurs ont pu remarquer que les réseaux d'amitié jouent un rôle dans la décision de migrer, le choix de la destination ainsi que sur la représentation, l'adaptation et l'intégration à la société d'accueil.

Pour de nombreux étudiants, la mobilité étudiante réalisée dans une perspective de retour peut prendre une fonction de « moratoire » afin de repousser l'âge adulte et profiter de la jeunesse avant de revenir dans le pays d'origine pour y poursuivre une carrière (Ballatore, 2010, p.91) (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011, p.467). Cependant, cette faculté de profiter de la jeunesse pendant une période de mobilité dépend du capital financier possédé par l'étudiant. On peut donc s'attendre à des différences d'expériences selon les ressources possédées. Angela Xavier de Brito (2009, p. 19) souligne que « les enquêtes sur les étudiants étrangers montrent qu'un 'habitus de migrant' les caractérisent également puisqu'ils rencontrent des sentiments fréquents de domination, d'infériorité, de repli identitaire et des difficultés économiques proches de ceux des migrants ordinaires (Elrich, 2010, p.2) ». Le rapport à l'espace, dont l'adaptation et l'intégration à cet espace, est différent selon les capitaux possédés, le milieu socioculturel et économique ainsi que l'origine nationale des étudiants en déplacement.

#### *1.1.4 Individualisation et pratiques de mobilité*

Les discours délivrés par des individus en mobilité prennent place dans le contexte des sociétés contemporaines où le besoin d'individualisation, l'exploration de soi et le développement personnel sont souvent réalisés par le biais du voyage. Par exemple, Mathilde Anquetil (2006, p.45) rapporte « l'insistance des étudiants sur la valeur existentielle de la période Erasmus, comme expérience de vie » (Dervin, 2008, p.226). L'étude empirique menée par David Conradson et Alan Latham, sur les parcours de mobilité jeunes travailleurs néo-zélandais vers Londres, appuie cette tendance en écrivant que les récits entourant la pratique de mobilité sont liés à un « projet créatif de reformulation de soi » et sont compris comme une « période d'exploration, de voyages et de nouvelles expériences » (2005a, p.287).

It is possible to interpret the style of mobility embraced by New Zealanders in London as being bound up with a more **general process of societal individualisation**, a process that places an enormous **emphasis on the cultivation and nurture of the individual self** (Conradson, Latham, 2005a, p.292).

La recherche entreprise par Fred Dervin (2008), sur les témoignages des étudiants Erasmus laissés en ligne révèle l'importance du pronom « je » précédant des formules associées à la découverte de soi. Les témoignages ou annonces mettant en valeur une expérience personnelle transformatrice par la distance géographique et l'insertion dans un nouveau milieu social et culturel sont en effet devenus incontournables au sein des médias et des plateformes virtuelles de réseaux sociaux comme Facebook ou Instagram. Au sein des sociétés contemporaines occidentales, les individus produisent des significations et du sens autour de l'action de la mobilité dans une culture où l'individualisme donne une place prépondérante à la réalisation de soi et au développement personnel.

Les travaux en anthropologie et la sociologie du tourisme ont, à cet égard, apportés de nombreux éléments sur les motivations et l'expérience des voyageurs occidentaux. Pour citer un exemple des recherches menées sur les pratiques touristiques dans les sociétés contemporaines, Anne-Marie d'Hauteserre (2009) note que le voyage touristique est une

pratique sociale distinctive vécue comme un projet de « construction de soi », « d'une identité sociale » face à l'altérité culturelle. Toujours dans les études sur le tourisme :

Desforges (1998) suggère que dans la culture profondément individualiste de l'Occident, voyager ou visiter des terres lointaines peut être utilisé pour enrichir les récits d'identité et « étirer » les images de soi ou permettre des redéfinitions dans la personne que nous aimerions aime être et/ou aimerait être vu comme (Reas, 2013, p.127).

Les produits commerciaux touristiques, mais aussi les programmes d'études à l'étranger, peuvent s'inscrire dans la « culture économique d'expérience » (Pine, Gilmore, 1999 ; 2011), où les consommateurs sont à la recherche d'expériences individualisées et distinctives permettant l'affirmation de leur individualité. Un diplôme acquis dans une université étrangère est en effet un produit conférant une identité sociale distinctive à l'étudiant. La mobilité, qu'elle soit engagée pour le temps d'un voyage ou en perspective de la réalisation d'un diplôme est, pour reprendre l'expression de Flamm et Kaufmann (2006), un « facteur de différenciation sociale » engendrant l'acquisition ou l'accumulation de capitaux.

Ces observations renvoient directement à la notion de distinction, développée par Bourdieu, qui est décrite comme la « forme spécifique de profit que procure le capital symbolique », manifestation du style de vie affiché et expérimenté par un individu, et reconnu comme légitime par les pairs. Dans *Les nouvelles élites de la mondialisation* (1998), Anne-Catherine Wagner montre la pertinence du concept de distinction dans l'étude de la mobilité. Certaines catégories de population en mobilité, comme les travailleurs qualifiés résidant à l'étranger pour une durée limitée, souvent nommés « expatriés » dans le contexte actuel, ont accès à un style de vie et un type de migration socialement valorisés où une distinction est établie avec les migrants économiques par exemple.

## 1.2 Démarche théorique et conceptuelle

À travers cette partie théorique et conceptuelle sera expliqué l'usage des récits de vie dans l'analyse des trajectoires de mobilité. L'approche du phénomène de la mobilité par les récits sera définie par rapport au phénomène contemporain d'individualisation des récits. L'usage des récits sera aussi défini en lien avec les notions de trajectoire et de capital afin de rendre compte des facteurs ayant un impact sur les discours. Un intérêt particulier sera donné à l'explication du concept de capital de mobilité et son appréhension par les récits. Enfin, on abordera les questions de la mobilité des individus, des cultures et des réseaux de sociabilité dans une perspective transnationale en lien avec les récits de vie.

### *1.2.1 Les récits dans l'approche de la mobilité*

Comme il a été mentionné dans la présentation de la littérature sur les pratiques de mobilité étudiante, les recherches utilisant des récits (Garneau, 2007) (Brooks, Waters 2009a; 2009b) (Waters, Brooks, 2010) (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011) ont offert de nouvelles réponses sur les motivations et les expériences des individus en mobilité.

Associé aux recherches sur la mobilité, l'utilisation des récits de vie permet de saisir « les perspectives des migrants » en informant sur « les processus de prise de décision et les significations attribuées à la migration » (Breckner 2007, p. 118). De plus, les récits de vie contiennent « les expériences des migrants au cours du temps et à travers l'espace, donnant des explications sur leur action, et décrivant leurs espaces de possibilités, leurs rêves et leur positionnement » (Guhlich, 2017, p.16). Le récit offre donc une approche privilégiée afin d'appréhender les motivations et les expériences telles que vécues par les acteurs en mobilité.

La mobilité étudiante est un phénomène socioculturel appréhendable par les récits de vie. À travers une approche mettant en avant les récits, les trajectoires de mobilité peuvent être analysées à partir du point de vue des individus. En effet, l'approche des

phénomènes sociaux par les récits de vie se caractérise avant tout par une volonté de replacer le sujet au centre de l'analyse.

À l'origine mis en œuvre par l'école de Chicago au début du XXe siècle, les approches biographiques regagnent de l'intérêt auprès des sociologues français, tels que Daniel Bertaux, à partir des années soixante-dix en réaction au structuralisme et au « positivisme empirique orienté vers de vastes enquêtes quantitatives », qui dominaient alors les recherches en sociologie (Guhlich, 2017, p.91). La réhabilitation des récits de vie en sociologie se traduit par une volonté de « reconnaître aux savoirs indigènes une valeur sociologique » (Bertaux, Kholi, 1984, p.219). À travers la mise en récit de son expérience, l'être humain ordinaire devient un acteur actif dans la production de savoirs en offrant au chercheur un accès direct à ses représentations.

L'analyse des récits vise la compréhension des significations attribuées par un sujet réflexif sur des événements et expériences. Comme il a été relevé par Lainé (2007) :

(...) l'objectif du récit de vie n'est pas d'atteindre la réalité objective des événements constitutifs de l'histoire du sujet, tel qu'ils se sont déroulés au moment même, mais bien le rapport qu'entretient le sujet, aujourd'hui, avec ces événements. C'est bien plus le sens que le sujet attribue à ces événements qui intéresse le chercheur, que les événements en soi (Burrick, 2010, p.22).

Pour reprendre l'expression employée par Vincent de Gaulejac, « l'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (2003, p.32), ce qu'il réalise par la mise en récit de ses expériences. Intervient ici la notion d'identité narrative, développée par Paul Ricoeur, qui souligne que « l'identité s'élabore dans ce processus de mise en intrigue des événements vécus, par lequel le sujet narrateur établit des liens entre eux et donne à son histoire racontée cohésion et signification » (Orofiamma, 2008, p.71-72).

C'est ce que Giddens (1991) a nommé le « *reflexive project of the self* » qu'il inscrit dans le contexte des sociétés contemporaines où les individus sont confrontés à une multitude de choix dus à l'affaiblissement des structures traditionnelles. Tel que souligné par Hamel :

(...) l'individu n'est désormais plus imbibé par les règles sociales induites sous la pression de la socialisation et peut de ce fait ménager lui-même ses motivations

pour agir. La société peut difficilement en contrepartie leur offrir un ‘programme unique’, mais une sorte de menu à la carte. La réflexivité s’accroît en conséquence à l’échelle individuelle puisque tout un chacun demeure libre de concevoir son action à sa guise selon le sens qu’il a le loisir de lui conférer (2007, p.473).

Beck et Beck-Gernsheim (2002) soulignent à ce sujet que « les modalités centrales du pouvoir social sont désormais organisées à travers la figure de l’individu » (Conradson, Latham, 2005a, p. 287). Dans les sociétés contemporaines ou « post-modernes », « le sujet est aujourd’hui renvoyé à devoir se construire comme sujet de lui-même. Il affirme son autonomie par un discours qui tend à revendiquer : ‘*Je suis maître de moi*’ » (Orofiamma, 2008, p.68). Dans ce contexte, Beck note que « les parcours biographiques des individus en société “deviennent ‘autoréflexifs’; ce qui était le produit de déterminations sociales devient objet de choix et d’élaboration personnelle” » (2003, p. 290).

Si les récits d’expériences sont de plus en plus individualisés, ce n’est pas que « les institutions (familiales, scolaires, culturelles, etc.) ou « collectifs sociaux (groupes, classes, communautés, etc.) » perdent en valeur explicative sur les « comportements individuels » (Lahire, 2013, p.28). Lahire insiste sur l’importance de ne pas tomber dans « le mythe contemporain de l’individu libre et autonome », qui a tendance à voiler les processus de construction sociale ainsi que les rapports de dominations et la création d’inégalités qui en découlent (2013, p.57).

Dans le cadre des approches biographiques, Dubar et Nicourd font une remarque similaire et relèvent que les « parcours socio-individuels » sont liés « à des dynamiques d’institutions, d’actions collectives ou d’interactions, situées dans des contextes sociohistoriques définis ». Quelles que soient les expériences mises en récit par un individu, il s’agit de « toujours de les relier, non à des traits psychologiques individuels, mais à des processus sociaux incluant des valeurs, normes, règles et croyances socialement identifiables » (Dubar, Nicourd, 2017, p.5).

Si la décision de voyager peut apparaître dans les récits collectés par le chercheur comme tout à fait autonome et individuel, elle est construite par des facteurs sociaux et culturels certes aujourd’hui plus complexes et diffus, mais toujours structurants. Anne-Marie d’Hausterre relève à ce sujet que les pratiques touristiques « quelles que soient leurs

origines, demeurent cependant contraintes par leur habitus social et culturel » (2009, p.279).

Les structures sociales dans lesquelles évoluent les individus ont toujours un impact déterminant sur les aspirations des individus et leur capacité à envisager et se saisir de la mobilité. À ce titre, l'intention d'étudier à l'étranger est très élevée chez les étudiants issus de milieux privilégiés et sortants d'écoles secondaires privées (Findlay et al, 2012, p.125). Les différentes aspirations et expériences des étudiants en mobilité mises en récit sont conditionnées par l'environnement social, culturel, économique et familial ainsi que par les ressources possédées.

### *2.1.2 Les trajectoires de vie dans les récits*

La notion de trajectoire, « soit le déplacement des individus dans l'espace social (...), renvoie aux dispositions incorporées dans le passé, en l'occurrence l'habitus, qui 'fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions' (Dubar, Nicourd, 2017, p. 30 cf Sbeih, 2017, p.2). Les trajectoires de mobilité, et le regard que les individus portent sur leurs trajectoires sont influencés par les dispositions de l'habitus ainsi que les capitaux possédés par les individus, qui sont des constituants des trajectoires socioculturelles.

Selon Vincent de Gaulejac (1999), « les techniques narratives permettent d'étudier les phénomènes sociaux et institutionnels en intégrant la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à leur reproduction » (Burrick, 2010, p.20). Associés à une démarche interprétative des récits de vie, les concepts contenus dans la théorie de la reproduction sociale et culturelle de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sont pertinents afin d'appréhender les trajectoires de mobilité à travers l'usage du récit de vie. Dans cette perspective, saisir les trajectoires de mobilité des individus passe par l'analyse des contextes sociaux, culturels et économiques dans lesquels ces derniers s'intègrent.

Il est pertinent de mentionner le travail de Ly Thi Tran (2016), qui s'intéresse à l'analyse des parcours de mobilité à travers le récit d'étudiants en mobilité vers des



institutions d'enseignements supérieurs en Australie dans une perspective bourdieusienne. Elle propose de concevoir la mobilité comme un moyen de « devenir » (« *mobility as becoming*») le « type de personne » désiré tant sur un plan professionnel que personnel » (Tran, 2016, p.1278), qui est profondément influencée par les dispositions contenues dans l'*habitus*.

(...) as social actors, international students' agency and their way of becoming are mediated through their *habitus*. Furthermore, international students' *habitus*, conditioned by their previous schooling experiences, and possible *habitus* restructuring, enabled by their transnational mobility, are interconnected with the dynamic nature of their 'becoming' process (2016, p.1274-5).

L'*habitus* conçu par Bourdieu comme « mécanisme d'intériorisation du probable, producteur de décision vécue comme libre » produit une trajectoire sociale (Dubar et Nicourd, 2017, p.30). Pour Bourdieu, « les goûts et les pratiques culturelles, et, plus largement, l'ensemble des éléments caractéristiques du style de vie de l'acteur, sont le produit de son *habitus*, c'est-à-dire de l'ensemble des dispositions, des schèmes de perception et d'action incorporés au cours de la socialisation primaire et qui reflètent les caractéristiques sociales de son environnement d'origine » (Bourdieu, 1980 cf. Coulangeon, 2004, p.60-61). Résultant d'un conditionnement lié à la classe sociale, les différentes aspirations, expériences et les pratiques des individus sont socialement, culturellement et économiquement conditionnées et vont donc directement impacter les récits motivationnels et expérientiels.

Comme il a pu être observé dans l'analyse de la littérature traitant des trajectoires de mobilité étudiante, les différents capitaux possédés ont un impact sur l'expérience ainsi que sur les motivations des individus en mobilité. Le concept de capital est un concept préminent dans les recherches concernant la mobilité étudiante, notamment puisqu'il permet de rendre compte des ressources culturelles, sociales, économiques et symboliques possédées par un individu qui ont un impact direct sur son agentivité. Dans cette perspective, les capitaux possédés étant hérités, l'exploration des trajectoires de mobilité à travers les récits passe par la contextualisation des individus dans leur milieu socioculturel et économique, qui informe sur les capitaux possédés par un individu.

Les trajectoires individuelles sont encadrées par des structures socioculturelles et économiques appréhendables par les récits biographiques produits par des individus réflexifs. En effet, les approches biographiques, dont le récit de vie, apparaissent comme un moyen privilégié de saisir l'environnement social et culturel d'origine d'un individu puisqu'elles « offrent (...) des moyens d'objectivation des principales appartenances sociales et de leurs articulations » (Dubar, Nicourd, 2017, p.16). Comme il est souligné par Orofiamma, « raconter son histoire, affirmer son identité, c'est aussi dire les liens qui nous rattachent aux autres et qui nous constituent. À travers les 'nous' auxquels il s'identifie, le narrateur se fait l'écho des différents groupes sociaux auxquels il appartient » (2008, p.77). En prenant en compte les structures socioculturelles et économiques qui encadrent les actions des individus ainsi que leurs récits, il est possible d'analyser les trajectoires de mobilité des individus dans leur globalité.

### 2.1.3 *Le capital de mobilité*

À travers une étude empirique fondatrice sur les étudiants en mobilité à travers l'Europe, Murphy-Lejeune (2001, 2003) a introduit le concept de capital de mobilité permettant de mieux saisir les prédispositions à la mobilité chez les individus mobiles. Le capital de mobilité, composé de « l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalités » (Murphy-Lejeune, 2001, p.138), est lié au concept d'*habitus* de Bourdieu. En effet, le capital de mobilité d'un étudiant influence sa capacité et sa volonté de se saisir de la mobilité, mais aussi l'expérience qu'il tient de celle-ci.

Le capital de mobilité n'a pas seulement un impact sur l'accès à la mobilité, mais aussi sur l'expérience de celle-ci ainsi que son appréciation ; il implique aussi différentes capacités d'adaptation et d'intégration au pays hôte. Stéphanie Garneau mentionne dans son étude sur les étudiants français en mobilité, que les individus ayant profité d'« expériences multi-spatiales intégrées » ; c'est-à-dire ayant bénéficié de diverses expériences à l'étranger avant le départ ; ont plus de facilité à intégrer l'espace international

et accumulent plus rapidement du capital social et culturel (2007, p.7).

Selon Stéphanie Garneau, le capital de mobilité peut se construire sur la base « de pratiques concrètes ou virtuelles de l'espace » (2007, p.6). Les pratiques concrètes se réfèrent aux familles connaissant des déplacements fréquents que ce soit pour les vacances ou dans une perspective d'expatriation. Les « pratiques virtuelles de l'espace internationales », qui constituent « un rapport imaginaire et symbolique à l'ailleurs », sont moins évidentes, mais peuvent participer de la même manière à la formation d'une disposition au voyage chez les individus. L'auteur donne ici l'exemple de « parents immigrés, un grand-père parti à la guerre, un oncle expatrié, une grand-tante 'bohème', des parents 'hippies' ayant sillonné les routes d'Europe, d'Asie ou d'Afrique pendant leur jeunesse, une éducation reçue dans une école bilingue ou internationale » (Garneau 2007, p.7). On pourrait ajouter à cela des amis partis à l'étranger et/ou rapportant leur voyage sur les réseaux sociaux, mais aussi l'influence de la télévision et du cinéma. À ce titre, Brooks et Waters citent Appadurai (1996, p.3) qui souligne « le rôle des médias comme 'offrant de nouvelles ressources (...) dans l'expérimentation de la création de soi' » (2011, p.573).

Cette diversification de facteurs sur laquelle se construit le capital de mobilité rejoint les propos de Lahire (2013) sur la complexification et diversification des socialisations. En effet, l'auteur fait le constat d'une diversification des socialisations pouvant construire l'habitus, confirmant « la nécessité de regarder de l'intérieur les processus familiaux et les variétés interindividuelles ainsi que des groupes de sociabilité qui peuvent avoir des influences « dispositionnelles » (Dubar, Nicourd, 2017, p.39).

La faculté d'envisager la mobilité ainsi que la représentation de l'action et la fonction attribuée à celle-ci sont affectées par les dispositions de l'individu contenues dans l'habitus. L'habitus, comme « système de dispositions à la pratique » (Bourdieu, 1986, p.40), influence le rapport des étudiants à leur propre pratique de mobilité. Le capital de mobilité, qu'on pourrait traduire comme un habitus migratoire, agit sur les individus comme une capacité à envisager, se représenter et se saisir de différentes pratiques de mobilité. Selon la vision de Bourdieu :

Les individus agissent sous la tutelle des règles induites par le jeu des relations dans lesquelles ils s'insèrent, règles qui échappent à leur conscience puisqu'elles paraissent « évidentes », « naturelles », « allant de soi » par le fait qu'elles ne sont pas l'objet de réflexions au sens strict de ce terme. (Hamel, 2007, p.476).

Dans le cas des élites transnationales disposant d'un fort capital de mobilité, la mobilité étudiante est perçue comme une décision presque naturelle et spontanée (Murphy Lejeune 2003, p.51). On pourrait donc parler dans le cas des élites transnationales d'un « habitus de classe » qui se rapproche de ce que Leslie Sklair (2001) a nommé la « classe capitaliste transnationale ». Le sens donné à l'action mobilité à travers la mise en récit peut donc varier considérablement en fonction de la classe sociale et du milieu socioculturel ou encore du passé migratoire.

#### *2.1.4 Mobilité des individus, des cultures et des réseaux dans les espaces transnationaux*

L'amélioration des nouvelles technologies, des moyens de communication, ainsi que la multiplication des transports ont profondément affecté l'expérience sociale et culturelle des individus en mobilité. Dans la recherche sur les pratiques de mobilité, le tournant transnationaliste met en lumière l'importance de dépasser le cadre des États-nations afin de concevoir et étudier les mouvements humains dans les sociétés contemporaines. Si les pratiques transnationales ne sont pas un phénomène nouveau, la mondialisation, les nouvelles technologies et moyens de communication ainsi que la multiplication des transports ont profondément affecté l'expérience sociale et culturelle des individus en mobilité dans une société hôte.

Aujourd'hui, un nouveau type de population migrante est en train d'émerger, composée de ceux dont les réseaux, les activités et les modes de vie englobent à la fois leur société d'accueil et leur société d'origine. Leur vie dépasse les frontières nationales et réunit deux sociétés dans un même champ social (Schiller, Basch, Blanc-Szanton, 1992, p. 1, ma traduction).

La perspective transnationale permet de rendre compte de la complexité des trajectoires de vie des individus en mobilité puisqu'elles sont construites à travers des espaces transnationaux. Le capital de mobilité, ressource déterminante dans l'accès à la

mobilité, est lui-même transnational étant donné qu'il est construit par des expériences physiques, mais aussi virtuelles dépassant les frontières nationales.

L'expérience des étudiants en mobilité n'est pas seulement située dans le pays hôte, mais notamment construite avec le ou les pays de provenance. Les récits des étudiants en mobilité à Montréal se construisent dans le « champ social transnational », décrit comme : « un terrain illimité de réseaux égocentriques imbriqués qui s'étend au-delà des frontières de deux ou plusieurs États-nations et qui intègre ses participants dans les activités quotidiennes de reproduction sociale dans ces divers lieux » (Fouron, Schiller, 2001, p. 544).

De plus, les acteurs en mobilité sont engagés dans une multiplicité de réseaux sociaux transnationaux. Conradson et Latham (2005a) ont d'ailleurs relevé la transnationalité et la mobilité des réseaux d'amitié. De plus, ils ont pu souligner que les individus en mobilité sont impliqués dans des « formes quotidiennes d'activités transnationales » (Conradson et Latham 2005b, p. 228), facilitées par l'expansion des nouvelles technologies et des méthodes de communications.

Prenant en compte les changements à l'œuvre dans les sociétés contemporaines expérimentés à travers la mobilité étudiante, Murphy-Lejeune souligne le besoin de produire une vision plus contemporaine de la mobilité :

« drawing from nomadic society, powerfully plugged into new technologies, but also from a world where economic forces are increasingly visible. If the new forms of mobility are digital, one can be mobile and sedentary at the same time »<sup>1</sup> (2008, p.26).

Les nouvelles technologies, l'accélération des moyens de communication et l'émergence de plateformes virtuelles de sociabilité ont profondément impacté les réseaux de sociabilité et la création d'un capital social délocalisé, mobile et transnational. Au sein des sociétés contemporaines caractérisées par la multiplication et l'intensification des formes transnationales de communication, Wittel (2001) argumente que les réseaux de sociabilité sont de plus en plus individualisés, fluides et multiples. Au contraire des

---

<sup>1</sup> Cette citation n'a pas été traduite pour ne pas nuire à sa compréhension.

relations « pré-données », qui « représentent la socialité des communautés » et renvoient donc à un capital social hérité (Bourdieu, 1979), les réseaux « choisis » sont « définis par un degré de mobilité plus élevé, par des communications translocales, par un nombre élevé de contacts sociaux et par une gestion subjective du réseau » (Wittel, 2001, p.65).

Les étudiants en mobilité sont engagés dans des réseaux de sociabilité transnationaux et des « espaces de sociabilité » qui peuvent servir la formation, le maintien et la reproduction de communautés distinctives en mobilité. Les « espaces de sociabilité », qui visent à « comprendre les dynamiques sociales à l'œuvre par le biais des liens maintenus et/ou noués en situation de migration », « permettent un marquage, une cartographie de l'organisation sociale (inscription d'individus dans le réseau personnel d'un individu selon les différentes sphères d'activité) et spatiale (où sont localisés ces liens géographiquement) » (Fortin, 2003, p.65-66). L'analyse des réseaux de sociabilité et des espaces de sociabilité construits et maintenus dans l'espace transnational permet de saisir l'expérience socioculturelle et les pratiques de reproduction sociale et culturelle mise en œuvre par les étudiants en mobilité.

Dans la perspective transnational, l'appréhension des expériences de mobilité par les récits de vie permet de concevoir la façon dont les individus sont intégrés dans une variété de réseaux et d'espaces de sociabilité transnationaux influençant la trajectoire de mobilité ainsi que la mise en récit de celle-ci. Les récits de vie sont un moyen d'accès privilégié afin d'obtenir « un accès aux relations sociales, qui constituent, après tout, la substance même du savoir sociologique » (Bertaux 1981, p. 31, cf. Anna Guhlich, 2017, p.91, ma traduction). Leur utilisation dans l'analyse des trajectoires de mobilité permet donc de situer les individus dans des réseaux d'amitiés et des espaces de sociabilité, et rendre compte des expériences socioculturelles des individus en mobilité.

Les différents rapports des étudiants à l'expérience de la mobilité, l'adaptation, et l'intégration de l'espace universitaire s'inscrivent dans un espace urbain, ici l'espace montréalais, qu'il est important de prendre en compte dans l'analyse des récits motivationnels et expérientiels. Les « forces de la globalisation étant expérimentées localement par les personnes, les communautés et les sociétés » (Gargano, 2009, p.333), il

est important de « respatialiser » et « reterritorialiser » les « processus transnationaux » en rappelant notamment « l'importance de la ville » dans l'étude des pratiques de mobilité (King, 2012, p.144; cf. Mitchell, 2007). Tel que mentionné par Veschambre, il faut voir l'espace non comme une forme de capital, mais comme une « dimension dans laquelle sont mobilisées des ressources et s'exercent des formes de pouvoir inégales selon les groupes sociaux » (2006, p.21). Cette proposition pose la question des usages et de la mobilisation des ressources dans l'espace montréalais par les étudiants français.

### **1.3 Méthodologie et terrain de recherche**

Cette dernière partie explique les démarches méthodologiques entreprises dans ce mémoire. Tout d'abord, l'usage et la valeur scientifique des récits de vie associés à la notion de trajectoire afin de répondre aux questions de recherche seront explicités. De plus, on aborde le choix de terrain, les caractéristiques et la construction de l'échantillon ainsi que la mise en œuvre des entretiens et des thématiques traversées pendant les rencontres. Enfin, on parlera de la position entretenue face au terrain et à l'objet de recherche.

#### *1.3.1 Appréhender les trajectoires de mobilité des étudiants français à HEC et McGill par les récits de vie*

La recherche présentée dans ce mémoire vise à répondre à deux questions :

Quelles sont les motivations de départ et l'expérience des étudiants français en mobilité inscrits dans les institutions universitaires québécoises HEC Montréal et McGill? Les trajectoires de mobilité appréhendées à travers les récits des étudiants reflètent-elles des stratégies de reproduction sociale et culturelle?

Comprendre les motivations et expériences vécues des étudiants en mobilité passe par l'analyse de leurs discours. Cette recherche vise à avoir une compréhension de la mise

en récit des choix et de l'expérience de la mobilité des étudiants français inscrits dans les institutions prestigieuses québécoises que sont HEC Montréal et McGill.

Le récit de vie est une méthode d'entretien biographique qualitative produite « en situation "dialogique", c'est-à-dire dans le cadre d'un entretien d'enquête et recueilli au magnétophone » (Chanfrault-Duchet, 1987, p. 13). Il est produit par un individu à la demande du chercheur. À ce titre, « la particularité épistémologique » du récit de vie est qu'il considère « les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (...) qui peuvent être 'compris' par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens » (Delphine Burrick, 2010, p.8 cf. Mucchielli, 1996, p. 183).

Les récits de vie permettent avant tout un accès aux représentations des individus sur leurs trajectoires personnelles et sur le monde social les entourant. Ils sont une source donnant « accès au chercheur à la perspective de l'acteur : ses valeurs, ses définitions des situations, et sa connaissance des processus sociaux et des règles qu'il a acquise par l'expérience » (Bertaux, Kholi, 1984, p.216, ma traduction). Les récits de vie peuvent mettre en lumière les diverses significations et raisons attribuées à l'action et l'expérience de mobilité par des individus. Cette méthode d'entretien donne un accès privilégié aux représentations de l'action de la mobilité par les individus, mais aussi l'expérience de celle-ci. Grâce à cette méthode biographique, il sera possible d'analyser le regard que portent les étudiants sur le pays hôte et ses habitants ainsi que sur leur propre expérience d'adaptation et d'intégration.

En plaçant les voix des étudiants en mobilité au centre de la recherche, l'utilisation de la méthode des récits de vie permet de ne pas homogénéiser les trajectoires des étudiants en mobilité, ce qui a été posé comme une nécessité dans la recherche sur la mobilité étudiante (Gargano, 2009, p.335). Comme il a été relevé par Breckner (2007, p.118), les récits de vie appliqués à la recherche sur les pratiques de mobilité permettent d'appréhender « les différences d'expériences au sein d'une même communauté d'immigrés ». L'analyse des récits de vie des étudiants en mobilité permettra donc de mettre en lumière les



différences et la variété d'expériences vécues par les étudiants dans l'espace transnational d'enseignement supérieur.

Il peut paraître étonnant d'employer le récit de vie comme démarche méthodologique dans un mémoire qui s'inspire, sur le plan conceptuel, en partie de la sociologie de Pierre Bourdieu, qui a critiqué la portée de l'utilisation des récits de vie dans la recherche. En effet, cela produit, selon lui, une « illusion biographique » à la vue que les individus n'offrent pas une perspective objective sur les événements sociaux, mais retravaillent sans cesse leurs récits afin de faire de leurs expériences un ensemble cohérent au moment de l'action narrative (Bourdieu, 1986).

Cependant, les chercheurs proposant d'analyser des récits de vie ne nient pas le caractère « bricolé » du récit. Avant toute chose, l'appréhension des phénomènes sociaux par les récits de vie vise la compréhension des significations attribuées à des événements inscrits dans une temporalité propre dont la trame logique est construite et reconstruite à travers l'expérience de se raconter. Considéré comme un « porte-parole d'un groupe social » (Pruvost, 2011), l'individu offre au chercheur sa propre conception du monde social et de ses expériences.

L'intérêt sociologique du récit de vie réside en effet dans un ancrage subjectif : il s'agit de saisir les logiques d'action selon le sens même que l'acteur confère à sa trajectoire. Loin de singulariser les cas, la méthode du récit de vie permet de situer le réseau dans lequel le narrateur se positionne et d'inscrire les phénomènes sociaux dans un enchaînement de causes et d'effets. Le récit de vie permet de mettre en lumière les processus (Pruvost, 2011).

Pour Bourdieu, les trajectoires de vie recueillies par les récits doivent être « contextualisées dans l'espace social hiérarchisé dans lequel elles se situent », puisque les « événements biographiques se définissent comme ' autant de placements et de déplacements dans l'espace des champs sociaux ' (Bourdieu, 1986, p. 72) » (Dubar, Nicourd, p.34). La notion de trajectoire est donc particulièrement importante puisqu'elle implique la prise en compte du déplacement des capitaux à travers les champs traversés par un individu. Dans le cas de la mobilité étudiante, les capitaux et l'habitus portés par les individus se déplacent et se modifient à travers le champ social transnational.

Les approches sociologiques utilisant des récits biographiques, « loin d'opposer ‘ faits sociaux’ dits objectifs et ‘significations sociales’ dites subjectives », cherchent plutôt à les lier « dans l'analyse d'une biographie totale ou partielle, concernant différentes sphères de vie ancrées dans des contextes sociaux » (Demazière et Samuel, 2010 cf. Dubar, Nicourd, 2017, p.5). Les informations collectées par les récits sur les trajectoires de vie des étudiants en mobilité permettent d'analyser les processus de construction du parcours de mobilité. Par l'entremise des récits de vie, les individus « deviennent les porte-paroles de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions » (Peneff, 1994, p.27). Les données biographiques récoltées à travers les récits pourront donc informer sur les milieux socioculturels et économiques dans lesquels ont évolué les étudiants avant la mobilité. Les trajectoires étant en partie déterminées par l'habitus, l'appréhension du milieu culturel et social et économique des étudiants et l'analyse des capitaux possédés permettront de contextualiser les trajectoires de mobilité, et saisir les prédispositions à la mobilité.

Liés aux récits de mobilité des étudiants, il est possible d'appréhender l'influence des facteurs socioculturels, économiques et familiaux dans le sens attribué à la mobilité, ainsi les potentielles stratégies de reproduction sociale et culturelle mises en œuvre au cours de la mobilité. Le chercheur, en tenant compte des trajectoires socioculturelles et économiques, met de l'avant la nécessité de ne pas invisibiliser les rapports de pouvoir et les pratiques de reproduction sociale à l'œuvre dans l'espace transnational.

### *1.3.2 Choix et justification des cas étudiés*

Le choix de HEC et McGill s'explique premièrement par souci de faisabilité, mais aussi, car ce sont deux universités comparables par leur statut en tant qu'institutions prestigieuses. McGill fait partie des meilleures universités du monde avec la 42<sup>e</sup> place au classement du *Times Higher Education* (2020). HEC Montréal est quant à elle la 1<sup>re</sup> école de gestion au Québec, la 3<sup>e</sup> au Canada et 45<sup>e</sup> dans le monde selon le KUBS *Worldwide Business Research Rankings* de 2019 (HEC Montréal, 2019).

Malgré leurs similitudes, les deux institutions ont aussi des différences importantes telles que la capacité d'accueil d'étudiants (14 056 étudiants à HEC et 40 036 à McGill), la langue d'enseignement ; en français pour HEC, même si des programmes bilingues ou trilingues sont disponibles ; et la structure des diplômes. En effet, HEC Montréal est inspiré du modèle des « Grandes Écoles » françaises et McGill du modèle des grandes universités anglo-saxonnes nord-américaines. Enfin, HEC Montréal est une plus petite institution spécialisée dans les métiers du commerce et de la finance.

Les deux institutions connaissent une très grande concentration d'étudiants français. Témoins de l'augmentation des étudiants français au Québec, ces deux institutions n'ont pas, ou peu, été touchées par la baisse des inscriptions des étudiants français due à la hausse des frais de scolarité en 2015. En 2014, on comptait 1682 étudiants français inscrits à un baccalauréat à HEC Montréal contre 1897 en 2016, 1993 en 2017 et 1967 en 2018 (Annexe 3). Avec 1967 étudiants français sur un total de 13 046 étudiants, soit 15,08 %, HEC Montréal est un établissement avec une haute concentration de Français. McGill a connu elle aussi des hausses importantes quant aux inscriptions des étudiants français. Sur l'année 2019-2020, l'université a recensé 1837 étudiants français inscrits sur un total de 40 153 étudiants (McGill, 2019). Bien que le nombre soit relativement égal, le pourcentage d'étudiants français inscrit à McGill est plus faible, soit 4,58 % du total des étudiants et 14,34% des étudiants internationaux.

Au travers de cette étude dans le milieu urbain montréalais structuré autour de HEC et McGill, on pourra se questionner sur la diversité des origines socio-économique et culturelle (ou l'inverse) dans les institutions universitaires, ainsi que sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des récits motivationnels et expérientiels des étudiants.

La limite associée à cette comparaison est que l'étude concernera une partie réduite du phénomène de la mobilité des étudiants français à Montréal et n'illustrera pas la grande diversité contenue à l'intérieur de cette catégorie. En effet, plus de 18 000 étudiants français sont inscrits dans des institutions d'enseignement québécoises. Ils sont répartis dans une très large variété d'enseignement supérieur à Montréal dont l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'École de technologie supérieure (ETS), l'Université de Montréal

(UdeM) mais aussi d'autres institutions telles que le Collège Lasalle ou encore même l'École des métiers de l'équipement motorisé de Montréal (EMEMM). De plus, les étudiants français sont aussi présents en région dans des universités tels que l'Université du Québec à Rimouski ou encore l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les étudiants français au Québec représentent donc une très large catégorie de population à étudier, ce qui explique notre choix de se concentrer sur deux institutions supérieures comparables.

### *1.3.3 Critères de sélection des participants*

Plusieurs critères d'inclusion ont guidé la construction de l'échantillon afin de répondre aux questions de recherche. Tout d'abord, la population étudiée couvrant les étudiants français en mobilité dans les institutions HEC et McGill, trois grands critères ont été retenus : avoir la nationalité française, le français comme langue maternelle, et être inscrit pour la durée d'un programme universitaire à HEC Montréal ou à McGill.

Afin d'intégrer les étudiants français qui ont vécu à l'étranger, le fait d'avoir résidé en France n'a pas été retenu comme critère pour démontrer la citoyenneté française. Par exemple, dû aux métiers de leurs parents, trois étudiants retenus dans l'échantillon étudié n'ont jamais, ou peu, résidé de manière permanente en France, mais y sont allés pour visiter leurs familles pendant les vacances. La majorité des étudiants composant l'échantillon, soit 21 sur 24 ont résidé en France métropolitaine toute leur vie avant le départ vers Montréal. De plus, aucun critère limitant n'a été retenu concernant la possession de plusieurs citoyennetés. Quatre étudiants, dans cette étude, possédaient deux passeports, mais avaient le français comme langue maternelle.

Le deuxième critère principal est d'être inscrit pour la totalité d'un programme d'étude à HEC Montréal ou McGill au premier ou au deuxième cycle. Sur les dix participants à McGill, un participant réalisait une maîtrise au moment de l'entretien, les autres participants étaient inscrits au baccalauréat, soit neuf. En comparaison, on compte sept participants inscrits à un baccalauréat à HEC Montréal et six en maîtrise. De plus,

deux étudiants réalisaient un DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) d'une durée d'un an à HEC. Ces deux étudiants avaient au préalable réalisés un baccalauréat à l'UdeM avant d'intégrer HEC. Au total, cinq étudiants sur vingt-quatre étaient déjà à Montréal avant d'intégrer HEC Montréal, tous étaient inscrits à l'UdeM. Une étudiante a quitté l'UdeM à la fin de sa première année pour s'inscrire à McGill. Les participants sont inscrits dans une large variété de programmes, celle-ci étant cependant plus limitée à HEC puisque c'est une école spécialisée en gestion et commerce qui compte largement moins de programmes que McGill.

Les étudiants ont été sélectionnés sans rapport au fait qu'ils soient arrivés avant ou après l'augmentation des frais de scolarité, qui a été effective en 2015, en relation à la modification des accords entre la France et la Québec. La grande majorité des participants sont partis à Montréal directement ou quelques années après l'examen du baccalauréat français et résidaient à Montréal depuis un à quatre ans au moment de la recherche. Afin de diversifier les participants, j'ai décidé d'intégrer à la recherche deux participants ayant déménagé à Montréal avec leurs parents, mais qui ont réalisé le lycée français à Montréal et ont décidé de rester étudier dans une des deux universités étudiées.

Au moment de l'enquête de terrain, les vingt-quatre participants avaient entre 18 et 25 ans, avec une moyenne d'âge de 22 ans. L'échantillon étudié est donc particulièrement jeune.

#### *1.3.4 Méthode d'échantillonnage*

Sur la méthode de sélection des participants à ce projet, j'ai<sup>2</sup> utilisé une méthode d'échantillonnage par réseau, dite « boule-de-neige », en démarrnant avec plusieurs informateurs clés et en sélectionnant des participants dans les réseaux des personnes interrogées. Certains participants ont été contactés grâce à l'aide de mon réseau personnel

---

<sup>2</sup> Le pronom personnel « je » sera utilisé dans la partie méthodologique afin de rendre compte des choix réalisés ainsi que pour aborder la position que j'entretiens face à l'objet de recherche.

et sur la base volontaire, par le biais des réseaux sociaux qui m'ont ensuite référée à des membres de leur famille, des amis ou des connaissances.

Le recours à cette technique s'explique par les critères d'inclusion assez précis de l'échantillon, en particulier le choix de deux universités prestigieuses pour ce mémoire. Puisqu'on étudie un « échantillon par homogénéisation », et donc un groupe relativement homogène organisé « par le même ensemble de rapport sociostructurel » (Bertaux, 1980, p.205), la technique d'échantillonnage par « boule-de neige » est adaptée puisqu'elle permet d'accéder aux membres d'un groupe partageant des critères similaires (Pires, 1997, p.72). En effet, on considère que les étudiants en mobilité sont une catégorie sociale organisée par un certain nombre de structures socioculturelle, économique et institutionnelle similaires avant et pendant la mobilité. Dans ce contexte, est appliqué le principe de la diversification interne afin de rendre compte de la diversité du groupe étudié (Pires, 1997, p.71-72).

La plus grande limite de la méthode d'échantillonnage boule-de-neige est qu'elle ne permet pas forcément la construction d'un échantillon représentatif. Cette méthode implique un biais puisque les participants sont choisis à travers des réseaux d'affinités d'un ou plusieurs participants clés. De plus, cette méthode risque de donner un biais de « surreprésentation dans l'échantillon définitif des caractéristiques des répondants qui ont des relations sociales plus développées » (Johnston, Sabin, 2010, p.39).

Un des obstacles fut d'atténuer la faiblesse de cette méthode et garantir une diversité interne. Cela a notamment pu être réalisé en limitant le nombre de participants proposé par réseaux et augmentant le nombre d'informateurs clés. Afin de limiter les biais associés à la méthode boule-de-neige, les informateurs clés ont été sélectionnés sur une base volontaire grâce aux réseaux sociaux. Pour assurer un échantillon diversifié, il a aussi été demandé aux participants de proposer des personnes qu'ils ne considéraient pas forcément dans leurs réseaux d'amis proches, mais qui étaient des « connaissances » que j'ai ensuite contacté par moi-même sur les réseaux sociaux. À ce titre, les relations caractérisant les réseaux proposés étaient diversifiées. Cependant, il n'est pas possible de garantir que l'échantillon soit totalement représentatif de la diversité des étudiants français inscrits à

McGill et HEC Montréal. Néanmoins, l'objectif de cette recherche est de comprendre des trajectoires de mobilité et non de donner des résultats représentatifs. En effet, on s'intéresse à un fragment du phénomène de mobilité des étudiants français à Montréal à travers leurs trajectoires personnelles afin d'analyser les diverses motivations et expériences exprimées au sein d'un groupe précis. Cette méthode est donc adaptée aux fins de cette recherche et permet d'apporter les réponses aux problématiques posées.

### *1.3.5 Préparation et déroulement des entretiens*

Afin de préparer les entretiens, un guide d'entretien a été constitué. Celui-ci n'était pas un questionnaire précis, mais un guide constitué des différents thèmes permettant de répondre aux problématiques de recherche et des questionnements qui en découlaient. Comme il a pu être souligné Villers (1996), « le 'guide d'entretien' doit être réfléchi comme un simple aide-mémoire » puisque la méthodologie du récit de vie suppose une méthode de recherche non directive permettant de faire « émerger une parole libre » (Burrick, 2010, p.13-14). En effet, « l'une des conditions pour qu'un récit de vie se développe pleinement, c'est que l'interlocuteur soit saisi par le désir de se raconter et qu'il s'empare lui-même de la conduite de l'entretien » (Bertaux, 1980, p. 210).

Puisque ce mémoire s'intéresse à des fragments de la vie des interrogés et non à sa totalité, une méthode semi-directive a été employée dans les entretiens afin de ne pas contraindre les participants tout en gardant un contrôle sur les thèmes et les sujets abordés afin de répondre aux questions de recherche. Les questions ont donc été posées dans un ordre aléatoire et sous des formes diverses selon la tournure que prenait le récit engagé par les participants. Un des objectifs principaux de cette recherche étant la mise en valeur des voix étudiantes, cette méthode a permis aux participants de s'exprimer plus librement et plus longuement sur certains thèmes, en fonction de leurs intérêts, contrairement à la méthode de l'entretien directif. En outre, le caractère semi-directif des entretiens permet un recadrage sur les sujets étudiés par la recherche contrairement à une méthode non directive, inadaptée dans le cadre de cette recherche.

Un formulaire qui aborde le sujet de la recherche ainsi que la confidentialité des données (Annexe 1) a été au préalable envoyé aux participants afin d'assurer la possibilité de se rétracter. Avant le début de l'entretien et de l'exploration des thématiques de recherche, le formulaire de consentement est remis en main propre aux participants. Un temps de relecture, de questions sur ce formulaire ainsi que pour la signature du formulaire a été prévu au début de chaque entretien. De plus, les thèmes de l'entretien, la durée approximative de celui-ci et la nécessité d'enregistrement de l'interaction seront rappelés aux participants. La nécessité d'enregistrer les entretiens s'est justifiée par le besoin de conserver la singularité de chaque récit ainsi que leur authenticité par une retranscription fidèle incluant les hésitations, les rires, les abréviations utilisées, certaines fautes de langage ou encore la prononciation de certains mots ou expressions. Enfin, il est garanti aux participants que l'enregistrement de l'entretien, ainsi que sa retranscription, resteront confidentiels et que l'anonymat des participants sera protégé grâce à la modification des prénoms ainsi que des données qui pourraient permettre l'identification des sujets.

### *1.3.6 Thématiques de l'entretien*

Les entrevues, qui ont duré entre 45 minutes et 1h45, ont été divisées en trois grandes thématiques qui se sont souvent recoupées: le récit biographique, le récit motivationnel et le récit expérientiel.

Sur le thème biographique, il s'agit de questionner et retracer les trajectoires de vie des étudiants avant la mobilité grâce à l'analyse de données biographiques mises en récit par les étudiants tels que : l'origine nationale, le lieu de résidence d'origine, le parcours de scolarité de secondaire, les activités familiales et extrascolaires, le passé migratoire ainsi que la profession des parents et leur niveau d'étude. Il sera possible de comprendre la nature du capital social et culturel possédé par les étudiants. De plus, l'analyse du parcours scolaire des étudiants permettra aussi de concevoir les capitaux possédés par les étudiants, dont le capital institutionnel, relatif aux diplômes délivrés par les institutions scolaires où étaient inscrits les étudiants. Enfin, un intérêt particulier est porté à la fabrication du capital de mobilité chez les étudiants à travers l'analyse des diverses pratiques de mobilité



antérieures au départ et aux historiques des pratiques de mobilité familiale et amicale tant concrètes que virtuelles afin de saisir l'impact sur la décision et l'expérience de la mobilité étudiante. Le récit biographique est le seul thème qui a demandé de formuler des questions plus précises afin de connaître la profession des parents par exemple.

Ces données relatives au milieu socioculturel, économique et familial sont autant de facteurs enchevêtrés qui agissent sur les motivations, les aspirations, les expériences, ainsi les représentations des individus. Il est alors intéressant de lier les récits motivationnels et expérientiels au milieu socioculturel et économique des participants. Il s'agira notamment d'essayer de comprendre la construction de l'intérêt individuel et la capacité de réaliser un diplôme dans les deux universités étudiées à Montréal.

Le récit motivationnel concerne les facteurs qui ont poussé au départ des étudiants pour Montréal ainsi que leurs inscriptions à McGill ou HEC Montréal. C'est la thématique qui a nécessité le moins d'interventions dans le récit des étudiants.

Le récit expérientiel concerne les expériences de vie à Montréal et dans les universités d'inscription dont les thèmes de : l'adaptation, l'intégration, la vie universitaire, la représentation de Montréal, du Québec et des locaux, la vie sociale de l'étudiant, les réseaux d'amitié et de sociabilité. Une attention particulière sera prêtée à la construction et la composition des réseaux d'amitié et espaces de sociabilité ainsi que leurs impacts sur les expériences de mobilité. L'exploration de cette thématique permettra aussi de comprendre le lien entre les expériences de mobilité au sein de l'espace transnational et les capitaux possédés par les étudiants.

### *1.3.7 Rapport du chercheur au terrain et à l'objet de recherche*

Le choix d'étudier la mobilité étudiante des Français inscrits à McGill et à HEC Montréal s'explique en partie par ma propre trajectoire de mobilité en tant qu'étudiante française à Montréal. Ayant intégré l'Université de Montréal en 2014, où j'ai réalisé tout mon cursus universitaire, j'entretiens un lien d'affinité avec le terrain et le sujet d'étude.

Cependant, une distance face à l'objet de recherche existe du fait que mes études n'ont pas été réalisées dans les universités choisies et que je me positionne aujourd'hui dans une perspective d'immigration permanente au Québec.

Si la réflexivité engagée face à mon parcours personnel et ma position au terrain ont l'avantage d'offrir un regard privilégié sur l'objet de recherche, celle-ci peut s'accompagner d'un biais. Il a donc été nécessaire d'engager un travail de distanciation face à ma propre expérience afin de conserver une position de neutralité lors de l'analyse des récits des étudiants interrogés. J'ai dû effectuer un travail de « séparation » entre les interactions sociales sur le terrain et celles dans ma vie personnelle, puisque celles-ci se sont à plusieurs reprises chevauchées. Un travail d'« alternance » entre ma position de chercheur et celle d'étudiante française a donc été entrepris afin de mener à bien cette recherche.

Un des avantages de ma posture est lié au fait qu'être une étudiante française à Montréal permet une aisance dans la communication avec les participants. En effet, étant dans la même tranche d'âge et dans une position relativement similaire, les participants de cette étude s'identifiaient facilement à moi, et se trouvaient à l'aise avec le fait de partager leurs expériences.

Les entretiens ont été enrichis par une collecte de données réalisées sur le terrain, par l'entremise de l'observation participante. Ma position a permis d'accéder facilement au terrain, notamment par la participation à certains événements sociaux suite à des invitations transmises par des participants à cette étude.

Tel que mentionné par Stéphane Martineau, « l'observation en situation (...) est influencée par les caractéristiques du chercheur lui-même » (Martineau, 2005, p.8). Mon statut d'étudiante française a facilité l'accès à de nombreuses informations dans les situations d'observation participante. Au cours de ces événements, j'ai pu discuter avec des étudiants de HEC et McGill, mais aussi des étudiants français d'autres universités ainsi que des jeunes Français résidant au Québec grâce au Programme Vacances Travail (PVT). La position que j'entretiens face à l'objet de recherche a facilité la collecte d'un certain nombre de données qui n'auraient pas forcément été accessibles autrement, étant donné le fait que

les participants se montrent particulièrement ouverts et disponibles avec ceux qu'ils considèrent comme leurs « pairs ».

## Conclusion

À travers la littérature, il a pu être souligné que la mobilité étudiante est une pratique distinctive, dépendante du capital économique dont disposent les familles. De plus, plusieurs recherches ont pu remarquer que les étudiants accédant à la mobilité étudiante bénéficiaient déjà d'un capital culturel et social important. Si de nombreuses recherches concluent que la mobilité est une pratique encadrée par la reproduction culturelle et sociale de la position familiale (Nogueira, Aguiar, 2008) (Brooks, Waters, 2009a ;2009b) (King, Findlay, Ahrens & Dunne 2011) (Waters, Brooks, 2010) (Waters, 2012) (Draelants, Ballatore, 2014), l'appréhension des pratiques de mobilité par les récits a permis d'amener un nouvel éclairage sur les différentes motivations et expériences telles qu'elles sont vécues par les étudiants.

Dans une volonté de replacer les étudiants en mobilité au centre de la recherche, l'analyse des récits produits par les étudiants vise la compréhension des trajectoires de mobilité des Français en mobilité à HEC Montréal et McGill. L'utilisation de la méthode des récits de vie, grâce à la réalisation d'entretiens semi-directifs, cherchera à décrire et analyser les diverses motivations, expériences, et représentations des étudiants en mobilité. De plus, il s'agira de mettre en lumière les points communs ou les divergences émergeant des récits.

Associés avec certains concepts issus de la théorie de la reproduction sociale et culturelle, la contextualisation des trajectoires de mobilité dans leurs contextes socioculturels et économiques permettra de regarder les processus et mécanismes sociostructurels encadrant la mobilité des jeunes Français étudiants à HEC Montréal et McGill, ce qui sera l'objectif du chapitre suivant.

## **Chapitre 2 : Profils socioculturels et économiques des étudiants français à Montréal étudiant à HEC Montréal et McGill. Une élite en mobilité?**

### Introduction

Ce chapitre vise à situer les étudiants français en mobilité à HEC Montréal et McGill dans un milieu socioculturel et économique, en plus de rendre compte des capitaux possédés avant l'action de la mobilité. L'étude de données biographiques, telles que le métier des parents, les parcours scolaires, les ressources culturelles matérielles au sein de la famille ou encore le passé migratoire, permettra de dresser le profil des étudiants français interrogés dans la cadre de ce mémoire. L'analyse de ces données mettra l'accent sur la construction de l'agentivité ainsi que sur les prédispositions à l'action de la mobilité étudiante, tout en soulignant les pratiques de reproduction sociale et culturelle à l'œuvre dans les trajectoires personnelles.

Ce chapitre permettra ainsi de répondre à la question suivante : les étudiants français en mobilité à HEC Montréal et McGill sont-ils une élite disposant de ressources culturelles, sociales et économiques importantes?

### **2.1 Classe sociale**

Afin de comprendre le milieu socioculturel et économique des participants, j'ai sélectionné et interprété un certain nombre de données biographiques. N'ayant pas accès aux salaires des parents, la classe sociale a été déduite de données biographiques qualitatives récoltées dans les entrevues, soit le nombre d'enfants du ménage, les emplois occupés par les parents, le statut marital, le lieu de résidence (résidences secondaires potentielles), le budget alloué aux enfants pendant les études à l'étranger et la méthode de financement, et enfin la fréquence et la destination des voyages dans le cadre des vacances. La distribution des participants dans des classes sociales n'est donc pas précise.

Cependant, les données biographiques récoltées permettent de confirmer que la diversité des milieux socioculturels dont proviennent les étudiants se limite aux différentes tranches des classes moyennes, et plus particulièrement aux tranches supérieures. De plus, près d'un quart des participants sont issus d'un milieu socioéconomique aisé. Seulement deux participants ont pour origine une classe sociale populaire et représentent donc une exception dans cette étude.

On parvient ainsi aux mêmes conclusions que Papinot, Le Her et Vilbord (2012, p.338,-341) qui étudièrent les jeunes travailleurs immigrants français et conclurent que le groupe sondé provenait majoritairement de milieux sociaux privilégiés, et ce, résultant de la politique d'immigration sélective du Québec et du Canada.

## **2.2 Profession et niveau d'éducation des parents des participants**

La profession, le revenu ainsi que le niveau d'instruction des parents sont trois indicateurs particulièrement importants pour situer les participants dans un contexte socioculturel et économique. Le choix des participants et la méthode de recherche employée ne permettant pas l'accès aux revenus des parents, un intérêt particulier a été mis sur l'analyse de la profession et le niveau d'instruction de ces derniers, ainsi que de leur famille immédiate.

Afin de situer la position professionnelle des parents dans un contexte socioculturel et économique, leur profession a tout d'abord été classée selon la « catégorisation des groupes socioprofessionnels de l'Insee »<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Nomenclature des PCS 2003 réalisé par l'Isee. Niveau 1, sur huit postes.  
<https://www.insee.fr/fr/information/2400059>

<b>Catégories socioprofessionnelles de l'Insee (Nomenclature PCS, 2003, Niveau 1).</b>	<b>Nombre de parents</b>
Agriculteurs exploitants	0
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	26
Professions intermédiaires	10
Employés	6
Ouvriers	1
Retraités	0
Sans activité professionnelle	3
<b>Total</b>	<b>47</b>

La majorité des parents des participants se situent dans la catégorie « Cadre et professions intellectuelles supérieures ». À l'intérieur de celle-ci, un peu moins de la moitié des parents occupent des positions de cadres supérieurs dans des multinationales, des entreprises nationales ou encore dans la fonction publique. Plusieurs parents exercent dans le domaine de la médecine, du journalisme et de la comptabilité. On compte aussi trois ingénieurs, un architecte, un avocat et un professeur universitaire. Puis, cinq parents autoentrepreneurs complètent cette catégorie, dont trois ont un deuxième emploi qui se classe également dans le groupe « Cadre et professions intellectuelles supérieures ». La catégorie recensant le deuxième plus grand nombre de parents est celle des « professions intermédiaires ». Sur les dix parents s'y classant, trois sont enseignants au collège ou au lycée, sept exercent des professions administratives dans la fonction publique ou au sein d'entreprises privées.

Trois catégories recensent un moins grand nombre de parents. D'une part, dans le groupe « Employé », on dénombre deux employés de commerce et deux employés administratifs d'entreprise. Puis, un seul parent exerce la fonction de manutentionnaire, se catégorisant ainsi comme « Ouvrier ». Enfin, les trois parents inscrits dans la catégorie « sans activité professionnelle » sont des mères au foyer.

Les données recueillies sur la profession des parents montrent que l'échantillon étudié provient d'un milieu socioculturel et économique privilégié, les parents occupant majoritairement des emplois hautement qualifiés.

Cette tendance est également observable dans le niveau d'instruction des parents. En effet, les données enregistrées lors de cette étude sont particulièrement révélatrices du milieu socioculturel dans lequel ont évolué les participants. La catégorisation du niveau de formation a été réalisée selon la nomenclature des niveaux de formation relative au n° 2019-14 du 8 janvier 2019.<sup>4</sup>

<b>Niveau d'instruction selon la nomenclature de la RNCP (1969).</b>	<b>Nombre de parents</b>
Niveau 3 CAP, BEP	4
Niveau 4 Bac + 0	3
Niveau 5 Bac + 2	3
Niveau 6 Bac +3 et Bac+ 4	13
Niveau 7 Bac + 5	16
Niveau 8 Bac + 8	8
<b>Total</b>	<b>47</b>

Plus des trois quarts des parents des participants ont reçu un diplôme d'enseignement supérieur, soit 40 sur les 47 parents mentionnés par les participants.

Parmi ceux-ci, 3 ont obtenu un BTS, 13 ont au moins obtenu leur licence et 16 détiennent en plus un diplôme de maîtrise ou d'ingénieur. Enfin, huit parents détiennent un doctorat ou un diplôme de médecine générale ou spécialisée. Les participants dont les parents ne détiennent pas un diplôme supérieur, ou bien le baccalauréat, sont peu

---

<sup>4</sup> <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72872/nomenclature-relative-au-niveau-de-diplome.html>

nombreux : seulement sept parents sur 47 se classent dans les niveaux d'instruction inférieur.

Au total, 40 parents sur 47 mentionnés sont donc diplômés d'un établissement d'enseignement supérieur soit 85,11 %. Considérant que « 21 % des générations 1961 à 1965 » et 27% des générations de 1966 à 1970 possédaient un diplôme d'enseignement supérieur en 1991 » (France, 2010, p. 44-45), on remarque que l'échantillon regroupe des étudiants provenant de milieux hautement éduqués.

On remarque quelques exceptions concernant le type de formation reçu par certains parents. En effet, trois étudiants ont mentionné que leurs deux parents ont étudié dans une des Grandes Écoles en France, dont l'ESSEC, HEC Paris, Polytechnique, Science Po Paris, ou encore dans une université étrangère telle que NYU, Harvard ou encore Stanford. Si ces participants sont minoritaires, ces trajectoires scolaires parentales sont suffisamment rares pour qu'elles soient dignes d'être mentionnées.

Mon père a fait l'X-Polytechnique, et après il est parti 5 ans à Stanford c'était pour ça aussi... il a fait un doctorat à Stanford en ingénierie. Mon grand-père a aussi fait l'X... mais j'sais qu'il avait fait des voyages linguistiques vers 15 ans... et ensuite ouais il a fait l'X. (...) Ma mère a fait HEC Paris, et du coup elle a rencontré mon père et elle a travaillé un peu... mais elle vient d'un milieu où ses deux parents étaient... son père était prof au collège et après il a été proviseur au collège et ma grand-mère était aussi prof au collège. Mathieu

Dans le cas de Mathieu, on note une continuité familiale dans l'acquisition de diplômes d'enseignement supérieur d'écoles et d'universités prestigieuses. Les quatre autres parents ayant étudié dans des institutions de formation d'élite provenaient majoritairement d'une classe sociale populaire selon leurs enfants, et ont réalisé des ascensions socio-économiques particulièrement importantes. On est donc très loin des élites bourgeoises reproduisant leurs statuts socioculturels sur plusieurs générations telles qu'abordées par Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon (2000, 2007). À l'exception de ces cas spécifiques, le groupe étudié n'est pas une élite dans son pays d'origine.

Cependant, les participants proviennent de milieux socialement et culturellement privilégiés au regard du haut niveau d'instruction des parents, mais aussi de la famille



proche. Beaucoup de participants mentionnent en effet qu'une majorité des membres de leur famille ont reçu un diplôme d'enseignement supérieur. Bien que de nombreux participants soient issus de classes moyennes ou moyennes supérieures, ne représentant donc pas l'élite économique de leur pays d'origine, l'échantillon est tout de même caractérisé par un fort niveau d'instruction familial ainsi qu'une très haute qualification de profession.

### 2.3 Ressources culturelles

Afin de mieux comprendre les ressources culturelles dont disposaient les étudiants avant le départ, j'ai posé différentes questions portant sur l'environnement et les pratiques familiales, dont l'importance de la lecture, de la musique, du sport et, inversement, de la télévision. J'ai également interrogé les participants sur l'investissement de leurs parents dans le choix de la pratique d'un sport, d'un instrument ou toute autre activité extrascolaire.

Dans les déclarations des participants, certains ont particulièrement insisté sur l'importance au sein de leur famille de la culture générale, littéraire et musicale, en plus de la pratique de différents sports et instruments de musique. À titre d'exemple, Louise mentionne sur ce sujet que ces frères et elle-même ont « tous fait un instrument... on a eu trois violons, un piano, une trompette et une guitare (...) toute ma famille a fait de l'aviron... Moi j'ai fait un peu de tout en fait, trois ans d'aviron... un peu de tennis... ». De plus, nombreux font état de la présence de « biens culturels » (livres de littérature classique, de poésie et d'art, etc.) dans le foyer familial.

Florian, est un de ces étudiants chez qui il est possible de relever une de transmission culturelle et sociale particulièrement importante dans l'environnement familial.

Ma mère nous a transmis la passion de lecture donc on lisait tous dans ma famille. On faisait du bateau aussi, mon grand-père était un navigateur – de voile, on faisait du 4-20 aussi, ma mère aujourd'hui a acheté un bateau, mais mon grand-père avait un catamaran habitable donc on partait faire les îles Baléares, des trucs comme ça (...). On nous a aussi appris à jouer au golf, on faisait du tennis, etc.

On faisait énormément de sport. Ma mère a ramené tout le côté littérature plus intellectuel et mon père le côté plus pratique. Ma mère et mon père ont toujours acheté des maisons en ruines pour construire - investir dans la pierre et tout donc le côté très manuel. (...) Ils ont aussi transmis la passion de la musique, on a tous fait des instruments, ma sœur et moi on a fait du piano. Mon frère François a fait du cor de chasse – c’est lui qui a choisi. Mes parents nous ont dit : vous choisissez un instrument, vous allez faire des cours et quand vous en avez marre vous arrêtez. On n’a jamais eu aucune obligation au niveau du catéchisme non plus. Musique, sport, lecture études aucune obligation, mais en fait vu que tout le monde le faisait dans ma famille et qu’on était quatre c’était vraiment de facto normal de faire. Florian.

Des parents « amoureux de la culture », de « la musique », de la « de biologie marine », une grand-mère « passionnée de littérature »; de nombreux participants décrivent des environnements familiaux riches en ressources culturelles et sociales. Si la vie des participants n’a majoritairement pas été marquée par des « pratiques légitimes » (Bourdieu, 1979a) comme le théâtre, la musique classique ou encore les expositions, de nombreux étudiants décrivent des environnements familiaux particulièrement riches en termes de diversité de professions et des passions, tant pour leur famille immédiate que pour leur famille éloignée.

J’ai une famille artistique aussi pas mal, du côté de ma mère, j’ai un oncle qui est dans le décor de cinéma, j’en ai un autre qui est architecte, plusieurs en fait, y’a pas mal d’ingénieurs aussi ... scientifique et artiste un peu. Adrien.

L’acquisition d’un capital culturel chez les participants s’est également fait grâce à l’accès aux différents champs d’intérêts et passions de leur famille.

Mon père (...) travaille beaucoup avec des artistes... donc l’aspect culturel c’est de mon père que je le tiens... mon père est un amoureux de la culture pis... de l’histoire... (...) il lit beaucoup de revues de géopolitiques... ils nous posent toujours... toujours il nous a posé des questions, genre « qu’est-ce que tu penses de ça !? » ... Il a éveillé en nous vraiment... une agilité de réflexion. Léa

Raphaël, étudiant à McGill, a souligné dans son récit l’importance de la culture dans son éducation et dans sa trajectoire de vie, émanant de la volonté de ses parents de lui transmettre une diversité de ressources culturelles dont la connaissance des langues, de la musique et de la littérature.

Mes parents sont quand même super littéraires. La musique aussi beaucoup. Mon père est un grand fan de musique classique donc on m'a envoyé au conservatoire pendant 12-13 ans, à faire de la clarinette (...) c'était très important que je lise les grands classiques et mon père en fait il adore la science politique et il m'a fait lire quand j'étais jeune beaucoup de philosophie (...) Mais même il m'a fait lire la Bible en latin quand j'étais petit. Donc j'ai commencé à apprendre le latin – et il n'est pas chrétien hein! – c'est parce que c'est un texte fondamental- ce genre de chose quoi \*rire\* - ils sont vraiment culturellement éveillés.

Le père de Raphaël, qui a accédé à une université de l'Ivy League bien qu'il ait grandi dans la pauvreté aux États-Unis, s'est particulièrement intéressé et investi dans l'éducation personnelle de son fils, en plus de lui transmettre un capital social et culturel. Dans les récits de plusieurs étudiants, il faut remarquer un investissement particulièrement important des parents ayant réalisé une importante ascension sociale dans des stratégies d'acquisition d'un capital culturel afin de reproduire un avantage culturel et social. En effet, les participants ayant mentionné que leurs parents avaient réalisé une ascension socio-économique importante ont aussi insisté sur l'intérêt qui était porté sur leur réussite scolaire.

Si les témoignages de Florian, Raphaël ou encore Léa témoignent d'un environnement hautement riche en ressources culturelles et sociales, ces expériences ne s'appliquent pas à l'ensemble des participants. En effet, nombreux sont ceux qui ne font pas état de telles stratégies de transmission de valeurs culturelles et sociales par leur famille. Cependant, on remarque chez la grande majorité des participants la pratique d'activités extrascolaires tant dans le domaine du sport, des arts et de la musique, mais aussi des pratiques comme le catéchisme ou encore le scoutisme. De plus, comme mentionné plus haut, les participants témoignent en général d'une grande diversité de professions et de passions au sein de la famille proche, créant ainsi un environnement relativement riche en termes de ressources culturelles, et ce, même si le ou les parents ne sont pas activement investis dans la transmission de ces richesses.

## 2.4 Parcours de scolarités et stratégies parentales

Les participants de cette étude ont réalisé leur cursus secondaire dans des établissements scolaires très diversifiés les uns des autres, dont des lycées privés catholiques, des lycées publics, des lycées internationaux en France ou encore des lycées français à l'étranger. Contrairement aux résultats de la recherche menée par Findlay et al. (2012, p.125), seulement un quart des participants ont étudié dans des établissements privés. En effet, la majorité des étudiants interrogés dans le cadre de cette étude ont été inscrits dans des institutions publiques. Cependant, il faut noter la réalité complexe du système public d'éducation français qui est particulièrement stratifié et dans lequel subsistent de fortes inégalités systémiques. En France, la massification du système scolaire n'a pas nécessairement mené à sa démocratisation et celui-ci demeure marqué par de fortes disparités sociales, culturelles, économiques, mais aussi territoriales (Louis-Etxeto, 1998). L'établissement scolaire étant un marqueur social qui permet d'accéder à des institutions d'enseignement supérieur compétitives, de nombreuses stratégies parentales sont mises en œuvre afin de reproduire l'avantage social. Patrick Champagne mentionne que les inégalités sociales :

(...) tendent à se déplacer des individus vers les établissements scolaires, la concurrence entre les classes sociales tendant à devenir une concurrence des familles pour placer leurs enfants dans les « bons » lycées et les « bonnes » classes préparatoires aux Grandes Écoles, voie d'accès privilégiée vers les classes supérieures (Champagne, 2018).

On remarque que les étudiants de cette étude inscrits dans le système public ont majoritairement étudié dans deux grandes catégories d'institutions : les lycées publics sélectifs hors secteur et les lycées de secteur localisés dans des zones socialement et économiquement privilégiées. Il existe en effet en France une forte « hiérarchisation des établissements » selon leur localisation (grande ville, ville moyenne, banlieue, campagne) (Louis- Etxeto, 1998), sans parler des disparités existantes entre les étudiants en termes de capital économique culturel et social, qui ont un impact déterminant sur la réussite scolaire (Bourdieu, Passeron, 1970). Le cas de Mathieu, étudiant à McGill ayant réalisé cursus dans un lycée de secteur, illustre ce point.

C'est un nid de chercheurs et d'ingénieurs et du coup tu te retrouves au lycée avec plein de fils de chercheurs et d'ingénieurs et c'est pour ça que le lycée a un très bon niveau, qui est un lycée public, mais qui a une prépa excellente...qui est fournie par tous ces gamins qui sont fils de profs, c'est un très bon lycée, c'est très paisible. (...)j'étais avec des gamins comme moi, qui avaient des parents comme moi.

Les inégalités territoriales doivent être considérées dans l'analyse de différents lycées puisque le type d'établissement, qu'il soit public ou privé, n'informe pas sur son niveau académique ainsi que sur les moyens mis à la disposition des étudiants. Il existe une différence significative entre le lycée public de secteur d'Emma, qui résidait en campagne éloignée dans le sud de la France, celui de Mathieu qui habitait à proximité d'un pôle de recherche ou encore de Mathilde qui a résidé plusieurs années en Andorre. Le cas de Jules, issu d'une classe sociale populaire/moyenne inférieure, est lui aussi révélateur du facteur de localisation dans l'accès à un lycée public « élitiste ».

C'est un des plus beaux des lycées de France, c'est un gros château qui surplombe la ville (...) et qui est... à moitié en centre-ville, à moitié proche de... l'Ouest qui est bourgeois (...) et on a une ligne de métro en fait qui passe sous le lycée donc on a toute la bourgeoisie de l'Est qui venait ici...et moi je vivais un peu au sud, (...) c'était la crème du public (...) c'était un lycée élitiste... qui se voulait élitiste, on avait quand même 25% de la population qui était un peu des gens comme moi là. Le reste 75% c'était quand même friqué là... c'était des gens qui vivent en maison là... tu vois ce que je veux dire... c'est pas tout le monde qui faisait des rallyes, mais c'était quand même...riche.

En dehors des facteurs territoriaux, les inégalités au sein de l'accès aux établissements bien cotés connaissant un haut taux de réussite au baccalauréat sont aussi accentuées par diverses stratégies parentales. Les « classes moyennes urbaines » usent de stratégies de « distanciation spatiale et sociale (...) vis-à-vis des classes populaires » grâce à des méthodes de contournement et de « protection telle que la 'colonisation' des établissements à usage interne et externe des options et des filières, du recours aux fausses adresses, au déménagement, en passant bien sûr par le recours au privé » (Oberti, 2005, p.16). Le capital économique dont dispose les classes moyennes et moyennes supérieures peut permettre un contournement des établissements publics de secteur avec peu de moyens, connaissant de faibles taux de réussite ainsi que des problèmes de violence ou encore d'enseignement.

Certaines familles des participants établissent en effet des stratégies de « contrôle de l'environnement » social (Van Zenten, 2009). À ce propos, Vincent, mentionne sur ce sujet qu'il a réalisé tout son cursus scolaire secondaire dans un lycée privé catholique d'une ville voisine à la suite d'une visite de son établissement de secteur en banlieue parisienne.

Y'avait une impression ouais c'est l'endroit où on met les gens qui ont les meilleures notes pour les mettre en compétition entre eux et les faire devenir encore meilleur. Y'avait cette idée-là. Mais y'avait aussi le fait qu'en CM2 j'avais été nommé pour être délégué des CM2 pour aller voir comment ça se passait dans une classe de 6<sup>e</sup> au collège [de secteur]. Et c'était - le - bor - del. C'était n'im-por-te-quoi. Et le prof ne pouvait pas enseigner, il ne pouvait absolument pas. Et ça m'a traumatisé. (...) C'était le bordel dans la cour, des mecs qui voulaient se taper et tout... genre... ça m'a pas plu du tout.

En outre, dans trois différents cas, les participants ont rapporté que leurs familles ont déménagé afin d'inscrire leurs enfants dans des établissements scolaires particulièrement bien cotés. Une telle stratégie a été employée par les parents de Louise qui ont déménagé à Boulogne pour « la qualité de l'éducation ». Un autre exemple est celui de Léa, dont la famille a déménagé dans un quartier particulièrement aisé de Paris afin d'inscrire leurs enfants à l'école anglaise pendant la maternelle. Léa a ensuite été inscrite dans une école privée catholique dans le même quartier. L'investissement des parents dans différentes stratégies éducatives permettant aux enfants l'acquisition de capitaux culturels et sociaux est donc récurrent dans le cas des participants interrogés.

Pour un nombre significatif de participants, la stratégie scolaire employée fut l'inscription des enfants dans un lycée public sélectif sur la base d'une section ou d'une option spécialisée en langue étrangère. Raphaël, ancien étudiant de McGill, a étudié dans un collège-lycée public à section internationale en France. Ce type de lycée public sélectif requiert, entre autres, d'être bilingue dans une autre langue que le français.

J'ai grandi à Paris dans le 19<sup>e</sup> et en soi c'était hors secteur l'application pour aller dans ce lycée (...) en fait je postule... la section internationale peut être prioritaire avant... des... des élèves de secteur parce que y'a un examen d'entrée avec des entrevues, etc. Y'avait une partie hispanophone, germanophone, arabe, italienne...La majorité des élèves venaient de milieux bilingues ou étaient des enfants d'expat' français qui avaient vécu à l'étranger pendant 10 ans et qui rentraient en France (...)

I : La réussite scolaire ça se présentait comment dans ce lycée?

On était à 100% au Bac et c'est ça qui est terrible... en général il était à 65-70%, c'était un des taux les plus bas de Paris ... donc y'avait quand même une grosse différence dans les niveaux académiques entre les élèves qui étaient là pour les sections internationales et les élèves qui étaient dans le lycée de secteur. Raphaël.

Pendant son cursus, Raphaël a baigné dans un environnement propice à la réussite scolaire et à la formation d'un précieux réseau amical, où les étudiants bénéficiaient souvent d'un fort capital de mobilité ainsi que d'importantes compétences en langues étrangères. Plusieurs autres participants ont mentionné avoir fréquenté une école publique de type international sélectif disposant d'une cote supérieure à leur lycée de secteur. Lucas mentionne par exemple avoir été inscrit par ses parents dans un lycée sélectif public proposant des langues asiatiques.

C'était un lycée public, mais j'avais fait du chinois pour rentrer dans ce lycée, c'était un lycée assez coté... 5 ans de chinois j't'avoue... (...) C'était un très bon lycée. C'est ma mère qui a décidé de la strat', j'avais pas mon mot à dire j'avais 17 ans. J'ai commencé le chinois en 6<sup>e</sup> parce que j'étais dans le 92, et c'est elle qui avait décidé parce qu'elle voulait que j'aille dans un bon collège. Lucas.

Ce témoignage souligne un investissement financier, mais aussi un investissement personnel dans la mise en place et dans la réalisation de stratégies par les parents pour rendre accessible à leurs enfants l'éducation la plus qualifiée qui soit. Plusieurs participants ont d'ailleurs mentionné que leurs parents mettaient une pression conséquente sur leur réussite scolaire et l'intégration d'une institution supérieure reconnue et compétitive. Dans plusieurs cas, les parents des étudiants ont exprimé une peur de déclassement social, comme l'indique par exemple Léa : « ma mère elle voit le contexte de l'environnement du travail changer, elle a peur pour nous, 'le monde va être difficile, vous n'aurez pas les mêmes privilèges que nous' ». L'anxiété chez les parents explique les investissements réalisés par ceux-ci dans l'accès à l'éducation de leurs enfants. Enfin, ces témoignages montrent que l'échantillon étudié n'est, pour la majorité, pas une « élite ». En effet, les « élites » n'ont pas besoin d'opérer des stratégies comme le déménagement dans une zone urbaine privilégiée, ces derniers résidant déjà dans ces zones. Les stratégies éducatives opérées par les parents sont typiquement associées aux classes moyennes et moyennes supérieures.

Le type d'établissement secondaire où l'étudiant réalise son cursus est un facteur déterminant dans l'admission à une université étrangère, notamment un établissement prestigieux et anglophone tel que McGill. Il n'est pas surprenant que sur les dix participants inscrits à McGill, trois ont résidé avec leurs familles en dehors des frontières françaises et européennes pendant leur enfance et adolescence. Énora, Anaïs et Jenna, étudiantes à McGill, ont entamé leur cheminement scolaire dans des lycées français ou américain à l'étranger. À titre d'exemple, Énora était bilingue dès l'entrée au collège, ayant étudié pendant trois ans dans une école américaine alors qu'elle habitait au Myanmar.

Le parcours scolaire de la majorité des étudiants est marqué par l'accès à des établissements privilégiés grâce à des avantages résidentiels, de multiples stratégies de contournement des lycées de secteur ainsi que d'une « bonne volonté internationale » (Noguiera, Aguiar, 2008), marquée par le choix des parents d'inscrire leurs enfants dans des écoles à options en langues étrangères ou internationales. En effet, les classes moyennes usent de multiples stratégies afin de permettre à leurs enfants d'acquérir un capital culturel institutionnalisé (Bourdieu, 1979), qui à terme, offriront des avantages compétitifs dans l'intégration d'établissements d'enseignement supérieur sélectifs.

## **2.5 Le capital de mobilité**

Déterminant dans l'admission à un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger (Murphy-Lejeune, 2001), le capital de mobilité est une ressource possédée par presque tous les étudiants de cette étude avant leur départ pour Montréal. Seule une participante, établie au Québec par amour, n'avait presque qu'aucune expérience de mobilité à l'étranger avant d'entreprendre des études à HEC Montréal. Il faut cependant souligner l'existence d'une diversité dans l'acquisition et la construction de ce capital chez les participants. En effet, les étudiants interrogés ont connu une grande variété « d'expériences multi-spatiales » tant virtuelles que concrètes (Garneau, 2007, p. 6-7).

En premier lieu, on note une forte mobilité au sein des familles des participants. Nombreux sont ceux ayant mentionné que leurs parents ou leurs frères et sœurs ont connu



diverses expériences de mobilité. Parmi les frères et sœurs majeurs des participants, dix sont partis à l'étranger pour entreprendre des études ou travailler. Manon mentionne par exemple que son frère résidait en Australie et sa sœur en Chine avant son départ. Elle souligne que : « y'avait quand même une ouverture d'esprit vers l'international dans ma famille ». Florian est pour sa part parti à Montréal à l'instar de son frère : « à l'aveugle...en croyant mon frère, en buvant ses paroles ». Souvent, c'est l'ensemble de la fratrie qui étudie à l'étranger, comme dans le cas de Léa dont les deux sœurs ont étudié en Angleterre. Pour ce qui est de Louise, étudier à Montréal est en quelque sorte devenu une tradition familiale, ses quatre frères ayant étudiés à HEC Montréal. Ainsi, les expériences de mobilité virtuelles concernant l'ensemble des enfants d'une même famille chez les participants semblent particulièrement importantes dans le développement d'un rapport d'habitude à la mobilité et d'un désir pour s'établir à l'étranger pendant plusieurs années.

Ces données concernant les déplacements des frères et sœurs des participants confirment déjà l'ampleur des pratiques de familiales en ce qui a trait à la mobilité virtuelle. Or, de nombreux autres types de mobilités sont expérimentés chez les participants, comme en témoignent les deux passages ci-dessous.

J'ai un de mes grands-oncles qui était professeur au MIT en informatique dans les années 70-80 et qui était fan d'avion, pilote d'avion (...) Mon grand-père paternel a travaillé à Dubaï sur des projets architecturaux et après j'ai une de mes tantes qui est partie aux USA pour travailler pour Boeing. Florian.

Mon père il a juste une licence en ingénierie, et ma mère elle a fait Science Po. Et ils se sont rencontrés en Afrique du Sud... elle voyageait là-bas et ils se sont rencontrés là-bas. Après ils ont fait Cameroun, Tanzanie, Colombie... Venezuela, Arabie Saoudite, ils ont pas mal voyagé avant qu'on naisse. Adrien.

Comme mentionné par Garneau (2007), les individus intègrent les expériences de mobilité vécues par leurs proches, faisant ainsi germer une volonté personnelle de se déplacer et de découvrir des pays étrangers. Les récits des étudiants mettent en lumière la richesse et la diversité de leurs propres expériences virtuelles qui peuvent être décrites comme le socle fondateur de leur capital de mobilité.

Un exemple de pratique virtuelle illustrant particulièrement bien cette expérience fondatrice est le témoignage de Jules, portant sur les motivations qui l'ont poussé à faire

un « tour du monde » lors duquel il décida de postuler à une maîtrise à HEC Montréal.

On avait fait une soirée dans une maison au nord de Toulouse, y'avait 10 colocataires de 20 à 50 ans, et là on tombe sur un gars, le gars de 50 ans, le doyen de la maison, qui fume des joints en écoutant du reggae et qui nous raconte que dans sa vie il a fait France-Inde en stop pour 50 euros y'a genre 20-30 ans... et là nous on écoute ça - et c'était marrant parce qu'on s'est levé en même temps lui et moi, alors qu'on était chacun à l'autre bout pour aller voir l'autre et se dire 'Frère on fait le tour du monde ensemble'. Et de là c'est devenu mon projet de vie... donc là c'est vrai que je fais un anachronisme...

Il est intéressant de noter le terme « anachronisme », utilisé par Jules, où le souvenir d'une soirée est reconstruit ultérieurement comme le point de départ de tout son parcours de mobilité. De plus, on comprend donc que les expériences virtuelles, ont une importance cruciale dans le façonnement du capital de mobilité et ont souvent une place symbolique majeure dans le récit de vie construit par les individus.

En outre, comme l'ont fait remarquer Brooks et Waters (2011), les médias ont une influence importante sur l'attractivité de certaines destinations comme les États-Unis ou l'Australie, et donc, sur les motivations poussant certains participants à se déplacer.

J'avais un gros kiff avec les États-Unis depuis le début... je l'ai toujours et en fait le monde anglo-saxon c'est un truc qui m'intéressait beaucoup... que ce soit à travers les films ou à travers la culture et tout ça... j'ai envie de dire... en fait surtout à travers les films et à travers la musique. Vincent.

Plusieurs étudiants ont partagé des réflexions similaires à celle de Vincent sur un désir de résider en Amérique de Nord, en particulier aux États-Unis. D'autres déclarent avoir fait des recherches sur Montréal à la suite du visionnement d'un reportage ou d'un documentaire sur le Québec.

Au-delà des expériences de mobilité virtuelles, la vie des participants avant le départ pour Montréal est ponctuée de nombreuses pratiques de mobilité concrètes. Ces pratiques concrètes sont marquées par une « bonne volonté internationale » qui s'exprime par l'investissement des parents dans de multiples « expériences internationales de scolarisation » (Noguiera, Aguiar, 2008, p.105). À titre d'exemple, environ un tiers des étudiants racontent avoir entrepris des voyages de longue durée sans leur famille, soit d'un

à quatre mois et allant parfois jusqu'à un an dans le cas de Raphaël au Canada et Julie en Australie, et ce, avant d'avoir atteint la majorité. À ce tiers s'ajoute le cas d'enfants « d'expatriés » qui ont vécu plusieurs années dans divers pays. Il est donc possible d'affirmer que les participants ont réalisé de nombreux voyages par le biais de séjours linguistiques, touristiques ou par obligation familiale, et parfois même pour toutes ces raisons.

Beaucoup de voyages linguistiques... de la 6<sup>e</sup> à la seconde, je partais chaque fois un mois aux États-Unis... pour apprendre en l'anglais, donc dans un *summer camp*. Je partais en immersion par des *camps* américains. Mais en fait c'est un truc vachement répandu dans la bourgeoisie parisienne d'envoyer ses gamins là-bas.  
Jonathan

Ce type de stratégie employé par les parents nécessite un fort capital économique, mais est aussi dépendant d'un capital social important afin de connaître et se saisir de ces opportunités de mobilité. Comme le témoigne le passage ci-dessous, le capital social utilisé stratégiquement par certaines familles a permis le développement de nombreuses expériences en déplacement.

C'était par des contacts... t'sais la fille d'un pote à eux qui vit je sais pas à San Francisco ou une connaissance à eux qui vit à Las Vegas ou... bref des contacts à l'étranger... J'avais fait les États-Unis parce que du coup y'a un très bon ami à eux qui vivait à Las Vegas, du coup... donc j'avais été pendant 1 mois et demi chez lui à Las Vegas, très très cool, puis j'ai rencontré des personnes là-bas, puis c'était vraiment cool de pouvoir voir... première fois aux États-Unis, puis ensuite j'avais la fille de ma marraine qui elle vivait à San Diego donc j'y suis retourné plus tard, donc chez elle, puis de là j'ai pu aller à San Francisco, Los Angeles, j'ai pas mal fait la côte ouest... Célian.

Pour ce qui est des participants provenant de familles ne bénéficiant pas de capital social internationalisé, ceux-ci ont vécu leurs premières expériences grâce à des séjours linguistiques ou, tel que mentionné plus haut, grâce à leurs établissements secondaires comprenant des programmes linguistiques spécialisés. De plus, il est intéressant de noter que 11 participants ; en excluant du total les étudiants inscrits dans des lycées internationaux et à option spécialisée en langue ; étaient inscrits dans une section européenne, grâce à quoi ils ont pu réaliser un certain nombre de voyages et entretenir des relations sociales avec des correspondants étrangers.

La construction de capital de mobilité de Jules est particulièrement marginale dans cette étude, celui-ci étant issu d'une classe populaire/moyenne inférieure et n'ayant jamais voyagé avec sa famille. Il a cependant construit un fort capital de mobilité puisqu'il a eu de très nombreuses expériences de voyage et d'immersion à l'étranger. Dans son cas, l'accès à un lycée public prisé du centre d'une grande ville française et son inscription en classe européenne lui ont donné l'occasion de faire plusieurs voyages. Ces expériences ont pu être réalisées grâce à l'aide financière de son lycée et de sa famille, mais aussi parce qu'il dit avoir « magouillé » pour être plus souvent inscrit à un voyage comparativement aux autres élèves.

J'étais en anglais euro... mais... ce qu'elle m'a apporté la section euro c'est un voyage par an... Angleterre, Finlande, New York, où je me suis grave bien débrouillé... (...) On est que deux dans tout le lycée à avoir faire un voyage par an parce qu'on a magouillé... on s'est bien débrouillé...pour être à chaque année dans un voyage, mais ça aussi ça reflète bien le lycée, pour qu'il nous envoie à New York... y'avait des projets pas mal... donc ça m'a permis d'être à l'aise en anglais.

Il est intéressant de noter que Jules utilise l'expression « *self-made man* » afin de se décrire. Reprenant le « mythe d'un individu libre » des constructions sociales (Lahire, 2013), celui-ci s'est trouvé face à une multitude d'opportunités qu'il a su mobiliser et grâce auxquelles il a pu habilement construire un capital social, culturel et de mobilité. La diversité des trajectoires de vie et des socialisations (Lahire, 2013) sont également des facteurs influençant le parcours de mobilité d'un individu. Ceux-ci se démarquent dans les témoignages de Jules, les réseaux sociaux et d'amitiés construits par Jules au cours de son adolescence l'ayant amené à « voyager » dans des espaces socioculturels variés. En effet, la socialisation entre Jules ainsi que différentes classes sociales et cultures pendant sa scolarisation peut être considérée comme étant l'un des facteurs fondateurs de son attrait à la mobilité.

Et l'avantage c'est d'aller manger le *four* chez la mère de Karim un soir de ramadan et le lendemain pouvoir aller autour de la piscine avec Anthony siroter un *Sex On the Beach* fait par le père d'Anthony quoi. Et ça c'est super cool \*rires\*, puis je suis quelqu'un qui m'adapte beaucoup, qui est très très très ouvert d'esprit, des fois trop dans le relativisme absolu... et c'est sûr que moi ça me permettait de me remplir de plein de cultures différentes. Jules

Plus de la moitié des participants ont un fort capital de mobilité fondé sur une multiplicité d'expériences touristiques familiales. Les expériences touristiques familiales à l'étranger sont fréquentes, devenant parfois une « tradition » familiale pendant les vacances scolaires ou les congés des fêtes. Près de la moitié des participants ont visité au moins trois continents en comptant l'Europe avant d'avoir 18 ans. Ces derniers parlent d'expériences touristiques familiales réalisées avant tout pour assouvir un intérêt culturel. Ils soulignent notamment l'importance pour leurs parents de « découvrir », « s'ouvrir », « s'intéresser » et « apprendre à connaître » d'autres cultures.

Avec mes parents... j'ai fait des safaris en Afrique, j'ai été en Thaïlande, au Vietnam, Cambodge, j'ai fait les États-Unis avec mes parents après, j'étais déjà allé au Mexique avant avec mes parents... on aimait voyager quoi. Globalement voyage culturel (...) Après nous notre famille elle est très orientée bouffe, donc du coup on voulait tout le temps goûter des trucs différents, aller en Thaïlande, goûter des insectes et tout... 'fin nous on était vachement ouvert là-dessus. Jonathan.

On faisait des voyages très culturels, j'ai une mère qui insiste beaucoup là-dessus - souvent des villes comme Florence où on peut visiter vraiment. L'Espagne... Séville, Grenade, on n'est pas tellement vacance-plage (...) mes parents supportent pas ça c'est vraiment des endroits où tu peux visiter des choses. Adrien.

Chez les participants dont les familles sont particulièrement mobiles dans un cadre touristique, on découvre que le voyage devient une pratique commune décrite en termes d'« habitude » et non comme une exception. Cependant, il y a également une partie importante des participants dont le capital économique familial ainsi que la disponibilité des parents ne permettaient pas la pratique d'une mobilité fréquente. Dans ces cas, les voyages ont majoritairement été réalisés en Europe et par le biais d'organismes comme les colonies de vacances ou les scouts. Finalement, un peu moins d'un tiers des participants déclare avoir très peu voyagé. On constate néanmoins dans le témoignage ci-dessous que ces participants étaient tout de même mobiles et bénéficiaient d'une ouverture à l'international.

Non justement je voyageais pas du tout. C'est vraiment quand je suis arrivé ici que je me suis mis vraiment à voyager. Mais non je suis partie une fois en Égypte

et une fois en Guadeloupe. Et genre j'ai fait un voyage linguistique en Angleterre. Puis parfois en Italie voir ma famille. Nathan.

Ce témoignage permet de réaliser que si la grande majorité des étudiants ne font pas partie de l'élite nationale, ils ont construit leur discours dans des environnements privilégiés, notamment puisqu'ils étaient pour beaucoup inscrits dans les collèges et lycées dans des secteurs favorisés et des quartiers huppés, ainsi que dans des institutions à option internationale, où leurs connaissances et amis bénéficiaient d'un capital culturel et de mobilité élevée. Ces discours sont donc construits en comparaison aux expériences des individus composant leur cercle social.

Les témoignages sur les expériences de mobilité des jeunes Français inscrits à McGill et HEC Montréal ont permis de mettre en lumière la diversité de construction du capital de mobilité. Sans surprise, la majorité des étudiants possédait tout de même un capital de mobilité conséquent avant leur départ vers Montréal, bien que différents les uns des autres.

## **2.6 Financement et budget à Montréal**

Après avoir traversé les différents capitaux possédés par les étudiants avant la mobilité, il faut aussi appréhender le capital économique dans son attribution et utilisation pendant la mobilité afin de pouvoir évaluer les ressources financières et matérielles dont bénéficient les étudiants.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude montrent que le coût financier relatif au séjour des étudiants français à Montréal est majoritairement assumé par les parents, que ce soit par le biais de virements réguliers, mensuels ou trimestriels. Pour le tiers des participants, le financement est partagé entre eux et leurs parents, bien que ces derniers assument généralement un coût largement supérieur. Sur les 24 participants, un tiers ont mentionné avoir recours à des prêts étudiants, cependant seulement trois ont prévu de rembourser le prêt par leurs propres moyens.

Trois participants se démarquent quant au mode de financement de leur séjour à Montréal, soit Emma, Jules et Florian. La première, qui ne peut recevoir aucune aide de ses parents, est la seule participante finançant entièrement ses études et son budget mensuel avec l'aide de son conjoint. C'est aussi la seule participante qui est venue à Montréal par amour. Pour ce qui est de Jules et Florian, ils ont tous deux débuté leur séjour en recevant une aide financière de la part d'un parent. Or, ils sont très rapidement devenus indépendants financièrement grâce à leur emploi. Il faut tout de même noter que ces deux derniers paient les anciens droits de scolarité qui sont égaux à ceux payés par les étudiants québécois.

Ma mère avait quand même les moyens... puis je travaillais chaque été, c'était... et j'avais vraiment envie de partir, pour moi l'argent ça ne doit pas être un frein à ma vie puis à mes réalisations. Puis je lui ai dit la première année on va faire 50/50 (...) Puis je me suis vraiment fixé comme objectif de devenir indépendant le plus rapidement possible, c'est pour ça que dès que je suis arrivé j'ai trouvé un emploi.  
Florian

Trois quarts des participants ont occupé un emploi étudiant pendant leur séjour à Montréal. Néanmoins, pour plus de la moitié de ces derniers il s'agissait généralement d'expériences de travail irrégulières et de courte durée. Dans ces cas, les étudiants ont mentionné travailler par envie et non par obligation. Si pour certains le travail étudiant est perçu comme une « expérience » permettant d'avoir un « argent de poche », pour d'autres c'est un moyen de devenir indépendant rapidement, pour ainsi assumer la moitié jusqu'à la totalité du financement du séjour à Montréal.

Alors ouais, je travaille, mais c'est vraiment pour moi l'argent, en soi je manque pas d'argent parce que mes parents ils m'envoient tout \*ahaha\*. Je me sens un peu mal de dire ça, mais bon. Jenna.

Manon, Célian, Jules, Florian et Emma sont les seuls participants qui occupent (ou ont occupé) un emploi à temps partiel régulier pendant l'année ainsi qu'un emploi à temps plein/ou temps partiel pendant les vacances d'été.

Les participants ne vivent pas la même réalité budgétaire et connaissent des styles de vie très différents. Dans le cas de cette étude, les étudiants ont des budgets mensuels allant de 800\$ à environ 2500\$, mais se situent en moyenne entre 1100\$ à 1300\$ par mois. Pour certains, 1100\$ par mois est un budget permettant d'entretenir une qualité de vie très

convenable, et pour d'autres, insuffisante. Par exemple, Lucas m'a partagé avoir ressenti une augmentation des prix lorsqu'il est revenu à Montréal pour réaliser sa maîtrise : « J'tavoue avec 1500\$ je vivais très bien, maintenant pour garder le niveau de vie que j'avais à l'époque, là je dois péter 1700-1800\$...». En comparaison, d'autres participants tels que Louise disent ne pas avoir besoin d'un budget supérieur à 1000 à 1100 \$ par mois : « j'avais des potes qui recevaient des virements de...1200-1300 € pour vivre quoi... mais.... t'as pas besoin quoi. Y'a des trucs qui m'ont échappé quoi ». Les différences de perceptions en matière de « besoin » sont le reflet des différences de capital économique et de rapport à l'argent entre les participants, en plus d'être le reflet de différents modes de vie familiaux.

## Conclusion

L'analyse des données biographiques mises en récit par les étudiants a permis de constater que les participants sont majoritairement issus de classes moyennes et classes moyennes supérieures. Les participants étaient dotés de ressources culturelles et économiques relativement importantes avant le départ et ont évolué dans des environnements familiaux hautement instruits. En effet, la très grande majorité des parents ont été diplômés de l'enseignement supérieur à une époque où ce type de capital institutionnalisé n'était pas commun. Les parcours scolaires des étudiants sont marqués par des stratégies de reproduction sociale et culturelle éducative bien souvent consciemment mises en œuvre par les parents, avec par exemple, l'utilisation du déménagement afin d'inscrire les enfants dans des lycées publics sélectifs bien cotés. Enfin, les étudiants sont dotés d'un capital de mobilité important, construit tant par des pratiques virtuelles que concrètes. Il faut remarquer que ce capital est généralement plus élevé chez les étudiants de McGill.

Maintenant que le profil socioculturel et économique des participants de l'échantillon a été analysé, permettant d'observer la position privilégiée de ce groupe dans l'espace national, il faut aborder les différentes motivations associées à l'action de la mobilité mises en récits par ces étudiants.



## **Chapitre 3 : Les récits motivationnels des étudiants**

### **Introduction**

Ce chapitre vise à analyser le récit motivationnel des étudiants. Il s'agira de comprendre et comparer la diversité des facteurs qui ont poussé ces étudiants à venir étudier à Montréal et à HEC et McGill. À travers le récit des motivations des étudiants, on cherchera à dégager les thématiques récurrentes dans les discours afin de comprendre les facteurs mis en avant par les étudiants tout en les confrontant aux résultats des recherches scientifiques sur la mobilité étudiante traitant des facteurs motivationnels.

### **3.1 Des avantages institutionnels**

L'institutionnalisation de la mobilité internationale avec la multiplication « d'accords institutionnels fondés sur la réciprocité » a contribué à intensifier la mobilité étudiante au sein du nord économique (Garneau, 2007, p. 2). Au Québec, la hausse de l'immigration française s'explique en premier lieu par de tels accords ainsi que les politiques d'immigration du Canada et du Québec. Si le Canada est connu pour encourager fortement l'immigration pour remédier à sa faible population, la province du Québec favorise aussi l'immigration et en particulier l'immigration francophone, notamment dans le but de renforcer sa particularité langagière et culturelle au sein de la fédération. Ces politiques s'inscrivent dans les nombreuses initiatives d'affirmation du Québec et de la légitimité de son action internationale. La fondation de l'Agence universitaire de la francophonie, de même que la signature des premiers accords internationaux avec la France sont des exemples concrets de la volonté du Québec d'attirer dans ses institutions scolaires des étudiants francophones (Institut du Québec, 2017, p.24).

En conséquence, les étudiants français bénéficient d'un cadre institutionnel extrêmement favorable. En effet, les étudiants français inscrits au baccalauréat ont pu bénéficier jusqu'en 2015 de frais de scolarité égaux à ceux des Québécois, ces derniers étant même inférieurs à ceux des Canadiens (Ministère des Relations internationales et de

la Francophonie, 2015). À ce jour, si les frais de scolarité ont augmenté significativement pour égaler ceux des étudiants des autres provinces canadiennes, ils restent toujours largement inférieurs aux frais payés par les étudiants internationaux. À HEC Montréal, les frais de scolarité des étudiants français pour deux sessions sont passés de 4 000\$ à 9 400\$ contre 27 400\$<sup>5</sup> pour les autres étudiants étrangers<sup>6</sup>. À McGill, pour deux sessions à temps plein, les étudiants français déboursaient 4500\$ avant 2015 et approximativement 10 000\$ à ce jour contre 22 000\$ pour les étudiants étrangers (McGill, 2019).

Pour la majorité des étudiants interrogés, les frais de scolarité ont constitué sans surprise un facteur important, et pour certain décisif, dans la décision de s'établir au Québec pour la durée des études. En comparaison, les frais de scolarité d'une université québécoise sont bien plus élevés qu'un établissement public français ; environ 170 euros pour une année de licence et 243 euros pour la maîtrise (Campus France, 2019). Malgré tout, les étudiants français en mobilité, interrogés en entrevue ou sur le terrain, ont, pour une large majorité, insisté sur le fait que réaliser leurs études à Montréal revenait au même investissement financier, et même parfois inférieur, qu'en France et particulièrement si elles devaient être effectuées à Paris. Cet argument abordé par le journal *Le Monde* (Buratti, 2016) prend en considération plusieurs facteurs. Tout d'abord, les frais de scolarité des écoles de commerce et de gestion françaises vont généralement de 5 000 à 17 000 euros par année et les plus prestigieuses sont généralement accessibles après deux à trois ans de classes préparatoires (Lorgnier, 2019). Étudier dans une école française comme l'ESSEC revient à étudier à HEC Montréal comme un étudiant étranger<sup>7</sup>, ce qui est un avantage indéniable pour les étudiants désirant faire une école de gestion. D'autre part, il faut compter environ 5 000 euros pour les universités catholiques en France (Manceau, 2013), considérant le capital financier des participants à l'étude. Il faut aussi prendre en compte le coût élevé de la vie dans les grandes villes françaises en comparaison à Montréal,

---

<sup>5</sup> <https://www.hec.ca/etudiants/frais-de-scolarite/index.html>

<sup>6</sup> Bien que les français soient des étudiants étrangers, ils ne sont pas inclus dans cette catégorie quant aux droits de scolarité. En effet, les étudiants français et belge francophones ont leur propre catégorie et bénéficient de frais de scolarité inférieurs aux autres étudiants étrangers.

<sup>7</sup> Avec des frais de scolarités de 16500 € par année ; sans compter l'adhérence à l'association des diplômés ; les étudiants français inscrits à l'ESSEC doivent déboursier pratiquement autant pour une année qu'un étudiant « étranger » à HEC Montréal (27 428 \$ soit environ 18 375 €). En comparaison les étudiants français à HEC déboursent par année 9 368 \$ soit 6 276 €.

le taux de change avantageux entre l'euro et le dollar canadien, ainsi que les faibles opportunités en termes d'emplois étudiants.

Au cours des entrevues, sept étudiants (Vincent, Paul, Florian, Nathan, Romain, Louise, Emma) ont mentionné explicitement qu'étudier à HEC Montréal ou McGill représentait l'opportunité d'obtenir un diplôme « international » avec un investissement financier similaire que poursuivre ses études en France dans une institution compétitive, même après l'augmentation des frais de scolarité. Pour Paul, HEC Montréal s'est présentée comme la possibilité permettant de réaliser ses études à l'étranger, mais aussi réaliser un cursus dans une école de commerce compétitive, difficilement accessible en France.

En fait ça faisait depuis 14-15 ans que j'avais très envie d'aller étudier à l'étranger, comme la plupart des gens j'ai regardé États-Unis, Angleterre... des pays comme ça (...) sauf que Angleterre, États-Unis c'était très...- complètement hors budget pour ma famille. Et un beau jour en Terminal j'étais -ba... j'ai mon ex du lycée qui me parle de McGill... de HEC Montréal. On regarde, et là ohh! Surprise! ça ne coûte que... je sais pas 3000\$ par an. Donc..., assez simple du coup pour convaincre mes parents. (...) Ce qui jouait aussi ce que quand tu vois que ok, y'a deux ans de prépa où tu payes pas, mais qu'après des écoles de commerce à 15 000 balles par an. Bon.! Voilà quoi! Paul.

Étudier à Montréal, c'est surtout l'opportunité d'étudier dans des institutions compétitives du système nord-américain à bas coût. Les étudiants de McGill soulignent aussi l'attrait d'étudier dans une université de renommée internationale avec de tels frais de scolarité.

Mais c'est vrai que le Québec c'était la région la plus attirante, premièrement parce que Montréal est une ville vraiment sympa, deuxièmement y'avait cet accord qui n'existe plus entre la France et le Québec pour avoir des frais de scolarité égaux à ceux des Québécois, même pas à ceux des Canadiens, des Québécois. Donc l'idée de payer environ 2000 euros par an pour étudier dans une université comme McGill c'était vraiment la superbe opportunité. Raphaël.

Louise, arrivée après l'augmentation des frais de scolarité à McGill étudie en sciences politiques et en économie. Ses quatre frères sont partis étudier à HEC Montréal quelques années avant elle.

Moi je suis arrivée après. Et du coup on a eu le tuyau, mais c'est vrai que... on a dû faire un prêt c'était compliqué... mais on avait déjà le... 'fin on connaissait Montréal, on savait que c'était facile de trouver un logement, que c'était pas très cher... et bizarrement c'était moins cher de faire Montréal... que de rester à Paris... pour mon frère et moi. Et en fait c'est ce dont on s'est rendu compte... 'fin à part les billets d'avion, mais finalement on rentre une fois par an... c'était moins cher de les faire là quoi. Et même avec l'augmentation ! C'était quand même bizarre quoi.

Les frais de scolarité avantageux des institutions HEC Montréal et McGill, même après l'augmentation pour les étudiants français, ont donc eu un poids important dans la décision finale de la mobilité, même s'ils ne constituaient pas une motivation première dans le récit des étudiants interrogés.

Un des autres avantages institutionnels abordé par les étudiants interrogés réside dans la facilité des procédures d'admission et l'accessibilité des institutions québécoises pour les étudiants français. Les étudiants notent que la connaissance du système éducatif français secondaire par les institutions universitaires québécoises a été un facteur important dans leur choix. Vincent, qui rêvait depuis son adolescence de partir aux États-Unis pour réaliser son cursus universitaire, a finalement choisi l'Université McGill pour ses frais de scolarité abordables, mais aussi sa meilleure connaissance du système français en comparaison avec les universités américaines et le passage obligé par les SAT.

Donc ce qu'il s'est passé, c'est que j'ai passé les SAT... mais j'ai eu un score de... genre j'aurais jamais été pris nulle part.. bah voilà c'est pas...un test que tu peux faire si t'as une... si t'as été éduqué dans le monde francophone parce qu'on est pas habitué à ce genre de test, pas habitué à ce genre de raisonnement et tout ça, première fois que tu vois ça... à moins que t'aies été dans une école américaine ou internationale.. t'as quasiment peu de chance d'avoir un score qui fait que tu es admissible dans les meilleures universités... aux États-Unis... donc y'avait ça... et après le truc c'est que McGill dans sa procédure d'admission eux ils connaissaient le système français, vu qu'ils étaient au Québec, qu'il avait plein d'écoles françaises qui envoyaient leurs élèves étudier à McGill ensuite. Vincent.

La connaissance du système d'éducation secondaire français par l'institution canadienne a permis à de nombreux étudiants d'étudier dans le système nord-américain sans les difficultés d'adaptation à des concours auxquels ils ne sont pas familiers. Cependant, même si les avantages institutionnels tels que les frais de scolarité ainsi et les

procédures d'admission ne sont pas des motivations centrales dans le récit motivationnel des étudiants, c'est pour beaucoup un facteur décisif qui a permis la mobilité.

### **3.2 Une volonté de contournement**

La notion de contournement est importante dans les recherches sur la mobilité étudiante traitant des facteurs motivationnels. S'il peut être constaté que certains étudiants cherchent en effet à contourner le système de sélectivité national grâce à la mobilité, la majorité d'entre eux expriment plutôt un désir de contourner les institutions d'enseignement supérieures françaises en raison de leur manque de flexibilité et car elles ne leur permettraient pas de profiter pleinement de la vie universitaire.

#### *3.2.1. Une « seconde chance » face à la sélectivité ?*

L'internationalisation des études peut être un « refuge » permettant le contournement de la sélectivité pour les enfants issus de familles de classes sociales particulièrement privilégiées ayant échoués au sein du système de sélectivité national (Wagner, 1998, p.87) (Brooks, Waters, 2009a, 2009b) (Ballatore, Draelants, 2014, p. 135). Johanna Waters mentionne qu'« avec l'internationalisation de l'éducation, l'internationalisation du 'choix' est née, permettant à des individus issus de milieux sociaux privilégiés de bénéficier d'une 'seconde chance' en réalisant leur diplôme universitaire à l'étranger » (2012, p.124).

Si ce type de pratique est toujours une réalité, elle s'applique mal aux étudiants interrogés ici, pour qui HEC Montréal et McGill constituait pour la grande majorité un premier choix et non un « refuge » dû à l'échec au sein du système national. Nombreux ceux sont les étudiants qui ont indiqué ne pas avoir postulé pour une Grande École et qui n'ont en plus pas porté plus d'attention que ça à leurs choix APB (Admission Post Bac) parce qu'ils avaient déjà reçu leur lettre d'acceptation de la part d'une de ces deux institutions ou parce qu'ils n'envisageaient pas d'autres établissements.

Cependant, il faut noter que cette volonté de contournement de la sélectivité est tout de même présente dans le récit motivationnel de certains étudiants. Jonathan, après avoir essayé d'intégrer des classes préparatoires et écoles de commerces en France ainsi que King's College, a choisi HEC Montréal, car : « c'était la meilleure école » qui l'avait accepté après son baccalauréat et qu'il n' « avait pas une meilleure alternative » . De son côté, Énora a postulé à Sciences Po Paris par la procédure internationale et la procédure nationale sur concours – résidant au Liban à ce moment, elle a expliqué avoir profité d'une faille institutionnelle dans le système des admissions –, mais a échoué les deux procédures. Elle n'a pas eu non plus accès aux classes préparatoires scientifiques qu'elle désirait à cause d'une erreur dans l'ordre de ses choix sur le système APB<sup>8</sup>. Pour Énora, McGill n'était donc pas un premier choix, mais bien une alternative au système de sélectivité.

Si j'avais eu Science Po Paris \*rire\*, si j'avais eu Science Po au sortir de la Terminal je pense que je serais restée en France. Ouais, c'est sûr que je serais restée en France. (...) En tout cas y'a moyen que si j'avais été reçue en prépa scientifique dans un autre lycée bin t'façon à mon avis je ne serais pas partie à McGill.

Pour ces deux étudiants, issus des tranches sociales les plus aisées de cette étude, le capital économique a permis le contournement de la sélectivité du système national. Ces deux étudiants avaient d'ailleurs postulé à plusieurs universités en Angleterre, aux États-Unis et dans le Canada anglophone, sans exprimer un souci concernant les frais de scolarité.

La stratégie du « refuge » (Wagner, 1998, p.87) ou de la « seconde chance » (Brooks, Waters, 2009) (Waters, 2012) est absente du discours de la majorité des étudiants. Cela peut s'expliquer par le fait que cette étude porte sur une population ne bénéficiant pas des mêmes ressources économiques, sociales et culturelles que les étudiants mentionnés par ces auteurs. Toutefois, les étudiants expriment une volonté de contourner le système de sélection sur concours, nécessitant souvent plusieurs années de classes préparatoires parfois difficiles à intégrer, demandant un investissement personnel important et dont l'aboutissement est incertain.

---

<sup>8</sup> APB : Admission Post-Bac.

J'avais été pris dans des prépas, écoles de prépa en France, commerce. Mais bon après... venir ici c'était aussi la solution facile, parce que c'est prépa intégrée et du coup t'intègres direct le bac. Nathan.

Trop exigeant, incertain, long, le passage par les classes préparatoires, souvent obligatoire pour intégrer une institution compétitive, a constitué un frein majeur dans le désir des étudiants de poursuivre leurs études en France. Raphaël note, par exemple, que même s'il a pensé à faire une classe préparatoire il « n'était pas très attiré par la charge de travail ».

Mon père voulait que j'aille en prépa, mais c'est mort. Le système de prépa m'intéressait pas et je voulais partir à l'étranger. Puis la prépa c'est comme si tu restais au lycée un peu puis moi j'avais pas envie de ça, avoir autant d'heures de cours, j'ai envie de connaître un autre système. Mathilde

À l'époque, quand j'avais 18 ans je voulais pas sacrifier 2 ans de ma vie sociale, parce que j'ai toujours été dans l'expérience pure et dure, dans le « maintenant » ... parce que j'avais pas aussi le contexte familial qui m'a montré indirectement ... à quoi ça me servirait d'aller gâcher 2 ans de ma vie. Jules.

Le système des classes préparatoires représente un trop grand sacrifice que beaucoup d'étudiants ne sont pas prêts à faire. Ce système ne répond pas aux désirs et attentes de ces étudiants qui expriment, pour beaucoup, une volonté de profiter de l'expérience universitaire et de leur jeunesse. Les étudiants cherchent en effet à « prolonger certains aspects de leur jeunesse » (Waters, Brooks et Pimlott-Wilson, 2011, p. 459), en rompant avec les exigences du système éducatif français.

Ben...en étant au Canada (...) j'pouvais apprécier l'environnement, faire aussi des projets qui faisaient pas forcément partie des cours et du coup prendre mon temps quoi, et tout simplement pas trop travailler \*rires\*... Camille.

Intégrer un établissement comme HEC Montréal et McGill permet d'éviter les classes préparatoires, mais aussi d'intégrer des maîtrises dans des écoles françaises compétitives plus facilement. Comme il est souligné par le journal Le Monde, : « pour un nombre croissant d'entre eux, il s'agit d'éviter la prépa et de revenir faire un master dans une Grande École en France. En effet, les écoles accueillent à bras ouverts ces étudiants qui apportent leur expérience internationale, quand bien même ils n'auraient pas un niveau tout à fait identique à celui des élèves issus de classe préparatoire »

(Buratti, 2016). J'ai pu faire une observation similaire sur le terrain et dans les entrevues, notamment dans le désir d'éviter les classes préparatoires. À la sortie de HEC Montréal ou bien McGill, il est possible de passer par la procédure internationale pour postuler dans des écoles prestigieuses ce qui permet à certains étudiants de 'contourner' la procédure d'admission sur concours extrêmement sélective par laquelle les étudiants français doivent passer. Un petit nombre d'étudiants de HEC Montréal, dont Paul et plusieurs de ses connaissances, ont confirmé avoir tenté cette stratégie pour essayer d'intégrer des écoles comme HEC Paris ou l'ESSEC. Vincent a aussi souligné une telle pratique à McGill :

C'est à dire... j'ai plein de potes qui ont fait McGill et qui ont passé le GMAT<sup>9</sup> pour aller à HEC, pour aller à l'ESSEC... pour aller dans les GGrandes écoles françaises, qui du coup t'acceptes parce que du coup ils te font passer comme un étudiant étranger. Vincent.

Dans un autre cas, Louise est passée par la procédure d'admission internationale sur dossier et a été acceptée à Science Po Paris en maîtrise pour la rentrée de septembre 2019. Si cette procédure s'est révélée particulièrement intéressante pour certains, il faut noter que cette stratégie est rarement un réel facteur de motivation. Les étudiants interrogés, dont Louise, ont en effet pris connaissance de cet avantage après être arrivés à Montréal.

Si l'idée de contournement n'est pas forcément une motivation de départ et une finalité stratégique, c'est pour certains une opportunité permise par le passage par une université québécoise. Dans la plupart des cas, les étudiants exprimaient le désir d'un diplôme international en opposition à celui obtenu dans une Grande École considérée comme trop refermée sur le système national. Camille qui a réalisé son cursus en économie internationale à McGill a postulé et a été acceptée à HEC Paris au sortir de son baccalauréat, une des écoles les plus compétitives et reconnues au monde, mais, avec ses mots, elle a préféré « rester dans un environnement international et aller à Londres ».

---

<sup>9</sup> Graduate Management Admission Test



### 3.2.2. Contourner le système d'enseignement supérieur français

Waters, Brooks et Pimlott-Wilson (2011) soulignent que les étudiants britanniques interrogés réalisant leur cursus aux États-Unis étaient motivés par le désir de contourner le système d'enseignement supérieur de Grande-Bretagne, perçu comme rigide et contraignant en comparaison au système nord-américain considéré comme plus flexible. Les résultats collectés vont dans le même sens que cette étude. Les étudiants exprimaient souvent leur désintérêt face au système français trop fermé sur le national et qui ne répond pas à leurs ambitions et désirs personnels. Contrairement à une volonté de contournement de la sélectivité, les étudiants français expriment le désir de contourner un système éducatif supérieur national perçu comme trop « carré », « strict », « fermé », « conformiste » offrant des possibilités « restreintes », laissant peu de place à l'individualité et demandant des sacrifices personnels trop importants.

Je voulais vivre plus l'université qui me propose de faire...y'a 200 catégories de programmes, j'ai envie de faire cette université-là, j'ai pas envie de faire l'université où y'a un seul chemin... pis qu'on apprenne tous la même chose, pis éventuellement quand on est des adultes là on pourrait se trouver une personnalité.  
Léa

Tout comme les étudiants anglais dépeints par Waters, Brooks et Pimlott-Wilson (2011), les participants français de cette recherche valorisent également la flexibilité offerte par le système nord-américain où ils peuvent « échapper » à la rigidité du système national. Les étudiants interrogés se sentaient également « précipités » et « liés » à une trajectoire de carrière particulière » (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011, 460-462). Mathieu, qui est un des seuls étudiants qui ne désirait pas contourner le système des « prépas » et qui dit avoir aimé l'expérience de la classe préparatoire, mentionne par exemple être finalement parti à McGill pour ouvrir ses possibilités en termes de carrière.

Je me sentais un peu bloqué dans ma filière, je me sentais juste pas d'aller en école d'ingé' et c'est ce que j'allais faire... T'es en prépa math et tu vas en école d'ingé'. Et le truc c'est que même si j'allais pas aller en école d'ingé' je savais pas où très bien aller en France. Mathieu.

Selon plusieurs étudiants, une institution comme McGill offre des programmes personnalisables ce qui leur permettait de tester différents centres d'intérêt sans se sentir bloqué dans une voie prédéterminée à la sortie du lycée.

(...) Grossomodo, on te dit à 18 ans faut que tu saches ce que tu veux faire dans la vie. Et bien sûr quand t'as 18 ans t'as aucune idée ce que tu veux faire (...) Et donc ça, c'était –une des grosses raisons aussi pour laquelle c'était plus attirant d'aller étudier dans le système nord-américain c'était parce que ça reste plus généraliste, plus flexible (...) L'idée c'est voilà : ça avait l'air d'être beaucoup plus ouvert, beaucoup plus flexible pour le niveau universitaire. Ensuite pour le niveau lycée, je suis super en faveur du système français, mais niveau universitaire y'avait trop de contraintes. Raphaël.

Pour de nombreux étudiants, l'opportunité d'avoir accès un programme « personnalisé » constituait un avantage majeur. La possibilité d'un contrôle sur le choix de cours, ainsi que la matière et les connaissances acquises dans les études supérieures, constitue une des raisons centrales ayant poussé les étudiants à choisir une institution montréalaise. Plus qu'un contournement de la sélectivité, les étudiants mettent en avant le désir de contourner un système d'enseignement supérieur très rigide avec peu de passerelles où les programmes universitaires standardisés laissent peu de place à l'individualité. Cependant, en choisissant McGill ou HEC Montréal, les étudiants français contournent le système de sélectivité national et s'emparent des avantages liés à la mobilité étudiante.

### **3.3. S'approprier les avantages de l'international**

Comme il a été souligné dans la partie précédente, HEC Montréal et McGill constituent bien souvent un premier choix parmi les participants. Les entrevues ont permis de constater que les étudiants sont attirés par la perspective d'obtenir un diplôme dans une institution prestigieuse étrangère et s'approprier des avantages en termes de compétitivité sur le marché du travail tout en ayant l'opportunité de profiter de leur jeunesse et de leur vie sociale.

### 3.3.1. Acquérir un diplôme à valeur internationale

L'enquête réalisée auprès des étudiants français rejoint les conclusions de Findlay *et al.* (2012), selon lesquelles les étudiants ont le désir d'être plus compétitifs sur le marché du travail face à la dévaluation des diplômes universitaires nationaux. En France, les universités françaises ayant du mal à s'adapter à l'internationalisation scolaire (Jagersma, 2014), il n'est pas surprenant que de nombreux étudiants expriment une certaine volonté de se distinguer par un diplôme d'une institution québécoise.

Je me suis rendu compte quand j'ai été acceptée à la fin que le fait d'être à McGill était mieux que d'être Science Po en France, donc voilà, je me suis décidée d'aller à McGill au lieu de continuer les concours Science Po province. Mathilde.

Moi j'avais vraiment cette idée de, ouais tu vas à la fac, t'en fais pas trop et t'as un diplôme qui a pas vraiment de valeur ... et puis voyant le classement de l'UdeM, je me suis dit que c'était vraiment intéressant. Florian.

Poursuivant les conclusions de plusieurs recherches sur la volonté de « distinction », les étudiants français montrent dans leur récit motivationnel, un désir stratégique de « distinction » procuré par un diplôme universitaire étranger face à une institution nationale (Findlay *et al.*, 2012) (Ballatore, 2013) (Drealants, Ballatore, 2014).

Les participants à l'étude ont majoritairement insisté sur leur volonté d'acquérir un diplôme d'une institution étrangère réputée et reconnue internationalement. Comme l'affirme Findlay *et al.*, la « différence » procurée par le diplôme étranger n'est souvent pas suffisante, les étudiants recherchent aussi la distinction grâce à une université de « 'classe-mondiale' » (2012, p.125). En effet, les étudiants sont nombreux à mentionner le prestige et la « marque » de l'institution choisie comme des facteurs déterminants. Dans plusieurs cas, des étudiants ont été acceptés dans d'autres universités québécoises, mais ont finalement choisi HEC Montréal ou McGill pour la renommée de ces universités.

J'avais déjà celle de UdeM et UQAM [la lettre d'admission] donc je me disais au pire j'ai un point de chute même si ça me titillait « tin j'aimerais bien avoir HEC, j'aurais plus de *reach*, de portée avec ça... » je sais pas si c'est vrai, mais en tout cas c'est ce que je pensais à ce moment-là. [...] Je pensais que j'allais avoir plus de *reach* en rentrant par HEC... sur la société... plus de possibilités, plus de portes ouvertes. C'était pas tant sur le contenu de ce que j'allais apprendre... mais plus

pour le réseau... le *reach*, et le *branding*... t'sais, avoir HEC Montréal sur son diplôme. Jules.

En fait, ce qui est marrant c'est que j'avais été pris à Concordia et HEC... et McGill a plus de prestige... historique... est connu comme étant l'Université la plus prestigieuse... mis à part ce que disent les gens d'HEC. Et en fait, c'était vraiment pour cette question de réputation... parce que HEC y'a des très bons programmes bilingues...mais c'était un peu pour la réputation et le prestige de McGill... ce qui est un peu stupide... parce que, quand on voit par exemple l'école de commerce de Concordia, John Molson ou on voit... HEC Montréal, ils ont beaucoup plus de moyens pour bien former leurs étudiants... en termes de... ben d'espaces... etc. mais McGill a un peu cette ... oui cette réputation [...] ça m'avait l'air d'être le choix le plus prestigieux... Raphaël.

Léo avait aussi été accepté à l'UQAM et l'UdeM, mais a finalement choisi une maîtrise en management des organismes culturels à HEC Montréal puisque : « ça reste dans ma voie, dans la culture, mais en même temps c'est *business*, du coup ça fait HEC *label*, un peu stylé quoi... du coup c'est vraiment pour ça. Pour le côté mélange entre vie cool, bonne *vibe* et milieu professionnel qui est un peu plus... ouvert on va dire ».

Les élèves français ont donc tendance à « rationaliser le choix du lieu d'étude en termes d'université par rapport au fait d'être dans une université de 'classe-mondiale' » (Findlay *et al.*, 2012, p.125). Cependant, si le « prestige » et le classement international de l'établissement sont cités dans la très grande majorité des entrevues, c'est loin d'être l'unique raison qui pousse les étudiants à venir à Montréal. Comme on peut le voir dans le discours de Léo, c'est plutôt le compromis entre la qualité de vie et l'assurance d'un diplôme reconnu.

Il faut ici noter que la perception du prestige et la volonté d'étudier à HEC Montréal ou de McGill sont influencées par les trajectoires passées et ambitions futures. Jonathan, qui n'a pas pu accéder à une école de commerce compétitive en France, a par exemple souligné que le nom « HEC » constituait un aspect important dans sa décision finale. Dans le cas de HEC Montréal en particulier, le nom de l'école semble porter une forte valeur symbolique aux yeux des étudiants qui ont passé leur vie en France et qui souhaitent notamment y retourner s'établir puisqu'il fait directement écho à HEC Paris. En comparaison, les étudiants exprimant le désir de travailler dans différents pays, dont les

parents étaient de deux nationalités différentes et/ou qui ont vécu dans plusieurs pays, étaient plus attirés par l'expérience d'une université anglophone comme McGill. Les étudiants établissent donc des stratégies selon leurs trajectoires passées et envisagées et montrent pour la plupart une grande conscience de la valeur symbolique du diplôme poursuivi.

### 3.3.2 *Construire et accumuler du capital social et culturel à valeur internationale ?*

Les institutions universitaires étrangères sont le lieu de reproduction sociale des étudiants dans le sens où elles renforcent un capital culturel, social et symbolique internationalisé ainsi qu'un capital de mobilité valorisé sur le marché du travail (Zarate, 1999) (Wiers-Jenssen 2008) (Brooks et Waters 2009) (Waters, 2010 ; 2012) (Findlay et al. 2012) (Ballatore, 2013). L'acquisition de ce que Wagner nomme le « capital scolaire international » (1998, p.71) permet notamment l'acquisition d'un réseau transnational, de compétences linguistiques et communicationnelles renforçant les capitaux déjà possédés (Drealants, Ballatore, 2014) (Baláz et Williams 2004). Cependant, si l'acquisition de compétences et capitaux est une conséquence certaine de l'internationalisation des études supérieures, ce n'est pas un facteur dominant dans le récit des étudiants. Plusieurs étudiants montrent néanmoins une conscience des avantages découlant de la mobilité.

Je trouve qu'on vit dans un monde globalisé, où voyager c'est devenu la clé, le but de chacun, tu sais voyager, découvrir de nouvelles cultures, s'enrichir en fait... Je trouve qu'on devient riche de nos voyages. Et venir ici pour moi c'était à la fois un voyage pour en apprendre plus sur moi - t'as 18 ans tu passes ton bac et t'es un peu immature tu te cherches, donc est-ce qu'il vaut mieux rester en France et continuer sur la même voie ou il vaut mieux partir ailleurs, t'enrichir, revenir et mettre à profit les expériences que t'as eu. Florian.

L'accès à la mobilité étudiante permet l'appropriation de compétences interpersonnelles et communicationnelles valorisées aujourd'hui sur le marché de l'emploi, tel que « l'implication, le dynamisme, l'adaptabilité » (Draelants, Ballatore, 2014, p.131, Cf. Brown & Hesketh, 2004), ce qui influence les étudiants dans leur choix d'établissement supérieur. Certains étudiants de HEC, dont Paul, en particulier montrent

une conscience des *soft skills* que peuvent apporter la poursuite des études à l'étranger et le désir de s'en saisir.

C'est clairement une valeur ajoutée, et ... si je veux même aujourd'hui au niveau des recrutements y'a quand même...ça ajoute à ton... à ton personnage. Ça ajoute... de l'épaisseur au personnage ! C'est un truc qui se revend bien tu vois. Pas mal de boîtes ou ...tu vois, la boîte où je suis y'a que des ESCP, HEC, ESSEC, j'veux dire c'est quand même, tu vois en entretien- si t'arrives, si tu fais un peu ton *speech*, t'arrives à vendre quand même que t'es quelqu'un qui a pas peur, qui sait se prendre en main, qui est parti à 18 ans, qui a une ouverture sur l'international... une résilience, une capacité d'adaptation (...) Paul.

Si « la 'voie royale' reste fondamentalement nationale » en France (Wagner, 1998, p.87), l'expérience de Paul montre qu'une institution, comme HEC Montréal, peut concurrencer les écoles de commerce les plus hautement compétitives sur le sol national. Certains étudiants sont donc motivés par l'appropriation de tels capitaux pouvant être conféré par la mobilité étudiante, et apparaissent d'ailleurs conscients que l'expérience de la mobilité étudiante est un « marqueur identitaire distinctif » qui peut procurer un avantage de taille dans le monde du travail (Findlay et *al.*, 2012, p.128).

Il est intéressant de noter que les étudiants de HEC Montréal dotés d'un capital de mobilité faible et provenant de la classe moyenne comme Paul ont exprimé des motivations plus explicites sur ce qu'on peut appeler une stratégie d'accumulation des capitaux. En comparaison, pour les étudiants de McGill, pour la plupart issus de classes sociales aisées, mais surtout dotés d'un capital de mobilité bien plus fort, ce discours était largement absent.

Les étudiants étant pour la majorité dotés d'un capital de mobilité relativement élevé et ayant grandi au cœur d'un monde globalisé caractérisé par l'intensification de la mobilité, les « gains » procurés par l'internationalisation des études sont en grande partie absents des discours puisqu'ils sont largement internalisés et constituent une évidence, mais pas une fin en soi. Les étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal sont plutôt ce que Johanna Brooks et Rachel Waters (2010) appellent des « *accidental achievers* » dans le sens où, pour la majorité, ils ne sont pas poussés à partir à l'étranger afin de

s'approprier des compétences et capitaux internationaux valorisés sur le marché du travail, mais les accumulent « accidentellement » lors du séjour.

### **3.4. Des étudiants en quête d'épanouissement personnel à travers le voyage**

Si les pratiques touristiques et les pratiques de mobilité étudiante sont distinctes, il existe de fortes similarités entre les discours émis par ces agents. En effet, les récits insistent sur le voyage comme un projet de connaissance de soi et d'épanouissement personnel face à l'altérité culturelle. Les narratifs associés à la mobilité sont dirigés par les mêmes désirs de transformation personnelle par une expérience de vie liée au déplacement géographique. King invoque à ce titre la notion de « *youth mobility cultures* », où le voyage et l'expérience d'une mobilité à long terme sont un « acte de consommation et de rite de passage chez les jeunes » (2011, p.5, ma traduction) à contextualiser dans une culture occidentale marquée par un besoin d'individualisation.

#### *3.4.1 L'appel du voyage, du renouveau et de la découverte*

Les données collectées sur le terrain et par les entrevues ont amené à réaliser des observations similaires aux études entreprises par Stéphanie Garneau (2007), Johanna Waters, Rachel Brooks et Helena Pimlott-Wilson (2011) quant à la domination de motivations hédonistes en comparaison à des motivations stratégiques dans les récits des étudiants en mobilité.

Les récits motivationnels sont marqués par l'envie de « nouvelles expériences », l'« envie de voyage », ou encore le désir de « changer d'air ». De plus, il faut relever la récurrence du mot « découvrir », autant lié à soi, au « monde » ou à « une nouvelle culture ». Comme l'ont proposé Conradson et Latham, il est pertinent de penser l'expérience d'un séjour à l'étranger non pas seulement en termes d'accumulation de capitaux, mais en relation à « une culture de l'exploration et du développement de soi » dans une société qui

place une « emphase considérable sur la culture et l'épanouissement de l'individu » (2005a, p.292).

Tout d'abord il faut souligner deux grandes tendances dans le récit motivationnel des étudiants quant aux raisons ayant poussé le départ vers Montréal. En effet, il est possible de diviser les étudiants interrogés en deux grandes catégories : ceux qui ont mis en avant dans leur récit leur désir de « partir » de France et de leur lieu de résidence, et ceux qui voulaient « venir » à Montréal. Bien que les frontières entre ces deux types de motivations soient souvent floues ou sont parfois présentées comme des raisons complémentaires, on remarque que si certains insistent sur la volonté de voyager, d'autres mettent en avant la volonté de rompre avec le quotidien et le désir de « s'échapper » du domicile familial ainsi que de la ville natale. Que ce ça soit pour échapper à un parcours perçu comme déterminé dans le lieu d'origine comme Florian : « tu vas vivre là-bas, travailler là-bas, avoir des enfants là-bas puis mourir là-bas, je trouvais ça vraiment triste », ou s'évader d'un environnement perçu comme « fermé d'esprit » dans le cas de Louise, beaucoup d'étudiants partageaient le sentiment d'être limité dans leurs perspectives de développement et d'épanouissement personnel, ce qui a poussé leur départ à l'étranger pour la période des études.

J'étais en troisième ou seconde, j'avais toujours dit à mes parents j'veux ... je veux quitter la France, je veux me barrer d'ici, je veux partir à l'étranger pour tenter d'autres expériences ailleurs [...] t'sais je viens pas non plus d'une grosse ville en France... t'sais je viens de Mérignac dans le Sud-Ouest c'est quand même une ville à taille... moyenne y'a quoi 70 000 habitants... sauf que mon collègue je l'ai fait dans... un vieux bled perdu en campagne à côté ... puis ... pareil ça m'a soulé [...] je pense que y'a eu une part de rejet, de vouloir aller voir autre chose et de quitter un peu ce microcosme genre de mi-urbain - mi-campagne... c'est quand même des mentalités qui sont très particulières... très attachées aux traditions, aux valeurs... genre... t'sais les gens avec qui j'étais, pour eux un bon week-end c'était partir faire la chasse à la palombe en pleine forêt avec leurs oncles. Je respecte totalement ça y'a pas de problème, mais c'était absolument pas mon délire. Célian.

C'est plus la ville où j'étais, Bordeaux, c'est une petite ville, en plus l'école où j'étais c'était... très bourgeois très 'truc'... et j'suis restée ...quoi...treize ans, dans la même école... toujours les mêmes trucs, les mêmes histoires, c'est très très très fermé... et en fait tu connais presque rien à ce qu'il se passe autour quoi, t'es toujours dans ce genre de petit truc... j'sais pas ce microcosme...genre totalement fermé [...] et c'est ça, j'en avais trop marre en fait.. Julie.



Les sentiments d'ennui, de lassitude et d'un quotidien répétitif dans le milieu d'origine, mis de l'avant dans une partie significative des récits étudiants, amorcent le désir d'un renouveau réalisé par le biais de la mobilité étudiante. Certains étudiants insistent sur la volonté de se distancer de l'environnement socioculturel et familial et dans lequel ils ont grandi afin de se découvrir et se réaliser en autonomie. Romain dit par exemple avoir été poussé par : « l'envie d'être seul, sans trop d'attache, avoir une expérience où je suis coupé, et je vis ma vie solo ». Léa dit, elle, avoir fait un « compromis » avec ses parents où elle a « gagné » pour partir à Montréal, mais « perdu » en étant obligé de choisir HEC Montréal et une filière qui ne l'intéressait pas vraiment. Pour elle, la mobilité était un moyen de rompre avec le domicile familial et acquérir une indépendance pour se découvrir.

Pour de nombreux jeunes Français, partir réaliser ses études à Montréal prend le sens d'un rite de passage où la distance permet une indépendance nécessaire afin de se construire, se découvrir et s'épanouir. Pour d'autres étudiants tel que Jules, qui était plus âgé au moment de l'inscription à Montréal, la priorité n'était pas l'éloignement du pays d'origine mais le désir de découverte : « je suis pas parti de la France, je suis allé voir le monde ».

Les motivations des participants reflètent leurs trajectoires de vie, leurs milieux socio-économiques et culturels et les capitaux possédés. Chez les étudiants provenant de classes sociales aisées et dotés d'un fort capital de mobilité, le désir de partir faire ses études à l'étranger est surtout appréhendé comme un désir évident, naturel, peu réfléchi. Anne-Catherine Wagner a pu faire une telle observation en soulignant que pour les familles privilégiées en mobilité, la mobilité apparaît comme une norme sociale qui est moins pensée en termes de stratégie qu'en termes de « besoin » et de désir de voyage (1998, p.56). La socialisation internationale des étudiants « offre des prédispositions qui ancreront la mobilité dans la continuité de l'identité » (Wagner, 2007, p.45).

On relève dans plusieurs récits d'étudiants, cette prédisposition au voyage comme pour Jenna, qui a vécu à Tokyo la majeure partie de sa vie et qui a confié ne jamais avoir vraiment réfléchi aux raisons de son départ avant l'entrevue. Énora, qui a vécu seulement

quelques années en France durant son enfance et un an pendant son lycée a passé le reste de ses années scolaires dans des pays d'Asie et d'Afrique. Le passage suivant de son entrevue illustre un « besoin » de voyager, qui s'inscrit dans la continuité de son parcours familial.

I : C'était quoi tes motivations principales dans le choix de ton université ?  
Pourquoi tu as fini par choisir McGill ?

Énora : C'était quelque chose qui me fasse voyager. C'était essentiellement depuis toujours ma peur d'étouffer si je reste plus de 5 ans dans un même endroit. (...) J'ai fait des dossiers un peu partout, un peu en tout et n'importe quoi ... je me rappelle j'avais fait un dossier en géographie pour une université à Washington... j'avais fait un dossier pour l'université de Singapour ... plutôt en éco..., un dossier en science de la forêt à Vancouver ..., plusieurs dossiers à l'Université de Montréal notamment en chant lyrique et jazz ... et en géographie, et puis ... un dossier pour McGill et en fait, ben en fait... finalement l'interface de McGill pour les inscriptions, demandes d'inscription etc était plus facile à naviguer que les autres, et du coup, j'ai mis moins de temps à finaliser mon dossier, et finalement c'est eux qui m'ont répondu en premier, donc ben je suis allée à McGill... mais... mais c'était pas... c'était bien, c'était ce que je voulais aussi dans ..., toute façon je voulais juste bouger ... bouger de France, et puis, le Québec ça avait l'air stylé... je... c'était bien de voir l'hiver pour de vrai, et de la vrai neige, machin.

Pour Énora, la poursuite du voyage est acceptée comme une sorte de fatalité liée à sa peur « d'étouffer ». Ici, on trouve aussi un désir d'« échappatoire », mais lié à l'idée de sédentarité. Ce témoignage rend compte de la position socio-économique privilégiée de cette étudiante, qui, grâce au capital économique, a pu postuler à de multiples universités dans des programmes considérablement différents en se laissant porter par ses envies.

En comparaison, les étudiants issus de classes moyennes et ayant résidé en France toute leur vie, présentent une plus grande réflexion face à leur choix, notamment puisque cette décision représentait pour eux un investissement financier conséquent. Pour ces étudiants, « l'attrait du voyage » était une motivation centrale, mais cette décision a demandé une réflexion et des arguments pragmatiques afin de convaincre leurs parents pour justifier leur départ. De plus, cette décision ne se présentait pas comme un choix évident ou naturel.

### 3.4.2. La nouveauté ... mais dans un environnement familial

Pendant les entrevues ainsi que les périodes d'observation participante, j'ai pu constater que les étudiants expriment la volonté de voyager et d'expérimenter à l'étranger, mais dans un environnement familial où ils ne rencontreront pas une trop grande déstabilisation. En quelque sorte, les étudiants désiraient se sentir à la maison à l'étranger. Johanna Brooks et Rachel Waters ont pu faire cette observation en mentionnant que les étudiants anglais partant dans des universités américaines sont en recherche de « quelque chose de différent », mais dans des « destinations connaissables » (2011, p. 567). Le désir de partir « loin » tout en étant restant dans un environnement proche de sa culture est un discours très fréquent chez les étudiants rencontrés. Romain dit par exemple que : « Montréal c'était vraiment l'entre-deux qui fait que je vais quand même dans un pays super loin, mais à la fois ça parle quand même français donc je vais pas être trop ... ». Jenna, étudiante à McGill depuis 3 ans, a d'abord passé un an à Vancouver, expérience qu'elle dit ne pas avoir appréciée à cause du manque de repères dans ce nouvel environnement.

À ce moment-là, je pensais que je voulais vraiment un tout nouveau *background*, genre connaître personne et repartir à zéro, me recréer un peu, et c'est pour ça que je me suis dit : « ok Vancouver c'est pas plus mal ». Je suis arrivée là-bas j'ai détesté, j'étais trop dépaysée, j'étais vraiment dans le mal, j'ai genre *fail* mon orientation puis après j'ai genre *drop out*. J'étais genre ok, je veux aller à Montréal, j'ai besoin de voir mes potes, j'ai besoin d'être dans un environnement francophone, parce que genre se recréer complètement comme ça c'est dur. (...) Montréal c'était un choix hyper populaire dans mon lycée genre y'a plein de gens qui sont allés à McGill, et j'étais : « ah pourquoi pas » et puis en plus y'a plein de Français là-bas et je sais que j'avais plein d'amis qui étaient déjà là-bas c'était genre - en gros je voulais être dans un endroit différent, mais où je me sentirais pas trop dépaysée, donc Montréal c'est genre loin, j'ai jamais été là-bas ça à l'air cool, mais en plus y'a pleins de Français, j'ai des amis, McGill c'est reconnue (...).  
Jenna.

Le Québec est appréhendé par les étudiants français comme une « différence connaissable » de la même façon que les États-Unis pour les étudiants anglais (Waters, Brooks, 2011, p.572, ma traduction). Montréal est une destination attirante, puisqu'elle permet aux étudiants une expérience de l'étranger tout en évitant les difficultés pouvant découler d'un choc culturel et de la barrière de la langue.

La présence d'amis à Montréal semble être un facteur très important dans la façon dont les étudiants construisent leurs représentations de la ville ainsi que leur désir d'y réaliser leurs études. La plupart des étudiants interrogés et rencontrés sur le terrain, avaient des amis proches ou au moins une ou plusieurs connaissances à Montréal et/ou dans la même Université, ce qui a motivé ou renforcé leur envie de partir étudier Montréal. Comme on peut le voir dans le discours de Jenna, la présence de ses amis à Montréal l'a amenée à prendre sa décision de quitter Vancouver et venir à Montréal. Dans le cas de Nathan, c'est toute sa promotion en classe de Terminal qui s'est décidée à postuler en même temps à HEC Montréal. Ces résultats rejoignent donc ceux de Conradson et Latham (2005a), dans le sens où les « réseaux d'amitié » sont centraux dans la décision de la mobilité à l'étranger pour une durée temporaire. L'appartenance des jeunes Français à un réseau d'amitié en mobilité à Montréal apporte aux étudiants un sentiment de sécurité, la certitude de ne pas être seul et l'assurance de pouvoir pleinement profiter de la ville et de l'expérience universitaire dès l'arrivée.

#### 3.4.3 Une quête d'expérience

Dans les sociétés contemporaines, les expériences de mobilité sont extrêmement valorisées socialement, et sont à ce titre un capital symbolique (Bourdieu 1994) ayant remplacé les biens matériels. Elles représentent un capital permettant la valorisation de soi dans l'espace social, mais elles sont aussi commercialisables sur le marché de l'emploi. On se met en avant selon ses expériences de vie, davantage que par ses compétences techniques et ses diplômes. L'accumulation d'expériences de voyage est un capital symbolique particulièrement valorisé chez les jeunes occidentaux et constamment mis en scène sur les réseaux sociaux. On constate un phénomène croissant de « partage » de ces expériences de mobilité, dont des pratiques comme le *backpacking*, mais aussi des expériences étudiantes à l'étranger.

Mathilde Anquetil note l'importance dans les récits étudiants de la « valeur existentielle de la période Erasmus, comme expérience de vie » (2006, p.45, cf. Dervin, p.226). De la même manière, les récits motivationnels des jeunes Français inscrits à McGill

et HEC Montréal sont marqués par le désir d'une expérience et plus particulièrement l'expérience de l'expatriation. De plus, ces expériences permettent d'enrichir les récits identitaires des étudiants en déplacement.

I : Qu'est-ce que tu recherchais principalement dans le fait de faire des études ici ?

L'expérience d'expatrié, je pense. Ouais. Ba c'est un peu l'envie d'avoir un accomplissement comme ça, et de pouvoir dire qu'on a pu partir vivre à l'étranger pendant longtemps (...) Maintenant que j'ai eu cette expérience-là, je me sens plus de revenir en France. Romain.

Romain dit notamment avoir choisi Montréal, car : « la Belgique ou la Suisse vendent un peu moins du rêve que Montréal ». Cet aspect motivationnel s'est trouvé être important chez les participants. De nombreux étudiants disent être attiré par l'expérience de l'Amérique du Nord, car c'est un lieu qui est culturellement et socialement valorisé en France, et donc par les pairs.

Bref, j'étais quand même poussé à aller au Canada, c'est quelque chose qui me faisait envie tu vois, c'était loin et tout. C'était un peu le rêve américain, voilà quoi...; loin de chez moi « le mec il est stylé, il va à Montréal machin », inconsciemment je me disais ça hein. Jonathan.

Si la volonté des étudiants de vivre une expérience peut être étudiée comme une manière d'accumuler du capital culturel, social et symbolique, l'expérience a une valeur intrinsèque. Ainsi le gain de capitaux n'est pas une fin en soi, mais bien une conséquence assurée par le statut privilégié des jeunes occidentaux en mobilité. La théorisation proposée par Tran (2016) de concevoir la mobilité comme un moyen de « devenir » (*as becoming*) permet ici de souligner que l'expérience de la mobilité est saisie par les étudiants comme un moyen de « devenir » la personne aspirée à être, sur un plan tant identitaire, personnel que professionnel. Si l'étude de Tran (2016) se concentre davantage sur un « devenir » professionnel, les étudiants français de HEC Montréal et McGill, relativement jeunes, affichent d'abord une volonté de se construire en tant qu'individu à travers le fait de vivre une expérience de vie significative.

J'ai comme...un peu catégorisé mes parents, qui sont le pur produit d'un ascenseur social, peut-être fonctionnel à leur époque...et ils sont dans un *mindset* où ils... ils savent qu'ils vont travailler toute leur vie pis que...c'est l'effort qui te ramène le

prestige social puis le prestige économique (...) moi, j'étais vraiment pas dans cet état d'esprit puisque me semblait que je valorisais pas les mêmes choses qu'eux. Je cherchais plus à me connaître comme personne puis... savoir qu'est-ce qui allait m'épanouir puis travailler là-dessus... plutôt que faire comme tout le monde, parce que apparemment ça rend heureux puis non c'est pas vrai... mes parents ils m'ont pas dit qu'ils étaient heureux dans la vie... Léa

La recherche d'expérience à l'étranger fait partie d'un plus large projet de recherche de « sens » chez les jeunes générations privilégiées occidentales.

On a conscience qu'il faut aller voir ce qu'il y a ailleurs. Y'a la conscience, mais aussi la génération, les milléniaux, on a beaucoup plus cette importance du voyage et nos potes que l'entreprise, le statut social. Comme, notre bonheur à nous, c'est pas « d'avoir »... Nos années à nous on met beaucoup plus d'importance dans le fait de voyager et consacrer du temps à nos amis, aux gens qu'on aime... plutôt que de travailler pour un gros entrepreneur qui gagne des milliers, genre notre génération à nous c'est pas ça, notre richesse à nous c'est notre richesse sociale en fait, le voyage, la culture. Alors qu'avant la richesse c'était vraiment basé sur les sous quoi. On a tellement eu ce rapport intense avec la consommation, on en veut plus quoi ! (...) Je pense qu'on a envie de se détacher !! Puis même, on a la génération la plus rebelle, que les choses vont changer. Ce qui est important maintenant ce n'est pas d'avoir de l'argent, mais être heureux, et faire pleinement ce que t'as envie de faire. Donc pas la richesse financière, mais la richesse sociale dont on a envie. Romain.

Dans le discours ci-dessus, comme dans celui de Léa et Jenna, les étudiants montrent une volonté de distinction face à la génération de leurs parents, perçue comme étant excessivement tournée vers l'acquisition de biens matériels ainsi que la réussite financière. Ces *expériences* appliquent donc une distinction par rapport aux non-mobiles, mais aussi face aux générations précédentes.

L'ouvrage *The experience economy* (1998) de Joseph Pine II et James H. Gilmore – actualisé en 2011 introduisait à la fin des années 1990 l'idée et le terme d'une « économie d'expérience ». Témoignant d'une transformation culturelle inédite à l'œuvre dans tous les secteurs de l'économie, les pratiques de consommation se sont orientées vers la recherche d'expériences uniques, individualisées et significatives à la base de la construction d'une identité distinctive. De nombreux blogs et sites d'informations relatent ce phénomène « générationnel » avec par exemple l'avènement de la « *wanderlust generation* », qui donne plus de valeur aux *expériences* qu'aux investissements sur le long terme tel que l'achat

d'un appartement (Mya, 2017), et qui sont représentés comme étant plus « *meaningful* que des biens matériels » (Leonhardt, 2019).

Sur l'« économie d'expérience », l'entreprise Eventbrite ; plateforme de promotion, de création, de recherche et d'achat de billets pour des événements locaux dont la réussite est illustrative des récents changements socioculturels dans les pratiques de consommation ; a publié le rapport *Millennials: Fueling the experience economy* (2014) dans lequel on peut lire : « *For this group, happiness isn't as focused on possessions or career status. Living a meaningful, happy life is about creating, sharing and capturing memories earned through experiences that span the spectrum of life's opportunities* » (Eventbrite, 2014). L'échantillon étudié dans ce mémoire est similaire à celui utilisé dans son étude par Eventbrite, lorsqu'elle présente dans son rapport les nouveaux besoins d'une génération privilégiée définissant son bonheur en termes d'expériences sociales et culturelles significatives.

Bien sûr, par l'expérience de la mobilité étudiante, les étudiants reproduisent leur statut social, culturel et économique, puisqu'ils accumulent « accidentellement » des capitaux (Waters, Brooks, 2010) dans des universités étrangères prestigieuses et participent à des stratégies de distinction identitaire par rapport aux étudiants non mobiles, mais aussi aux étudiants ayant des expériences de mobilité à court terme.

## Conclusion

Les différentes motivations traversées au cours de ce chapitre permettent de conclure que les récits motivationnels des étudiants évoquent pour la majorité un compromis entre des facteurs « pragmatiques » ; soit la valorisation des avantages institutionnels ainsi que la valeur symbolique d'un diplôme d'une institution comme McGill ou HEC Montréal ; et des motivations « hédonistes » telles que le désir de voyage, la découverte de soi, ou encore la volonté de profiter de la jeunesse loin du lieu de vie d'origine. La mobilité étudiante prend le sens d'un rite de passage permettant l'acquisition de l'autonomie et la formation d'une identité distinctive. Enfin, il a été remarqué que les

motivations de type « hédoniste » sont mises en avant de façon plus importante chez les étudiants disposant d'un fort capital économique et de mobilité.

Après avoir analysé les différentes motivations mises en récits par les étudiants, le prochain chapitre visera à appréhender les expériences sociales, culturelles et économiques des étudiants dans l'espace universitaire et urbain montréalais.



## **Chapitre 4 : L'expérience sociale, culturelle et universitaire racontée par les étudiants.**

### Introduction

Ce chapitre vise à analyser les expériences des étudiants français dans les universités HEC Montréal et McGill ainsi que dans l'espace urbain montréalais à travers les récits. Les thèmes de l'adaptation et de l'intégration des étudiants à leur nouvel environnement de vie seront traversés en parallèle de l'analyse de leurs représentations de l'espace universitaire, du Québec, des locaux et plus particulièrement de l'espace social et culturel montréalais. Un des enjeux de ce chapitre sera de comprendre l'expérience d'intégration des étudiants à travers leurs réseaux d'amitié ainsi que les espaces de sociabilité qu'ils investissent.

### **4.1 Expériences et représentations du système d'enseignement supérieur québécois**

Les récits sur l'expérience universitaire des étudiants inscrits tant à HEC Montréal qu'à McGill traduisent une facilité d'adaptation aux deux institutions. Cette aisance d'acclimatation est accompagnée d'une très forte valorisation du système d'enseignement supérieur québécois mis en confrontation avec des représentations relativement négatives du système d'enseignement français et de sa pédagogie.

#### *4.1.1 Adaptation des étudiants à McGill et HEC Montréal*

Pour Ly Thi Tran (2016 p.1274), s'il existe une « harmonie » entre l'habitus de l'étudiant en mobilité et le nouvel environnement institutionnel dans lequel il s'intègre, l'étudiant en mobilité pourra être décrit comme « poisson dans l'eau », ou, dans le cas contraire, ressentira des difficultés d'adaptation. Pour ce qui est du discours des étudiants français inscrits à McGill et HEC, on souligne une facilité d'adaptation au milieu

institutionnel et donc une concordance entre l'habitus et le milieu universitaire. Les étudiants français réalisent une migration Nord-Nord, à l'intérieur des frontières de l'Occident, au Québec avec qui ils partagent la même langue. Les étudiants français au Québec ont par conséquent une expérience singulière dans la communauté des étudiants internationaux si on la compare à la mobilité des étudiants venus d'Asie en Amérique du Nord, par exemple, mais qui peut se rapprocher d'une mobilité étudiante entre le Royaume-Uni et les États-Unis.

Les différences de pédagogie sont abordées par les participants, mais aboutissent rarement à des difficultés d'adaptation importantes. Mathilde dit par exemple avoir dû travailler sur sa capacité à participer en classe puisque, pour elle, prendre la parole n'était pas évident ni naturel.

Ouais, ben pareil on m'avait fait tout un truc en me disant : « attention c'est la pédagogie inversée machin, faut faire gaffe c'est complètement différent ». Et au finale ça m'a pas...choqué plus que ça. (...) Après non, je pourrais pas dire que je me suis senti comme à la maison, tu vois quand même la différence, mais c'est vrai que t'as quand même cette influence européenne que tu retrouves un peu partout qui facilite l'intégration tu vois. Nathan.

Néanmoins, il faut noter qu'il existe des différences d'adaptation entre HEC Montréal, qui, selon les étudiants, est une « école » qui partage des similarités dans son fonctionnement à une école de commerce française, et McGill qui est typiquement une université anglo-saxonne nord-américaine. Pour les étudiants issus de familles binationales et/ou ayant été dans des écoles secondaires internationales ainsi que ceux issus de famille d'expatriés, aucun problème d'adaptabilité à l'institution n'a été relevé. Cependant, les étudiants inscrits à McGill n'étant pas affiliés à une de ces catégories ont partagé plusieurs difficultés, tels que les systèmes d'évaluation.

Sur le sujet des difficultés associées à l'adaptation, certains témoignages étaient moins liés au cadre institutionnel universitaire qu'à l'environnement social et économique de l'université et le sentiment d'un décalage avec les autres étudiants étrangers, et en particulier les autres étudiants français.

Et... derrière y'a quand même un gros côté adaptation parce que l'environnement HEC Montréal au final n'avait rien à voir de mon environnement de lycée quoi. Si tu veux c'est ... plus parisien... plus riche, pas vraiment les mêmes codes sociaux, c'est un apprentissage quand même. Paul.

D'autres participants soulignent s'être sentis en décalage, tels que Louise, qui témoigne d'un choc social, culturel et économique à l'égard de la population française « internationale » de McGill.

Moi je suis tombée de haut ... vraiment ... C'est que ... tous les Français de McGill ont fait... enfin pas TOUS, mais beaucoup de français ont fait ... une école française internationale, à New York, lycée français de... de truc etc. Et ils se connaissent tous, et y'a un petit milieu international ... que je ne connaissais pas en fait (...) et je me suis rendu compte en fait que y'a un autre truc en haut quoi, encore pire quoi... et les gens c'est ...on dépense ... je sais pas 150\$ par soirée, donc ouais ça m'a choqué un peu, et tous les parents ils travaillent à Rothschild, à l'Unesco etc, 'fin c'est fou quoi. Non, mais je me souviens d'une soirée, 'fin j'arrive donc « salut machin » et donc, « tu viens d'où ? » - question conne - « ah donc avant non, mais j'étais à New York 4 ans, 3 ans en Allemagne, 6 ans en Pologne » et à chaque fois, lycée français (...) non, mais enfin on rêve quoi... « Et toi tu viens d'où ? » « ben Boulogne », et là limite c'est pourri quoi .... T'as la sensation que t'es délaissé alors que tu fais partie des plus privilégiés de France ... quasiment quoi. C'est absurde.  
Louise

La confrontation à un corps étudiant en mobilité perçu comme hautement privilégié peut être à la source d'un sentiment de déstabilisation chez certains étudiants, révélant une différence d'habitus qui s'exprime ici surtout en matière de rapport à la mobilité et au capital économique.

#### *4.1.2 Flexibilité, liberté, autonomie : le paradis des institutions québécoises.*

Les récits sont marqués par une grande satisfaction du système d'enseignement supérieur québécois, fréquemment mis en comparaison avec les représentations du système universitaire français, mais aussi avec l'expérience du secondaire. La « flexibilité », la diversité des « possibilités » concernant les choix de cours et la « liberté » concernant la structure des programmes, discutés au Chapitre III, sont des qualités récurrentes attribuées à l'expérience universitaire.

J'aime beaucoup mieux en fait, c'était beaucoup trop carré en France, ici c'est plus... t'es plus libre, et t'as plus de possibilités (...) c'était plus 'carré' même au niveau du parcours scolaire. En France tu as le Bac, ensuite tu vas l'université, ça, ça, ça. Tandis qu'ici tu peux prendre plusieurs parcours et personne va te juger. Emma.

Près de la moitié des étudiants interrogés disent d'ailleurs avoir pu « toucher à tout » et créer un diplôme à leur image en combinant différentes majeures et mineures. Gabriel souligne à ce titre, dans son récit, l'attractivité de ce système en comparaison au système français puisqu'il a pu construire son propre diplôme tout en le réalisant à son rythme.

Sur le papier, c'était science politique en majeure et études islamiques en mineure, mais à la base j'étais en mineure en histoire et j'ai fait pas mal d'anthropologie, d'étude de la religion... de la socio... beaucoup de philo, avant d'arrêter... il me reste 30 crédits à valider pour mon Bachelor, j'ai fait 60 crédits en trois ans donc tu vois le rythme \*rires\*. Gabriel.

Vincent souligne son appréciation d'un système valorisant plus rapidement la pratique par le biais de différents stages.

Et c'est ça... une grosse critique du système français que j'ai c'est que... c'est que je trouve pas que ça soit très sain de former les gens ... les trois premières années d'université tu fais pas du pratico-pratique, tu fais beaucoup de théorie, t'apprends à penser, t'apprends à développer des modèles (...) je trouve que c'est un peu dommage de dire aux gens : « ouais tu fais Ça! Ça! Ça! » pour arriver à tel type de job dès le début à 18 ans, tu fais cinq ans d'études pour arriver au type de job auquel tu penses sans avoir jamais vraiment expérimenté. Vincent.

Les attentes du système universitaire québécois sont très souvent valorisées en comparaison à la représentation d'un système français très « théorique », où il n'est pas demandé à l'étudiant d'individualiser son parcours. Sur le rapport à la recherche, Manon relève que l'individu est au centre contrairement aux études supérieures en France où il lui semble qu'« on part toujours dans des grands paradigmes ». Elle ajoute qu'en France « on ne valorise pas l'humain » et l'individu dans sa particularité et conclut que « les gens en ont marre en fait... un jour y'a quelqu'un qui m'avait dit... 'Pour moi les Français qui sont ici c'est les Français qui sont sains d'esprit' ... et en vrai c'est un peu ça. ». Tout comme chez Vincent, on retrouve l'idée de que le système d'enseignement supérieur québécois est plus « sain » en comparaison au système d'éducation et à la pédagogie française.

La valorisation de l'individu et de l'opinion personnelle est un thème récurrent chez les étudiants interrogés. Léo déplore par exemple le côté très « magistral » et inaccessible du professeur en France en soulignant qu'ici « ta parole compte » et que « tout le monde nourrit le cours ». Mathilde ajoute que les professeurs en France ne « nous poussent pas à poser des questions » en comparaison au Québec où ils invitent à « contredire », développer « un esprit plus critique » et « exprimer notre opinion en cours ». Ces observations sont liées aux notions de « confiance » et d'« autonomie », importantes dans le récit des étudiants. Elles sont utilisées dans une idée de confrontation à la pédagogie française très « hiérarchique », où l'étudiant doit avant tout écouter, ce qui ne permet pas de s'émanciper et de s'exprimer en tant qu'adulte.

L'expérience d'une approche pédagogique québécoise d'« encouragement », d'« ouverture » d'esprit, de valorisation de « l'individu » et d'un rapport « d'adulte à adulte », d'« égal à égal » entre le professeur et l'élève, est constamment mise en opposition avec la pédagogie expérimentée en France.

En vrai c'est hyper encourageant... vraiment c'est hyper encourageant... tu captes que t'es pas du tout... en fait c'est ça qui était cool aussi avec McGill... c'est qu'en France t'es obligé de faire ça! ça! ça! On t'explique depuis la 3<sup>e</sup> que si après ton Bac tu fais pas une licence et un master directement d'affilé tu vas être dans la merde et tu seras une sous-merde quoi. Et là à McGill pas du tout... si tu veux faire tes études en trois ans tu les fais en trois ans, mais si tu veux les faire en quatre tu les fais en quatre... si tu veux faire une pause dans tes études aussi. Julie.

L'expression « ça! ça! ça ! », extrêmement récurrente dans les récits des étudiants, témoigne d'une pression socioculturelle ressentie en France quant à l'« obligation » d'accumuler le plus rapidement possible des diplômes directement après le lycée, et cela en suivant une voie précise. De plus, les étudiants ajoutent souvent qu'ils ressentent moins de pression sociale face à la réussite scolaire. En conséquence, l'expérience universitaire au Québec a eu un impact sur la perception des notions de « réussite », de « prestige », et de « carrière ». Florian mentionne qu'à Montréal : « tu construis ton propre bagage alors qu'en France c'est plus prédéterminé. Et ça, ça a changé ma vision et puis aussi la vision de la réussite ». La course aux diplômes, qui est aussi une course contre le temps, est souvent une source d'anxiété importante pour les étudiants français. L'expérience universitaire à

McGill et HEC Montréal représente pour un grand nombre un moment de libération face aux normes socioculturelles françaises concernant le parcours scolaire.

Le droit de ne « pas savoir ce qu'on veut faire », de « prendre son temps », de « s'être trompé » sont des thèmes souvent mentionnés, qui ont été parcourus par l'article de Alice Raybaud dans le journal *Le Monde* (2019): « Ici, ce n'est pas grave d'échouer : étudier au Québec, un aller souvent sans retour ». Bien que dans le cas des participants de cette étude le retour en France est majoritairement prévu, et cela même dans le cas des étudiants « expatriés », le droit à l'« échec » dans le parcours scolaire et le sentiment de ne plus être sous pression afin de rapidement finaliser un parcours qui mènera directement à une carrière choisie dès la fin du lycée, est pour de nombreux étudiants, une des qualités principales attribuées à l'expérience universitaire.

Pour de nombreux étudiants interrogés ou rencontrés, l'expérience de HEC Montréal et McGill s'est révélée être l'opportunité d'échanger avec des étudiants ayant connu une grande diversité de parcours. Comme dans le témoignage du YouTubeur Gaspard G. (2018) sur HEC Montréal, plusieurs étudiants parlent de richesse culturelle et sociale concernant les parcours des étudiants de leurs universités, mis en parallèle avec la représentation du corps étudiant français dont les trajectoires sont représentées comme étant conformistes et uniformes.

Ce que je trouve bien ici par rapport à ce que j'aurais pu avoir en France c'est que... c'est une richesse culturelle... j'veux dire quand on rentre en école de commerce post-prépa en France tout le monde a globalement fait le même parcours, tout le monde a globalement les mêmes connaissances, tout le monde avait globalement les mêmes connaissances à l'école alors qu'ici je peux rencontrer des gens (...) qui sont créatifs, des gens qui sont pas forcément dans l'état d'esprit concours et dissertation et les notes, les notes, les notes, et ce genre de profil là, moi je trouve a toute sa place en école de commerce, vous prenez l'entrepreneuriat c'est un exemple vivant, j'aurais pas pu rencontrer ce genre de profil là je pense en école de commerce française...

L'idée de la diversité des profils due à la flexibilité du système universitaire est liée à l'émancipation d'un système d'éducation socialement et culturellement représenté comme valorisant le conformisme, laissant que peu de place à l'expression personnelle dans l'entreprise du parcours scolaire.

## 4. 2 Adaptation, représentations, et expériences de l'environnement montréalais

Dans cette partie, on explorera les récits d'adaptation, les « chocs culturels » exprimés par les étudiants, ainsi que leurs représentations de l'environnement urbain, social, culturel montréalais. Les discours des étudiants montrent une perception extrêmement positive de leur nouvel environnement d'adoption. En effet, les étudiants mettent en avant un sentiment de bien-être et d'épanouissement personnel marquant l'expérience d'un espace socioculturel caractérisé en termes de civisme, de liberté et de tolérance.

### 4.2.1 Une facilité d'adaptation

Les premiers pas à Montréal sont souvent caractérisés par l'absence de « choc culturel » ou d'obstacle quant à l'adaptation. Comme dans le cas de l'adaptation universitaire, la majorité des étudiants ne se sont pas sentis déstabilisés par l'environnement socioculturel montréalais.

Dans les récits des étudiants, l'expérience d'une facilité ou d'une difficulté d'adaptation est très souvent liée avec la présence ou bien l'absence d'autres jeunes étudiants français dans leur environnement proche. Il faut remarquer que les étudiants, de HEC particulièrement, soulignent qu'ils n'ont eu « aucun choc culturel ».

La langue c'est quand même un gros coup de main. Le fait que ce soit un pays accueillant, je pense que c'est beaucoup plus simple de faire dans ce sens-là que de faire pour un québécois qui a jamais vécu en France de venir s'installer à Paris. Et d'ailleurs, on ne va pas se mentir c'est qu'à HEC Montréal en prépa tu côtoies plus de français que de québécois, voilà quoi. T'es pas vraiment dépaysé! On va pas se mentir quoi... Paul.

Toutefois, on note pour certains étudiants le passage d'un état de « lune de miel » à un certain désenchantement où des « chocs culturels » ont été ressentis après coup. Poursuivant les observations de Sylvie Fortin (2003) et Christian Papinot, Mélanie Le Her et Alain Vilbrod (2012), les Français en mobilité à Montréal ont tendance à se confronter à une réalité qu'ils n'avaient souvent pas envisagée : la différence culturelle.

Je suis parti très serein en me disant Montréal : « t'inquiètes ça parle français, ça va aller y'a pas de problème », puis ... ça été ultra lourd les 15-...3 premières semaines, et ouais après je pense que j'ai pris un choc culturel en pleine gueule... (...) on prend pour acquis, mais t'sais c'est très français comme mentalité je pense, de prendre pour acquis que tout va être facile... on est très ... j'trouve personnellement, imbu de nous-mêmes les Français, et on prend très vite pour acquis que... genre les autres sont en dessous de nous, et que 'pff' ça va très bien se passer... et ça fait pas de mal de se prendre un peu une claque dans la gueule puis de revoir son opinion par rapport à ça. Célian

Si l'aspect francophone laisse percevoir la possibilité d'une grande proximité culturelle avec les Québécois, beaucoup de participants disent avoir réalisé l'ampleur de cette différence après avoir passé quelques mois ou parfois quelques années à Montréal. Comme Célian, d'autres étudiants attribuent ce phénomène à des raisons avant tout culturelles, liées à une difficulté des Français de se percevoir et se représenter comme un groupe minoritaire (Papinot, Le Her et Vilbrod, 2012, p.352), et qui n'envisagent donc pas forcément la possibilité de devoir s'« adapter » à un environnement.

#### 4.2.2 Montréal, ou la 'terre promise' de l'épanouissement personnel

Si l'adaptation à l'environnement montréalais est majoritairement appréhendée comme une entreprise « simple » et sans obstacle, c'est surtout parce que les « chocs culturels » vécus sont considérés comme positifs. Pour de nombreux étudiants comme Florian, Montréal est une « terre d'opportunités » permettant l'épanouissement individuel.

La société québécoise a de ça qu'elle te permet de t'exprimer en tant qu'individu, et t'as une énorme place à l'acquis d'expérience. (...) Ici si t'as l'expérience, mais t'as pas de diplôme on va te dire viens je vais te faire bosser. Ça a été un choc culturel aussi de se dire que l'expérience ou l'envie d'apprendre comptait parfois plus que le diplôme. (...) Tu sais Montréal c'est ultra accueillant comme ville, je me suis sentie vraiment...comme happé par la culture, le côté cosmopolitain, et devant une terre d'opportunité, c'est vraiment comme ça que je le voyais avant de partir et en arrivant ici ça c'est concrétisé. Florian.

Montréal, ainsi que ses habitants, sont décrits par les étudiants avec des termes comme « chill », « relax », « rafraîchissant », « tolérant », « accueillant », « pas compliqués », mettant en avant la représentation d'une société québécoise « apaisée », et valorisant selon les mots employés par Jenna : « l'épanouissement personnel et le bonheur ». Ces



représentations sont directement construites et développées en opposition avec l'environnement français, et plus précisément parisien, qui est rétroactivement dépeint comme un espace anxiogène.

Tu vois à Paris les gens sont stressés, ici les gens sont relax. Ils font leurs trucs, ils sortent du bureau à 3h ils vont chercher leurs *kids*, ils vont se balader etc. Alors qu'en France... et ça, je l'ai remarqué après, je me suis rendu compte que j'étais beaucoup plus stressé en France. Paul.

Comme on peut le constater dans le témoignage de Paul, l'insertion dans l'espace montréalais a engendré des changements personnels positifs. Comme de nombreux étudiants français, Romain insiste sur les changements personnels réalisés grâce à un environnement « ouvert d'esprit » et moins axé sur « le fait d'avoir une carrière toute tracée ».

Ça m'a rendu différent, ça m'a rendu beaucoup plus ouvert d'esprit, même si je l'étais déjà quand même avant. (...). J'ai beaucoup plus conscience des problèmes sociétaux et de ce qu'on fait à la planète et ça a retranché ce que je veux faire dans la vie. On ressent un peu à Montréal cette effervescence où il faut vivre autrement, et où il faut qu'on change notre manière de consommer, de vivre, de penser le travail, aussi et ça je l'ai pas mal assimilé ici je pense. Romain.

Le développement et la meilleure connaissance de soi, attribués à l'expérience d'un environnement favorisant l'épanouissement personnel, sont très largement pensés comme une « valeur ajoutée » de la mobilité étudiante réalisée (Paunescu, 2008, p.188).

#### 4.2.2.1 Le civisme

Les participants sont nombreux à éprouver un « choc » sur le niveau de civilité, du respect, et de la bienveillance dans les espaces publics à Montréal. Des pratiques sociales telles que : la queue pour prendre le bus, ou la bienveillance des inconnus pour indiquer un chemin, provoquent des réactions d'ébahissement et une réelle surprise chez les jeunes étudiants français : « c'est ouf », « c'est exceptionnel ». L'anecdote la plus récurrente concernant ce « choc culturel » est celle de l'étudiant français cherchant son chemin dans la ville de Montréal et se retrouvant à être aidé très rapidement par un local, constamment

mis en récit par les jeunes Français venant s'installer à Montréal. Par exemple, Florian raconte son étonnement quand un parfait inconnu a retrouvé et rendu le portable cellulaire de son ami.

En France tu retrouves pas ton Iphone. Ton Iphone tu l'oublies dans le métro c'est fini. Et ce jour-là vraiment je me suis dit c'est un truc de fou. C'est pour ça que maintenant dès que je trouve une carte je la rapporte dans un truc proche etc. T'as ce souci des gens vraiment autour de toi. Je rentre du travail mercredi dernier et y'a un groupe de Français qui étaient paumés et qui voulait rentrer à leur hôtel puis je passe avec mes écouteurs puis instinctivement « Bonjour ça va ? vous êtes perdus ? suivez-moi je vais vous montrer où c'est ». Et je me rends compte que c'est certain à 100% que j'aurais pas fait ça si j'étais resté en France. Et clairement ça me rend plus heureux de le faire. En France je m'en serais foutu. Florian.

L'expérience du civisme et de l'entre-aide à Montréal a des conséquences sur les comportements de certains participants, tel que Florian qui note être plus épanoui grâce à ces changements. Pour d'autres, l'adaptation à certains codes socioculturels a été plus difficile, mais à terme intégrée.

Elle [vision du Québec et Montréal] a quand même beaucoup beaucoup changé et maintenant je suis beaucoup moins méfiant des gens, par exemple tu vois, j'aime quand même... tu vois je fais la queue dans le bus, je fais la queue dans le bus même si j'arrive en dernier, ça me frustre pas, alors qu'au début ça me frustrait tu vois... c'était vraiment dérangeant. Jonathan

L'« honnêteté », la « gentillesse », la « bonté » des Québécois et Canadiens sont les représentations principales mises en récit par les étudiants liées aux expériences de civisme dans la ville. Raphaël dit d'ailleurs avoir changé et être « devenu plus... c'est un peu stupide à dire, mais plus sympa... J'étais beaucoup plus méchant \*rires\* ». Cet étudiant ajoute que son expérience à Montréal l'a mené à « penser au bien commun de la société » et « dans le collectif », contrairement à la posture plus « individualiste » qu'il arborait auparavant.

#### 4.2.2.2 L'apparence

L'expérience à Montréal a résulté à de nombreuses réflexions par rapport à la culture française concernant l'apparence, le paraître, les codes vestimentaires et le jugement. La délivrance face à certains codes sociaux français concernant le paraître physique et la « liberté d'être soi-même » à Montréal a souvent été abordée comme une des différences culturelles mise en avant dans les récits expérientiels des étudiants. Louise note par exemple une forte pression sociale sur l'apparence et les codes vestimentaires en comparaison à Montréal où « tu peux t'assumer relativement normalement sans être jugé sans arrêt ».

Moi je le vois beaucoup avec la façon dont on juge les gens en France. À Montréal c'est un truc qui se fait pas du tout, tu t'habilles comme tu veux...tu peux être en *sweat pants* à la fac... tu t'en tapes quoi. En France c'est pas pensable, tu peux pas sortir dans le métro à Paris en mode dégueu', tu vois ce que je veux dire... c'est beaucoup plus codifié, mais ces codes je me rends compte que tu les réintègres très facilement... même si j'essaye de garder un esprit critique dessus. Adrien.

Le même discours est observé de nombreuses fois chez les participants comme chez Léa qui établit une comparaison entre son ancien milieu de vie parisien et l'environnement montréalais.

C'était très standardisé, très normé finalement, et en arrivant ici j'ai capoté... genre des gens qui sont p't'être des gens sérieux, mais qui ont les cheveux roses, ou des piercings ou des tatouages!... C'est interdit dans le cadre normatif dans lequel j'étais... pis...c'est ça en fait de voir que les gens étaient vraiment... différents... par leur choix vestimentaire déjà c'est une première étape... donc ça c'était...ça m'a vraiment impressionné, pis... le fait qu'on ne va pas s'arrêter à un ... aspect matériel.

Si certains étudiants se disent « délivrés » des codes français concernant l'apparence, et du jugement, ces derniers mentionnent souvent les réintégrer dès qu'ils reviennent en France. La confrontation à l'environnement montréalais engendre avant tout des questionnements sur la culture française ainsi qu'un travail d'introspection quant à la posture tenue par rapport à certaines normes socioculturelles.

#### 4.2.2.3 La tolérance

La tolérance et l'ouverture d'esprit, face à la diversité sexuelle et du genre, font partie des différences culturelles relevées par certains étudiants par rapport à la France. Selon ces derniers, ces différences participent à la représentation de Montréal comme ville progressiste, ouverte, permettant l'épanouissement personnel. Le respect des personnes LGBTQIA+<sup>10</sup> est mentionné par plusieurs étudiants tels que Louise : « la tolérance ...bah là encore à Paris y'a eu une personne trans' qui s'est fait... 'fin je comprends pas quoi, j'ai envie de dire, mais bande de con quoi ». De son côté, Anaïs insiste sur les conséquences positives des apprentissages réalisés face à la diversité du genre à Montréal. Ce facteur a été déterminant à l'atteinte d'un bien-être social, incarné par une tolérance partagée. Cependant, les étudiants évoluent dans des espaces privilégiés, tolérants et ouverts, ce qui, comme le remarque Anaïs, n'est possiblement pas le cas dans toutes les villes canadiennes.

Gabriel a longuement abordé l'expérience de la tolérance à Montréal en comparaison à « l'intolérance par rapport à l'étranger, par rapport à la différence », autant sur le thème de l'homophobie que du racisme, en France qui lui est devenue insupportable et particulièrement flagrante. Sur ce sujet, Gabriel souligne toutefois que, d'une façon similaire à la France, les valeurs sociales et culturelles de tolérance, de respect de la différence, mais aussi les orientations politiques plus « libérales » ou de « gauche », sont typiquement associées aux grandes villes et donc à Montréal. Comme il a été mentionné dans le discours de Gabriel, l'adaptation se réalise dans une grande ville, plus particulièrement sur une « île », dont la réalité politique, sociale, culturelle et économique est bien différente de celle des régions du Québec. De plus, on pourrait même ajouter que les étudiants sont souvent confinés dans des milieux universitaires ouverts d'esprit et éduqués, et ne sont pas forcément confrontés à certaines problématiques sociales et culturelles locales.

---

<sup>10</sup> L'abréviation LGBTQIA+, qui tient pour : Lesbienne, Gay, Bi, Transsexuel(le), Queer, Intersexe, Asxuel(le), et tous les Autres dont les alliés.

#### 4.2.2.4 Être une femme à Montréal

Au cours des entretiens, mais plus particulièrement encore lors de la période d'observation participante, il a été relevé que les étudiantes insistent sur la différence d'expérience en tant que femme à Montréal et les thèmes du féminisme, de la liberté sexuelle et du sentiment de sécurité, généralement mises en comparaison avec l'environnement français.

Ici j'me sens... 'fin j'trouve que même au niveau de la sexualité, de tout ça... y'a une ouverture d'esprit qui est quand même assez incroyable. Là j'prends un cours - ce semestre je me suis un peu fait plaisir sur mes cours - et je prends un séminaire sur le transgenre et le féminisme... et genre on en parle en cours et j'me dis putain c'est quand même ouf que je puisse prendre ça à l'université et qu'on en parle d'une manière complètement ouverte... tu rentres à McGill les gens en RES ils avaient genre une heure de conférence sur le consentement sexuel... avant de commencer les cours et finalement en France... c'est encore loin quoi, on est loin de tout ça, et dans beaucoup de pays, mais la France tout le monde l'associe à la « liberté... blalala ». En France j'me balade en short j'suis moins à l'aise qu'ici où je me balade sans soutien et sans rien et j'men fou tu vois... en France j'ai toujours eu l'impression d'être un peu plus regardée. Anaïs.

De son côté, Manon s'est ouverte sur la reconstruction de son estime et sa confiance de soi en tant que femme dans un environnement où l'expérience des relations homme-femme était plus égalitaire. L'expérience d'un sentiment de sécurité est ici liée au rapport à la féminité ainsi qu'à la sexualité.

J'ai l'impression qu'ici... c'est beaucoup moins courant avec les Québécoises qui ne sont pas dépendantes à l'attention des hommes... complètement genre, et ça j'pense que c'est un trait des femmes françaises parce qu'on t'éduque pas bien, on t'éduque à être mignonne pour les hommes, on t'éduque à être distinguée, rigolote, mais pas trop. Mais ça, c'est un rapport de domination, que l'homme domine sur la femme.

Pour une majorité de Français à Montréal, le sentiment de sécurité est un des aspects importants et souvent abordés dans les discussions entre les étudiants. Cependant, si le sentiment de sécurité est généralement lié aux possessions matérielles pour les hommes, il est nettement plus souvent associé au corps pour les femmes.

Je trouve y'a un respect direct ici. Je trouvais ça fou ... par exemple ici dans le bus, tu sais l'affiche pour dire qu'entre deux arrêts si vous êtes une femme et que c'est la nuit vous pouvez vous demander au chauffeur, et je me suis dit « wow c'est ouf » tu vois. De se dire ils prennent vraiment en compte que t'es une femme, le respect des autres etc. Florian.

Le témoignage de Florian montre ici une réelle surprise face aux aménagements mis en place pour la sécurité des femmes dans les transports en commun, ce qui fait directement écho à l'absence de telle mesure en France. Pour les participantes qui ont vécu en banlieue parisienne comme Louise, le sentiment de sécurité s'est traduit par le fait de ne plus vivre sans une crainte constante du harcèlement de rue et des agressions sexuelles, notamment dans des espaces publics comme les métros et RER. Sur les nombreuses étudiantes françaises rencontrées, le fait ne pas avoir à s'inquiéter de son apparence physique par son choix de vêtements, ainsi que le sentiment de sécurité accru lors des heures de sorties dans les transports en commun, a pu procurer un grand sentiment de libération.

Tu peux sortir en short à minuit-1-2h-3h, y'a personne qui va t'embêter... Paris pareil, je suis rentrée, trois jours plus tard main aux fesses quoi.... tu te dis, mais enfin... c'est fou quoi (...). Franchement, moi ça m'a choquée, 'fin je suis rentrée en France, tu reprends le métro... ma mère me disait « prend pas le dernier métro »... et j'étais là « oh c'est bon t'inquiètes... » bah je l'ai pris 2 fois : main au cul et « pute » trois fois, on m'a traitée de pute quoi... Louise.

En France, le harcèlement ainsi que le sentiment de danger dans les transports en commun est monnaie courante pour les femmes. En opposition à la passivité des usagers des transports en commun en France – problème récurrent abordé par le court métrage : « Je suis à l'heure » (2015) – l'expérience d'un environnement montréalais sécuritaire, mais aussi solidaire face aux violences vécues par les femmes a été soulignée par plusieurs étudiantes françaises dans les entrevues ainsi que sur le terrain. Cependant, il convient tout de même de souligner que les étudiantes françaises s'insèrent dans des espaces urbains centraux et privilégiés de Montréal. Leurs expériences sont donc liées à une position privilégiée dans l'espace montréalais.

Également, il est important de mentionner qu'il existe de fortes différences d'expériences face au sentiment de sécurité selon les étudiantes. La majorité des

participantes interrogées n'ont pas abordé ce sujet ou disent ne pas avoir ressenti de différence majeure avec leur ancien lieu de résidence. Léa, qui résidait dans un quartier huppé de Paris, explique à ce propos que le harcèlement de rue et le sentiment d'insécurité n'ont jamais fait partie de son quotidien. Pour elle, le problème résidait surtout dans le fait de devoir appliquer certains codes vestimentaires afin d'être acceptée dans le cercle social de son établissement scolaire et de son quartier. La plupart des femmes interrogées dans cette étude résidaient dans des lieux privilégiés, dont des centres historiques, des quartiers favorisés, ou encore à l'étranger dans des quartiers fréquentés majoritairement par des expatriés. L'expérience ainsi que la différence d'importance accordée à certains sujets sont donc directement affectées par le milieu socioculturel et économique dans lequel ont évolué les individus avant le départ pour Montréal.

### **4.3 Réseaux d'amitiés, vie sociale et intégration**

À travers le concept de réseaux d'amitié, mis en application par Conradson et Latham (2005a), ainsi que le concept d'espace de sociabilité (Fortin, 2003), il s'agira de comprendre l'expérience sociale et culturelle des étudiants français. Ces concepts permettent d'informer sur le niveau d'intégration des étudiants à l'espace local par le biais de l'étude des relations construites et entretenues, et cela dans une perspective transnationale.

#### *4.3.1 Formation et composition des réseaux d'amitié*

L'analyse des réseaux d'amitié permet de saisir l'expérience sociale et culturelle des étudiants en mobilité ainsi que leur intégration à la société d'accueil. En effet, ces derniers informent directement sur la nature des contacts et des liens qui sont formés et maintenus durant l'expérience universitaire à l'étranger. Comme il a été noté au Chapitre 1, les études sur la mobilité des étudiants étrangers soulignent souvent la faible intégration de ces derniers aux sociétés d'accueil, l'absence de contact avec les locaux, le confinement

« à une communauté étudiante internationale » (Waters, Brooks, 2011, p.567) et donc la construction de réseaux de sociabilité sur la base d'une expérience de mobilité partagée. Concernant les jeunes Français inscrits à HEC Montréal et McGill, une observation similaire a été réalisée par les étudiants interrogés concernant la « bulle » universitaire, souvent nommée comme une des raisons des difficultés d'intégration à la société montréalaise. Vincent relève cette impression d'être confiné aux frontières de son université: « McGill c'est spécial en vrai, McGill c'est une île aussi, c'est une île. On est vraiment une communauté de gens qui sont qu'entre eux. Comme si c'était une mini ville dans la ville ».

Au-delà d'un confinement aux espaces universitaires, il faut remarquer que les étudiants français ont très rarement formé de liens d'amitié avec des Québécois. Dans une très large majorité des cas, les contacts avec les locaux se limitent à « deux-trois amis », quelques « potes » ou « connaissances », jusqu'à certains participants qui déclarent n'avoir eu quasiment aucun, si ce n'est aucun lien, avec des Québécois. Énora, qui a étudié quatre ans à l'université McGill, mentionne par exemple : « Ben les Québécois, j'ai jamais eu trop l'occasion d'en rencontrer... Ben après je me suis fait pote avec des gens qui avaient vécu au Québec au lycée, mais pas natifs non ».

Bien qu'on retrouve différents degrés d'intégration chez les étudiants, selon leur âge, le cycle de leur programme et le nombre d'années qu'ils ont passé à Montréal, beaucoup d'étudiants soulignent qu'ils leur semblent difficile de « connecter » avec des Québécois et Canadiens. Plusieurs soulignent avoir été surpris par des différences culturelles qu'ils n'avaient pas envisagées avant le départ, ce qui a mené plusieurs étudiants à mentionner le sentiment d'une « barrière » culturelle, ou des « différences » ne permettant pas de réellement lier des amitiés avec des Québécois.

Tu vois ça a beau être un pays genre, 'fin une province où les gens parlent français je m'étais dit : « ouais du coup ça va être simple tu vois ils parlent français », mais en fait tu te rends compte que y'a une putain de barrière culturelle à laquelle moi personnellement j'avais pas spécialement pensé tu vois avant de venir ici (...) j'ai l'impression que ça se mélange pas trop, que y'a pas vraiment même de volonté ou d'envie de se mélanger tu vois. Nathan.



Il est frappant de remarquer que tant à HEC qu'à McGill, les étudiants français interrogés ont majoritairement formé ou intégré des réseaux d'amitié composés presque exclusivement d'étudiants français en mobilité.

Comme je t'ai dit j'ai pas beaucoup d'amis québécois... en fait les seuls - en fait je travaille dans une friperie et y'a beaucoup de Québécoises, elles sont super cools mais ouais encore une fois j'ai pas eu le « clic » (...) J'ai que des amis français \* rires\*. Ouais aha j'ai même pas fait exprès c'est juste les gens avec qui je clique le mieux c'est les Français. Jenna.

Comme on peut le voir ici, la formation de réseaux d'amitié majoritairement français est souvent expliquée par une distance socioculturelle en comparaison avec les étudiants français avec qui « ça clique plus », et où les rapports sociaux sont « plus naturels ». Si certains étudiants disent se lier plus facilement d'amitié avec des étudiants d'origine maghrébine ou d'Amérique latine que des Québécois ; des étudiants avec qui ils partagent le statut d'étudiant étranger à Montréal et l'expérience de mobilité ; la diversité d'origine nationale dans les réseaux d'amitié est limitée. En effet, sur 25 participants, 21 soulignent que leurs amis sont très majoritairement d'origine française.

J'ai deux colocos français et j'ai beaucoup d'amis français. J'ai eu d'abord des amis à HEC, ensuite des amis d'HEC avait des potes à l'UdeM avec qui je me suis bien entendu, ces potes-là étaient plus français. Après j'ai quand même eu des amis marocains par exemple, ou anglophones, mais ça reste quand même très peu comparé aux Français. Romain.

Comme on peut le voir dans ce dernier témoignage, les premières bases du réseau d'amitié se forment généralement autour du cadre universitaire et s'étendent ensuite à des étudiants inscrits dans d'autres universités montréalaises, mais qui sont toujours de nationalité française. Les premiers amis rencontrés sont bien souvent des jeunes français avec qui les étudiants partagent de nombreux points communs, dont parfois des amis communs. Les réseaux d'amitié ont ensuite tendance à s'élargir à d'autres individus partageant l'expérience et l'identité d'être un étudiant français en mobilité à Montréal. Pour reprendre l'expression employée par Taajamo (2003) les étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal créent des « *tribus nationales* » (Dervin, 2008, p.227-228).

Au final, les Québécois, tu te rends pas trop compte... en première année y'avait la prépa, et après il commence à y avoir des groupes, et là y'a beaucoup plus de

Québécois donc tu fais des soirées avec eux et tout et au final tu te rends compte que c'est des gens vachement sympa tu vois. Y'a les soirées au sein de HEC et après y'a les soirées que tu fais entre tes potes, et au final les soirées que tu fais avec tes potes, ben ça reste des Français parce que... tu partages plus de choses. (...) Je m'y attendais pas du tout. Ça m'est un peu tombé dessus [le nombre de français à Montréal] et en fait j'y pensais même pas quoi, ça me posait pas forcément de problème au début, et ce que après que je me suis dit que c'était un peu dommage de rester qu'entre Français, et que c'était peut-être un peu hypocrite de prétendre faire des études à l'étranger pour au final créer un mini Paris à Montréal. Jonathan

Dans ce témoignage, Jonathan va même plus loin que la création d'une « tribu nationale » et remarque la formation d'une communauté basée sur la ville de provenance, réduisant encore les caractéristiques partagées au sein du réseau d'amitié. L'isolement institutionnel, créé par la classe préparatoire HEC par laquelle passent les étudiants français avant de pouvoir intégrer le baccalauréat, a très souvent été abordé par les étudiants de HEC Montréal. Comme plusieurs autres, Romain dit avoir vécu cette expérience « entre Français » ce qui est « dommage parce que ça a pas aidé à une intégration complète ».

Le grand nombre de Français dans le sein de l'université ou du programme universitaire a souvent été donné comme une des raisons à la construction d'un réseau d'amitié très majoritairement français ainsi qu'un faible sentiment d'intégration.

Y'a beaucoup de Français \*rires\* [à McGill], même à la faculté de management y'a beaucoup de Français. Ils sont partout. \*rires\*. Mais par exemple ma coloc, elle est à l'UdeM et donc ses cours sont en québécois, ses potes sont québécois genre son mec- ex c'est un Québécois mais ouais... Jenna.

Plusieurs étudiants comme Jenna mentionnent par exemple que certains de leurs amis étudiant à l'UQAM ou à l'UdeM ont des réseaux d'amitié plus diversifiés parmi lesquels ils comptent des Québécois. Les universités HEC Montréal et McGill ont une concentration particulièrement élevée de Français ainsi que d'étudiants internationaux, mais qui varient aussi selon les programmes d'études. Mathieu raconte par exemple qu'il n'y avait aucun Français dans son programme à McGill, mais aussi dans sa résidence universitaire, ce qui l'a mené à être entouré d'anglophones durant toute sa première année à Montréal. Cependant, il dit maintenant s'être formé un groupe d'amis majoritairement français.

### 4.3.2 Un mode de vie partagé ?

Les différences de conditions et mode de vie avec les étudiants québécois sont très souvent revenues dans le discours des étudiants afin d'expliquer la composition de leurs réseaux d'amitié. Il a, par exemple, été abondamment souligné que les Québécois sont plus « âgés », « ont moins de temps », « reviennent chez eux après les cours », « habitent plus loin » ou « chez leurs parents », « travaillent plus ».

Je pense que c'est parce qu'on a un mode de vie totalement différent, comparé à des Québécois qui n'ont pas forcément leurs parents qui leur payent les études et qui doivent travailler à côté. Genre ouais, clairement, on est entre Français privilégiés ici. Romain

La « condition d'étudiant étranger a un impact sur la vie sociale » (Tsoukalas, 2008, p.133) et la formation de réseaux d'amitié. Tsoukalas (2008, p.133) relève dans un article sur les étudiants Erasmus que : « par rapport aux étudiants locaux, les étudiants Erasmus vivent une vie extraordinaire/hors du commun ». Il ajoute que ces étudiants ont un mode de vie « intense<sup>11</sup> » en précisant en bas de page que ce mot est employé afin d'insister sur l'intensité « physique et sensuelle » de l'expérience et donc « simplement dit : les étudiants font la fête, voyagent, dansent et s'accouplent dans des quantités excessives » (2008, p.134). Dans le cas des étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal, une remarque similaire peut être faite. En effet, de nombreux étudiants font le récit d'une vie sociale extrêmement riche et décrivent une expérience universitaire marquée par l'alternance entre des périodes très intenses de sorties et d'événements sociaux et d'intenses périodes d'étude en fin de session afin de rattraper le retard accumulé lors des premiers mois. Ce phénomène générationnel est porté par la distance avec les parents, le sentiment de liberté, une grande quantité de temps libre, ainsi que l'accès à des ressources financières importantes. À ce titre Paul mentionne par exemple que :

Bah pour le tourner pas trop négativement, beaucoup d'activités sociales! Se bourrer la gueule quoi... voilà quoi. Je te dirais que c'est sans doute le côté un peu étranger aussi quoi, pas les parents, t'as une vie sociale qui a multiplié... Paul.

---

<sup>11</sup> Le mot utilisé par Tsoukalas « intensive » a été traduit.

Si les étudiants étant à Montréal depuis plus de trois ans, se disent plus « calmes » et moins portés sur la « fête », l'expérience de la première et deuxième année à Montréal ainsi que des étés, où les étudiants n'ont pas de cours pendant deux à quatre mois, est souvent aussi « intensive » que pour les étudiants Erasmus mentionnés par Tsoukalas (2008). Pour de nombreux étudiants français qui ont été interrogés ou rencontrés sur le terrain, séjourner à l'étranger pour la durée des études est un « moratoire » (Ballatore, 2010, p.91), une façon de repousser l'âge adulte (Waters, Brooks, Pimlott-Wilson, 2011, p.467) permettant de « profiter » et « faire la fête ». Le capital économique, détenu par ces étudiants mobiles, leur permet de ne pas avoir de préoccupation financière et ils peuvent ainsi vouer leur quotidien à leurs études, mais surtout à l'épanouissement personnel à travers les réseaux d'amitié.

Cependant, il existe des différences entre les modes de vie des différents participants. En effet, ils sont influencés par le nombre d'années passées à Montréal, les écarts de budgets, ainsi que les attentes attribuées à la trajectoire de mobilité étudiante. Certains étudiants décrivent un mode de vie moins « extraordinaire » et portent moins d'importance à l'amusement personnel. Emma, qui travaille 20 heures par semaine durant l'année et à temps plein l'été, dit avoir trouvé à HEC des amis « comme elle », qui travaillent, ne sortent pas beaucoup et dont les activités sociales se résument à quelques sorties au restaurant. Gabriel et Adrien, qui sont les deux participants ayant effectué le lycée à Montréal, racontaient ne pas forcément ressentir le besoin de faire la fête excessivement, et sont souvent restés dans des réseaux d'amitié créés lors de leurs années au lycée français à Montréal. Ces deux participants portent un regard critique sur les communautés d'étudiants français, qui reflète un rapport différent à la mobilité en comparaison aux autres étudiants.

Au HEC j'trouve que c'est quand même hallucinant, les comportements sociaux qu'on voit à HEC sur des types qui vont rester... d'abord on reste ensemble, puis ensuite en appart... McGill c'est appart dans le *ghetto* et au bout de 3-4 ans... ils ont fait les mêmes bars pendant 4 ans... 'fin je caricature mais... j'men suis éloigné parce que justement j'avais déjà des potes avant d'arriver à la Fac et je regardais un peu les inté' en mode... ouais 'fin bon vous êtes gentil, vous vous mettez des murges et c'est trop bien on est au « *College* » mais... 'fin j'ai pas besoin de

forcément faire ami-ami avec tout le monde étant donné que moi j'ai déjà mes potes. Gabriel

Les réseaux d'amitié se créent donc autour de similarités entre les attentes du séjour des étudiants, les pratiques sociales, mais aussi au niveau des ressources financières possédées par les étudiants.

#### 4.3.3 Isolement d'une communauté française

Les réseaux d'amitié observés sont caractérisés par une forte « densité » et des « liens forts » (« *strong ties* ») entre les individus, ce qui a tendance à produire un isolement de la communauté étudiante et ne permet pas de réduire « la distance sociale » (Tsoukalas, 2008, 143, cf. Granovetter, 1973) avec la communauté d'accueil. Tout comme les étudiants Erasmus, la cohésion sociale se fait donc à l'intérieur de la communauté étudiante en mobilité et non avec la société d'accueil. Cependant, au contraire des réseaux d'amitié construits par les étudiants Erasmus, les étudiants français tendent à cultiver et maintenir ces réseaux d'amitié même après la fin de leurs études et le départ de Montréal. De plus, les étudiants ont tendance à être influencés par ces liens quant à leurs prises de décisions, notamment sur la volonté de revenir en France pour retrouver le réseau d'amitié formé à Montréal, phénomène qui a pu être constaté à plusieurs reprises dans les entrevues et sur le terrain.

Il est intéressant de mentionner ici que la possession d'un capital de mobilité élevé ne résulte pas directement dans une plus grande capacité à s'adapter et s'intégrer à une autre culture. Au contraire, certains participants ayant un capital de mobilité particulièrement élevé, comme Énora qui a passé la grande majorité de sa vie à l'étranger, ont formé des réseaux d'amitié majoritairement français et n'ont presque jamais eu de contact avec des locaux. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que ces étudiants ont eu l'habitude de vivre en communauté, dans des lycées français, où il n'a donc jamais été nécessaire de s'adapter. En effet, les expériences d'adaptation, qui sont un des composants du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2001, p.138), sont peu nombreuses pour cette

catégorie d'étudiants. Le capital de mobilité possédé, s'il facilite le départ vers l'étranger et la représentation de la mobilité comme un mouvement naturel, ne mène pas forcément à l'intégration au milieu d'accueil.

Néanmoins, l'expérience d'intégration des étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal ne peut pas être généralisée. Il faut noter que certains étudiants, grâce au travail, au bénévolat ou encore à l'implication dans des associations universitaires, ont eu de nombreux contacts avec des locaux et ont donc développé des « liens faibles » (« *weak ties* ») (Granovetter, 1973), ce qui a eu pour conséquence un plus grand sentiment d'intégration. En comparaison à ceux dont l'expérience s'est réalisée à l'écart de la société québécoise, ces étudiants envisageaient plus souvent de s'établir au Québec. De plus, ces derniers ont évoqué des retours en France bien moins fréquemment que certains participants qui partaient deux à trois fois par année et y restaient de deux à quatre mois pendant l'été. Bien qu'il y ait des exceptions, ces participants sont souvent plus âgés (entre 23 et 24 ans), ont une plus grande autonomie financière, et certains d'entre eux ont réalisé leur baccalauréat à l'Université de Montréal avant d'intégrer McGill ou HEC, ce qui leur a permis, selon eux, d'être en contact avec une plus grande diversité d'étudiants.

Néanmoins, tous ces étudiants remarquent la forte cohésion communautaire des groupes d'amitiés français à Montréal, dans lesquels ils ont aussi évolué ou évoluent toujours.

Dans mes premières années aussi à HEC j'étais restée comme une Française en France en fait... c'est-à-dire toujours entourée d'une même *gang* de français, tout le temps tout le temps en *gang*, *gang*, *gang*... très français d'être une clique, je devrais pas dire *gang* parce que c'est un truc québécois... fait que... peut-être quelque chose qui a changé maintenant. Léa.

Certains étudiants, comme Léa, disent être sorti de l'isolement de la communauté étudiante française après avoir quitté HEC et avoir commencé à travailler au Québec. Elle remarque un changement drastique dans la formation de son réseau d'amitié qui s'accompagne d'un changement d'identification et d'intégration à la société montréalaise. Le travail semble donc être le facteur d'intégration le plus efficace dans le cas de plusieurs étudiants.

L'idée de « communauté » revient souvent parmi les participants. Caractérisée par le partage de codes culturels et sociaux distinctifs, la raison attribuée à la formation de ces « communautés » par de nombreux étudiants est très souvent culturelle.

Alors moi la chance que j'ai eu un peu c'est que j'ai réussi à naviguer les deux eaux, dans le sens où à McGill t'avais un gros groupe de français et les Français traînaient généralement qu'avec les Français...généralement, c'est-à-dire que les groupes de potes français... 'fin voilà t'avais un groupe de potes français et t'avais des soirées où t'avais que des Français, t'avais pas de personnes qui étaient pas... françaises. Et oui...du coup... voilà t'avais ces gros groupes de français et pleins de gens qui sont partis à McGill et qui ont fait leur cursus qu'en anglais, ça fait quatre ans qu'ils baragouinent en anglais mais ils ont pas pris un pet' d'accent... parce que ils sont toujours dans leur communauté francophone... Mes potes français qui eux, à chaque fois qu'ils sortaient de cours : pause clope, t'avais que des Français devant la porte... 'fin y'a des *memes* sur certains sites de McGill qui sont par rapport aux Français parce que le Français c'était quoi, c'était : la Canada Goose, c'était les Adidas Stan Smith alors qu'il fait -40 dehors, le petit jean troué alors qu'il fait - 40 dehors, et la clope devant la porte du bâtiment... et les « rohh putainn, rohh »...Y'a un cliché français à Montréal, y'a un cliché français à McGill qui était reproduit par plein de gens (...). Les anglophones ils ont leurs potes anglophones etc mais y'a une communauté française et ça je pense que c'est pas spécifique que au Canada, et que au Québec, c'est partout dans le monde. Les Français on est vraiment... on va dans un endroit et après on essaye de se mettre en groupe pour défendre notre territoire un peu \*rires\*. Vincent.

Comme il est visible dans la dernière phrase du témoignage de Vincent, mais aussi dans le discours de Léa, la formation d'une communauté nationale découlerait directement d'une socialisation culturelle et sociale française. Un autre exemple est donné par Florian quand il déclare : « tu sais quand tu viens de France et que t'es Français quand tu restes avec des Français, tristement. T'as pas envie d'aller vers les autres ». La facilité d'identification avec d'autres étudiants français aboutissant à la création de « tribus nationales » Taajamo (2003) en mobilité à Montréal est très souvent perçue comme un comportement typiquement français. Il faut aussi remarquer dans le témoignage de Vincent qu'il existe une reproduction des comportements et des codes socioculturels français créant

un « cliché » du Français à Montréal, qui est en effet très souvent mis en scène sur les réseaux sociaux par le biais des *memes*<sup>12</sup>.

La forte cohésion ainsi que la solidarité entre les communautés d'étudiants étrangers est un thème qui a été discuté plusieurs fois dans la recherche (Murphy-Lejeune, 2003 ; 2008) (Papatsiba, 2003) (Anquetil, 2006) (Ballatore, 2010) (Waters, Brooks, 2011) (Tsoukalas, 2009, p.137). À Montréal, la cohésion de groupe dépasse les frontières universitaires pour s'élargir à la communauté des jeunes Français en mobilité. Qu'ils soient étudiants à long terme, en échange, en stage, ou encore pvtistes<sup>13</sup>, les jeunes Français en mobilité à Montréal forment une communauté soudée. Une forte solidarité fondée sur le partage d'une identité commune est visible sur les espaces de sociabilité virtuelles avec par exemple le groupe Facebook « Jeunes Français à Montréal » qui compte 20 755<sup>14</sup> membres. Ce groupe permet par exemple à ses membres de faire des dons de meubles, des propositions de colocations, mais on peut aussi très souvent y observer des propositions de sorties et loisirs, particulièrement fréquentes chez les jeunes Français fraîchement arrivés. La cohésion de groupe est donc créée sur la base de la nationalité et l'expérience d'une mobilité temporaire, le retour en France étant prévue dans la majorité des cas.

Avec les plateformes de réseaux sociaux tels que Facebook, les étudiants conservent un contact constant avec la France et n'ont donc jamais vraiment rompu le lien avec la mère patrie. En prenant en considération que les jeunes générations s'informent principalement sur Internet et en particulier par le biais de leur fil d'actualité Facebook (Young, 2015) ; généré par algorithmes et des abonnements ; les étudiants en mobilité à Montréal ont tendance à être toujours baignés dans l'actualité française, sur laquelle ils échangent tant sur les plateformes virtuelles que dans les espaces de sociabilité physiques. Ces sources d'informations créent un isolement d'ordre virtuel, puisque les individus en mobilité seront rarement exposés à des médias du pays d'accueil, et restent donc souvent dans l'ignorance de sujets politiques, sociaux et culturels de la société d'établissement.

---

<sup>12</sup> Selon le Larousse : « Concept (texte, image, vidéo) massivement repris, décliné et détourné sur Internet de manière souvent parodique, qui se répand très vite, créant ainsi le buzz ».

<sup>13</sup> Expression désignant les individus en mobilité détenteur d'un permis PVT : Programme/Permis Vacances Travail.

<sup>14</sup> À la date du 5 février 2020.



Les moyens de communication virtuels, facilitant l'organisation et la structuration d'espaces de sociabilité entre les membres d'une même communauté, offrent les conditions de la « nouveauté dans un environnement étranger, mais familier » (Chap. 3, 3.4.2). Il pourrait donc être dit que les étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal sont à la fois « mobile » et « sédentaire » (Murphy-Lejeune, 2008, p.26) puisque ces derniers gardaient des liens virtuels actifs et forts avec la France.

#### *4.3.4. Des espaces de sociabilité communs*

Les réseaux d'amitié se maintiennent et s'étendent par le biais de la création et le maintien d'espaces de sociabilité partagés. Les « espaces de sociabilité » décrits par Sylvie Fortin comme les « liens personnels entretenus par un individu » (...) par l'entremise de différentes sphères sociales du sujet « ego », « témoignent des **rappports sociaux privilégiés**, des **choix opérés**, d'un **habitus donné** » et « sont aussi le reflet des trajectoires migratoires et d'établissement, des appartenances développées, maintenues, du sens accordé à l'un ou l'autre événement du parcours individuel » (Fortin, 2003, p.65-66).

Comme il a été mentionné, la sphère universitaire permet aux étudiants de créer des premiers liens amicaux, mais les réseaux d'amitié s'étendent généralement en dehors de ses frontières. Le renforcement et l'isolement d'une communauté étudiante française en mobilité se réalisent en grande partie par le partage d'espaces de sociabilité où les jeunes étudiants français se rencontrent, se réunissent et sociabilisent.

En reprenant la catégorisation établie par Fortin sur les espaces de sociabilité et les différentes sphères sociales privée, semi-privée ou publique (Fortin, 2003, p.65-66), on remarque que le renforcement des liens d'amitié entre les jeunes étudiants français se réalise à travers des espaces qui sont autant privés (appartements d'amis), semi-privés (soirées publiques, mais où les invitations sont essentiellement transmises entre les membres d'un réseau d'amitié élargi), ou encore publics (bars, boîtes de nuit). Même dans les espaces publics, il est intéressant de noter que les jeunes étudiants français interrogés et rencontrés disent très souvent retrouver par hasard des connaissances ou amis.

Pendant le séjour, les étudiants évoluent dans des groupes relativement homogènes tant sur le plan des ressources possédées que des milieux socioculturels de provenance. Ces espaces de sociabilité communs ont tendance à confiner des étudiants partageant un habitus similaire. Dans le cas des étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal il faut, pour reprendre les mots de Brooks et Waters, observer «la création d'une 'élite' éduquée, ségréguée et séparée » (Brooks, Waters, 2011, p.574, ma traduction), résultat direct de : « s'intégrer et vivre en étranger » (voir partie 4.3.5).

Les étudiants interrogés ont tendance à occuper un espace urbain aux frontières délimitées. Sur 25 participants, 22 habitent sur le centre du Plateau Mont-Royal, ce qui facilite le rapprochement et la sociabilisation de différents groupes d'amis. Par exemple, plus de trois quarts des participants disent fréquenter des bars, des soirées organisées et des boîtes de nuit similaires, localisés dans des quartiers précis. Les espaces de sociabilité, créés et maintenus par des jeunes Français en mobilité, sont un catalyseur de relations sociales, aboutissant à une grande interconnexion dans les réseaux de sociabilité. Les étudiants français inscrits à McGill et HEC sont donc quotidiennement investis dans des pratiques de reproduction sociale et culturelle par le biais de leurs réseaux d'amitié et des espaces de sociabilité communs, ce qui favorise un repli vers la culture d'origine.

#### 4.3.4.1. Le cas de la scène Techno : des espaces de sociabilité créés autour du monde de la nuit.

Il serait peu concevable de traiter des espaces de sociabilité dans lesquels s'inscrivent et évoluent les jeunes étudiants français sans aborder le cas des soirées Techno<sup>15</sup>. Les témoignages obtenus suite aux entrevues ainsi que les périodes d'observation participante permettent d'affirmer que l'investissement de l'espace urbain montréalais, et la création et le maintien de réseaux d'amitié, se font en grande partie à travers le monde de la nuit et plus particulièrement, autour de la musique électronique et de la scène Techno.

---

<sup>15</sup> La Techno est un style de musique électronique regroupant plusieurs sous-genres dans sa définition large mais qui fait référence à une musique « *underground* » qui s'oppose donc aux musiques électroniques « commerciales » comme l'EDM. Ce type de musique est généralement voué à la danse et écouté dans des contextes se prêtant à la fête.

Près du trois quarts des participants interrogés dans le cadre de ce mémoire, fréquentent (ou ont fréquenté) des soirées Techno à Montréal.

La scène Techno est extrêmement populaire en France, et ce, surtout dans les grandes villes ; comme en témoigne un rapport de la Sacem de 2016 sur les musiques électroniques en France, vulgarisé par Trax Magazine<sup>16</sup>. Ceci peut expliquer l'attrait des jeunes Français pour poursuivre ces soirées à Montréal.

Sur les espaces de soirées cités par les étudiants comme leurs lieux de prédilection, on retrouve des boîtes de nuit telles que le Salon Daomé, le Datcha, le Newspeak, le Stéréo, ou encore des soirées organisées dans des espaces locatifs comme les hangars du Mile-Ex où ont lieu les soirées « Durocher ». De plus, il existe de nombreuses soirées plus informelles et surtout plus restreintes dans des espaces locatifs, des appartements ou encore des arrières-cours d'amis-d'amis, généralement organisées par des collectifs de soirées. Depuis quelques années à Montréal, les collectifs organisant des soirées diffusant de la musique « Techno » fleurissent à Montréal. Octov, Kizi Garden, TGV, Grizzly Rouge, The Ants (...) sont tous des collectifs de soirées diffusant principalement un style de musique électronique généralement ramené sous l'appellation « Techno » qui attirent de très nombreux Français en mobilité.

Tu vas dans une soirée Octov y'a que des Français. C'est que des Français littéralement, même Daomé tu vois y'a une chance sur deux que tu parles à quelqu'un c'est un Français. Je pense qu'on a quand même cette culture de la musique. Nathan

Souvent géré par des étudiants ou jeunes travailleurs français, ces collectifs sont symboliques de la création d'espaces de sociabilité massivement investis par de jeunes étudiants français dont il faut souligner la proximité d'origine socioéconomique et culturelle. En ces lieux, des groupes d'amis se retrouvent, échangent, sociabilisent et élargissent ainsi leurs cercles sociaux, ayant pour conséquence la formation d'une communauté dont les réseaux sont particulièrement interconnectés.

---

<sup>16</sup> <https://www.traxmag.com/la-premiere-grande-etude-sur-les-musiques-electroniques-en-france-est-sortie/>

Ces collectifs sont souvent éphémères, se forment et se dissolvent en même temps que le retour de certains organisateurs, et sont donc voués à être remplacés par de nouveaux. De plus, ces collectifs sont aussi mobiles, puisque des soirées sont parfois organisées à l'étranger comme à Paris, mais aussi dans d'autres villes ou pays où résident les membres des collectifs des soirées ainsi que de leurs réseaux d'amitié. Dans le cas des soirées organisées par des collectifs Français, la scène Techno montréalaise est donc, pour reprendre l'expression de A. Kotarba, John M. Johnson (2002, p.89, ma traduction), une pratique « translocale et transnationale à des fins de sociabilité ».

Dans ce témoignage, Manon décrit son impression sur les soirées organisées par des collectifs de musique Techno, qu'elle dit elle-même fréquenter.

Les soirées québécoises c'est plus de la musique un peu Dubstep... ou alors plus... House/EDM comme ça... Mais les soirées où y'a que des Français, déjà c'est des collectifs... genre que des collectifs Français genre Kizi Garden, tous ces trucs-là, 'fin c'est un truc de malade genre... mais vraiment, j'connais tout le monde de vue, de groupe... 'fin genre de groupe de potes.. (...) déjà les gens ils arrivent c'est souvent de la House/minimal « on est trop cool ». « on va mixer sur Vinyle » ...ninininin (accent parisien exagéré), et... mais que j'aime bien comme style de musique, mais c'est juste que... même le style des gens t'sais « p'tite casquette » ... mais on est comme ça... tu vas sortir ta petite veste de frip' sur ton t-shirt noir et t'es trop cool, mais... c'est un truc de ouf comment tout le monde se ressemble... vraiment... toutes les meufs elles sont pareilles, tous les mecs ils sont pareils, tout le monde est beaucoup plus mince, ça c'est un truc... de fou, t'as l'impression d'arriver en France quoi ... Manon.

Au-delà de renforcer les liens d'une communauté interconnectée où « tout le monde se connaît », ces espaces de sociabilité reproduisent et maintiennent des codes socioculturels français, tel que des codes vestimentaires. De nombreux jeunes étudiants français socialisent ainsi sur la base de codes socioculturels partagés et reproduits, de goûts musicaux communs, et d'un goût pour la fête. Il faudrait aussi ajouter l'importance de la cigarette dans la socialisation des groupes de jeunes Français puisque, selon les observations réalisées sur le terrain, de nombreuses rencontres se font à l'écart de la piste de danse, en groupe, autour d'une cigarette.

La pratique de ces soirées « Techno » est en soi une pratique de distinction sociale et culturelle, puisque ces espaces permettent la continuité des habitudes et codes culturels

pratiqués en France ; ou plus souvent à Paris ; et regroupent autant qu'ils isolent une jeunesse universitaire privilégiée en mobilité.

*4.3.5 « Ce qui est assez intéressant c'est qu'à Montréal on peut s'intégrer en tant qu'étranger... et vivre en étranger »*

Cette phrase prononcée par Raphaël est symbolique de l'état d'esprit dans lequel de nombreux étudiants inscrits à McGill et HEC Montréal investissent l'espace urbain et universitaire. En effet, beaucoup d'étudiants ne ressentent aucune pression ni obligation de s'intégrer à la société québécoise/canadienne et contournent donc les difficultés liées à l'intégration à la société d'accueil. Cette déclaration témoigne du privilège symbolique, social, culturel et économique des étudiants français en mobilité à Montréal. Les étudiants concernés par cette étude n'ont pas « besoin » de s'intégrer et peuvent s'épanouir en tant qu'« étranger », ce qui est révélateur de la position privilégiée des étudiants internationaux, particulièrement occidentaux, en comparaison à d'autres types de mobilités.

À ce titre, on peut citer l'observation réalisée par Sylvie Fortin, qui concorde parfaitement avec l'expérience d'intégration étudiée dans le cadre de cette étude.

La plupart des gens concernés par notre étude n'ont pas eu à déployer de stratégies particulières, en tant que groupe, pour conquérir une place qui, symboliquement du moins, est acquise. Ils participent du majoritaire en ce qu'ils entretiennent une relation sans entrave particulière aux ressources matérielles et au pouvoir normatif (Guillaumin, 1972). Néanmoins, certains mobilisent effectivement des ressources pour entretenir un capital symbolique non pas pour s'assurer une place sociale au sein du groupe majoritaire de milieu d'établissement, mais pour s'en distinguer (Fortin, 2003, p. 69).

Les jeunes Français en mobilité étudiante à Montréal construisent dans de nombreux cas leur expérience autour d'une communauté basée sur une identité commune, celle d'être un jeune étudiant français « expatrié » à Montréal. L'identification même des étudiants au statut d'« expatrié » souligne directement une position privilégiée dans l'espace transnational et établit une distinction symbolique entre le Nous et l'Autre, qui englobe les individus non-mobiles ainsi que ceux étant en situation d'immigration

permanente. Cette identité partagée, renforcée par des réseaux d'amitié repliés sur eux-mêmes, tient une place importante dans le récit de vie des étudiants.

Pour beaucoup d'étudiants, le but du séjour étudiant n'a jamais été l'intégration. Comme il a été possible de le constater dans le Chapitre 3, la volonté des étudiants de venir au Québec était souvent dirigée par des motivations d'ordre existentielles et le désir d'avoir une « expérience » de vie. Les étudiants de HEC et McGill interrogés n'avaient, pour la très grande majorité, aucun projet d'immigration ou de résidence à long terme, mais montraient plutôt une envie « d'expatriation » de quelques années, une expérience de mobilité. Sur ce choix d'intégration à la société d'accueil par les étudiants en mobilité, Murphy-Lejeune (2008, p.25) souligne :

Student travellers may choose to be «moved» et be transformed, but may also choose not to «be moved» and to remain in their initial position, refusing the language, contacts with native, participation in local life, withdrawing within themselves like a clam, but without opening up in a second movement. As social actors, they are independent agents. Their choice of adapting or not to this new environment needs to be respected and not subject to arbitrary interpretations of theorists disappointed when the ideal outcomes they imagined are not achieved.

Les étudiants rencontrés qui ont fait le « choix » de rester en dehors de la société québécoise et de ne pas « s'ouvrir », se sont concentrés sur un autre type d'expérience, lié à leurs motivations de départ, visant l'épanouissement personnel. Magali Ballatore remarque que : « le séjour Erasmus est souvent présenté comme une expérience enrichissante, en raison des rencontres multiples qu'il permet. Il est pourtant davantage immersion dans un monde étudiant international, qu'ouverture vers un « Autre » social. » (2010, p.91). Allant dans un sens similaire, l'observation pouvant être effectuée est que pour de nombreux étudiants, l'expérience de mobilité étudiante a abouti à une expérience de formation et de découverte de soi, ainsi qu'à la réalisation d'une expérience sociale significative et intense, souvent mise en avant dans les récits expérientiels.

Quatre ans. Ben finalement c'était.....c'était... \*rires\* c'était froid. Mais ...c'était intéressant, très enrichissant, je pense que je me suis fait des copains là-bas que je garderais pour la vie. Même si c'était des « osties de Français » on s'est tous rencontrés là-bas donc c'est cool. Énora

Les étudiants créent une richesse sociale par le biais de leurs réseaux d'amitié menant à la création d'une « communauté » fluide, et mobile, entretenue par des espaces de sociabilité autant réels que virtuels transnationaux. Il faut remarquer, pour reprendre la formulation de John Urry : (2000, p.49) que : « *cultures are themselves mobile as a result of the mobilities that sustain diverse patterns of sociality* ». En conséquence, les étudiants produisent et maintiennent, au sein du champ social transnational, un capital social important.

#### **4.4 Conséquences de l'isolement communautaire**

Pour les chercheurs ayant travaillé sur la mobilité Erasmus l'isolement des communautés d'étudiants en mobilité concorde généralement avec la reproduction de perceptions stéréotypées (Papatsiba, 2003) (Anquetil 2006) (Murphy-Lejeune 2003, p.89) (Ballatore, 2010).

Dans le cas d'une expérience étudiante prolongée sur plusieurs années, les étudiants vivent aussi pour la plupart une expérience limitée aux frontières de l'environnement universitaire et d'une communauté d'étudiants en mobilité, et plus spécifiquement dans le cas dans cette étude, de jeunes étudiants français en mobilité. Dans les entrevues, on remarque souvent une incapacité à décrire ou avoir des représentations sur les Québécois puisque ces derniers font rarement partie des réseaux d'amitié des étudiants. De plus, de nombreuses représentations sur le Québec ou les Québécois étaient souvent floues et/ou superficielles, tels que : ils « sont très gentils », « sont ...cools », « super *friendly* ».

Si les étudiants français ont peu de contact avec les locaux et évoluent dans des milieux sociaux constitués en très grande majorité de Français, les conversations centrées sur les « différences entre les Québécois et les Français » passionnent les étudiants. La découverte de différences socioculturelles, qui n'étaient pas envisagées avant le départ, provoque d'importantes comparaisons entre le Québec et la France, entre les Québécois et les Français. Ces pratiques mènent inévitablement à la reproduction de certains stéréotypes, tels que : « les Québécois respectent tous les règles », sont « très suiveurs », ne « mettent

jamais leurs opinions sur la table », « n'aiment pas la confrontation » ou encore n'apprécient pas « l'humour noir ».

Papatsiba (2003), souligne sur l'expérience Erasmus, que si elle « permet une image positive de soi (...), ce type de mobilité ne conduit pas à se forger une compétence de communication interculturelle, mais au contraire tend à renforcer l'ethnocentrisme » (Masson, 2005, p.171). Pendant l'expérience de mobilité, de nombreux étudiants français ont tendance à entretenir et renforcer une perception très positive de la « culture française » dans un exercice de comparaison avec la « culture québécoise », menant à un renforcement du sentiment de fierté d'appartenance. L'expérience de la mobilité étudiante à Montréal pour les étudiants de McGill et HEC a pour conséquence l'affirmation de l'identité française, qui est récurrente dans les témoignages avec l'emploi de formules comme : « je suis un Français », « je suis vraiment française », « c'est ma nature profonde ».

La confrontation à une culture, qui se révèle être fondamentalement différente, tout en restant dans un isolement virtuel et physique tend à provoquer un « manque » et une mise en valeur de certaines pratiques socioculturelles de la culture française qui n'étaient pas forcément regardés positivement avant le départ. Ainsi, on relève à plusieurs reprises dans le discours de certains étudiants, un éloge de la « confrontation », du « bordel » dans les transports en commun et de « l'absence de règles » dans l'espace public. De plus, il n'est pas rare d'entendre des remarques soulignant un sentiment de supériorité chez certains Français à Montréal. Jonathan est lui explicite concernant ce sujet en mentionnant :

En vrai quand t'arrives au Québec... c'est un peu moche...et cru de dire ça... mais tu te sens supérieur par rapport aux Québécois... Parce que...tu vois t'as cette culture-là, t'as lu des livres et tout... eux ils parlent français ils veulent conserver le français, mais ils parlent un français qui est franchement 'dégueulasse'... ils font des fautes de français, par exemple quand tu regardes les scores en termes de français qu'ont les Québécois par rapport aux Français c'est risible... c'est risible.  
Jonathan.

Plutôt qu'une réelle différence de niveau de langue entre les Français et les Québécois, cette « observation » vient surtout d'un puritanisme linguistique et culturel répandu en Ile-de-France concernant l'accent plus que la langue française, et donc d'une tendance à juger l'accent québécois comme étant la preuve de la pratique d'un mauvais



français. Il est assez fréquent d'entendre des jeunes étudiants français rire de l'accent québécois et entretenir un sentiment de supériorité quant à la langue française parlée en France. Dans plusieurs soirées étudiantes majoritairement françaises il a été entendu à plusieurs reprises des réflexions tel que : « ah non, mais je ne pourrais pas sortir avec un(e) québécois(e), l'accent c'est juste pas possible quoi » ; « l'accent québécois, c'est vraiment moche en fait » ou encore « quand je parle à des Québécois, franchement je peux pas m'empêcher de rire ». Comme l'a mentionné Sylvie Fortin :

Pour ceux qui cultivent la différence, il n'est pas rare d'entendre opposer le « vrai français » au français local. Le rapport est ainsi inversé : alors que le « francophone d'ici » opposait le non-migrant francophone aux francophones d'ailleurs, le détenteur du « vrai français » retrouve son statut légitime. (...) La frontière entre l'« Autre » et le « Nous » est ainsi maintenue (Fortin, 2003, p.245).

La « dichotomie 'Nous' / 'Eux' », qui « renvoie à un rapport où le national constitue le Nous et où le migrant, l'Autre, celui à 'intégrer' représente le Eux », est ainsi inversé puisque le Nous est pratiqué « comme référence » et « comme norme » (Fortin, 2003, p.280) par le biais de l'exercice d'un capital symbolique, l'accent.

Cependant, bien que cette posture ethnocentriste et ce type de discours existent à Montréal, il n'est pas majoritaire et il est souvent entendu chez les jeunes étudiants français récemment arrivés au Québec et évoluant dans des cercles sociaux composés uniquement de français. Plusieurs participants et étudiants rencontrés ont d'ailleurs exprimé leurs frustrations quant à ces types de comportements. Jules, étudiant à la maîtrise à HEC exprime à ce titre ici qu'il a été directement confronté aux rires de jeunes étudiants en baccalauréat de HEC :

Moi je suis un peu une éponge au niveau de l'accent, fait que quand je suis avec des Québécois j'emploie beaucoup d'expressions... et... t'sé des fois je disais : « avec ma gang » ou « t'sé », des « faque » 'fin, peu importe l'expression... et ils rigolaient un peu... du fait que 'Moi' j'ai pris l'expression... et ils rigolaient... ils se foutaient un peu de ma gueule, et t'sé c'était surprenant de voir que... leur capacité à vivre en autarcie... un peu t'sé ...communautaire. Jules.

Le sentiment d'une « condescendance », et d'« un sentiment de supériorité » des jeunes étudiants français sont souvent dénoncés par les locaux, mais aussi, par les Français eux-mêmes. Par rapport à son expérience de travail dans les boîtes de nuit, Manon

remarque, par exemple, la reproduction de comportements problématiques à Montréal par les étudiants français, notamment dans le rapport aux pourboires obligatoires.

T'as tellement plus de pourboire, t'as tellement plus de sourires, t'as tellement plus de... beaucoup moins de stress, les gens prennent de la drogue, mais agissent complètement différemment sous drogue... [dans les soirées avec une majorité de Québécois] (...) et même au niveau des consommations d'alcool... les Québécois vont beaucoup plus payer des shots avec les barmans, tu vois tu te sens comme... dans un truc organique, où t'es pas la vieille personne qui fait le vestiaire quoi, t'es une personne qui met des manteaux sur les cintres, mais genre t'es considérée... j'sais pas comment dire... et bien sûr y'a des cons... tu travailles dans une boîte de nuit t'as pas... t'es pas au pays des bisounours... mais y'a quand même ce rapport beaucoup plus humain. (...), mais les soirées où y'a que des Français... les gens sont imblairable... genre vraiment c'est l'enfer, et avant que la boîte ouvre, tout le monde dans l'équipe sait que ça va être une soirée - de - Français. Tout le monde est ultra de mauvaise humeur dans le staff... genre personne a envie de travailler, tout le monde dit qu'il y aura pas de pourboire. Même moi j'étais là « vasy fais chier ! Encore une soirée de Français tu vois (...) et ... t'as un dédain envers les gens qui te servent! Mais c'est un truc de fou. T'sais moi j'me souviens les gens ils vont prendre... leurs pauvres 15-10 sous dans les portemonnaies et ils vont le jeter... comme ça dans le pot de Tips... « ah j'suis sympa ce soir » (imite un accent parisien), t'as envie de prendre la personne t'as envie de l'éclater contre le mur, « tu t'es pris pour qui quoi » (...) 'fin c'est des trucs, ça me rendait hors de moi vraiment, et je pense que j'ai jamais autant gueulé que des soirées où y'a que des Français... Manon.

Il est intéressant de remarquer la scission qui s'établit entre les étudiants français en mobilité. Plusieurs étudiants de McGill et HEC Montréal comme Manon ont exprimé une certaine exaspération à l'encontre du comportement de certains étudiants français et une volonté de ne pas être associés à « ce type de français » ; celui qui refuse de s'adapter, qui agit en tant que groupe majoritaire comme s'il résidait toujours en France ; qui est d'ailleurs souvent associé à l'image « du parisien ».

La distinction entre l'Autre et le Nous se fait donc aussi entre les étudiants français eux-mêmes, soulignant les différences d'expériences de la mobilité à travers les mêmes universités d'inscription. Cette distinction établie par certains étudiants traduit une différence d'âge, du nombre d'années passées à Montréal, et de projet regardant l'installation ou le retour, mais aussi du milieu socioculturel et économique de provenance. En effet, les étudiants issus de la classe moyenne et, ayant grandi dans des petites villes ou

villages, ont tendance à déconstruire les représentations stéréotypées et critiquent abondamment la possibilité d'une « supériorité » française. Les stéréotypes maintenus par ces étudiants concernent d'ailleurs plus souvent les Parisiens que les Québécois, reproduisant des distinctions régionales françaises à l'étranger. La boucle de la reproduction des codes socioculturels est bouclée.

## Conclusion

Grâce à la proximité culturelle et langagière, l'acclimatation des étudiants français interrogés est généralement rapide et simple. L'environnement socioculturel urbain montréalais est dépeint par les étudiants dans des termes particulièrement positifs, en ce qu'il offre aux étudiants français en mobilité un espace permettant l'épanouissement personnel et la découverte de soi. Les étudiants français s'intègrent cependant souvent mal à l'environnement local, et forment de communautés fondées sur le partage de l'expérience de la mobilité, de l'origine nationale, de la jeunesse, ainsi que des similarités liées au milieu socioculturel et économique de provenance. La formation de réseaux d'amitié et d'espaces de sociabilité majoritairement français aboutit à une forte reproduction des codes socioculturels français ainsi que des stéréotypes concernant les Québécois. Bien sûr, il faut mentionner qu'il existe d'importantes différences d'expériences entre les étudiants en fonction de l'âge, du nombre d'années passées à Montréal et des activités entreprises en dehors de l'université.

## Conclusion

La recherche entreprise par ce mémoire a permis de retracer une variété de motivations et d'expériences des étudiants français inscrits à HEC Montréal et McGill. Si cette recherche ne peut pas prétendre résumer la totalité des motivations et des expériences des jeunes étudiants, elle a pu en illustrer une partie en mettant en avant les voix des étudiants dans la compréhension de la mobilité. Enfin, l'analyse des récits biographiques et des récits motivationnels et expérientiels a pu témoigner des stratégies et mécanismes de reproduction sociale et culturelle visibles dans les discours des étudiants.

Sur le profil des étudiants français inscrits à McGill et HEC Montréal, il faut noter que la majorité des participants ne sont pas une élite dans le pays d'origine. Les jeunes interrogés dans le cadre de cette étude, pour la grande majorité, ne sont pas des « héritiers » de familles bourgeoises (Bourdieu et Passeron, 1964) comme on en retrouve dans les études des sociologues Pinçons et Pinçons-Charlot. Cependant, les étudiants proviennent tout de même d'origine sociale privilégiée et possédaient pour la plupart un capital économique, culturel et social et de mobilité conséquent avant le départ vers Montréal. Les étudiants sont majoritairement issus des différentes tranches des classes moyennes, et donc ne sont pas une élite économique, cependant leur famille présente des hauts niveaux d'instruction. De plus, il a été remarqué que les parcours scolaires des étudiants de cette étude sont marqués par d'importantes stratégies parentales afin de contourner certains établissements de secteur mal coté. Enfin, il faut noter des différences entre les étudiants de McGill et HEC Montréal. En effet, les participants inscrits à McGill, à une exception près, ont généralement un plus grand capital de mobilité, des ressources culturelles familiales importantes, et sont issus des tranches moyennes supérieures ou aisées. En comparaison on trouve plus d'étudiants provenant des classes moyennes à HEC.

Si les différentes motivations ayant poussées les étudiants à la mobilité ont été étudiées et analysées séparément afin d'identifier les facteurs importants dans le discours des étudiants, celles-ci sont peu dissociables les unes des autres. Les étudiants présentent majoritairement un discours évoquant un compromis entre des motivations « hédonistes »

ce qui côtoie de près des facteurs plus « pragmatiques », soit la valorisation des avantages institutionnels ainsi que la valeur symbolique d'un diplôme d'une institution comme McGill, ou HEC Montréal. On relève cependant l'influence du milieu socio-économique et culturel des étudiants sur la construction et l'articulation des discours motivationnels. En effet, les étudiants les plus mobiles et qui proviennent des classes sociales les plus aisées ont tendance à valoriser des motivations plus « hédonistes ». En comparaison, les autres catégories d'étudiants qui ne bénéficient pas d'un capital de mobilité et d'un statut économique aussi élevé ont généralement un discours plus nuancé vis-à-vis de leur récit motivationnel. Il est tout de même possible de conclure que le point commun des récits motivationnels concerne la volonté d'« échapper » au système éducatif supérieur français laissant peu de place à l'individualité, et le désir d'un renouveau par l'échappement du domicile familial et de la ville natale dans le but de se construire et de se découvrir, et ce, dans une situation d'autonomie. Enfin, les étudiants sont poussés par l'expérience de mobilité étudiante, car elle apparaît comme un moyen d'épanouissement et de façonnement d'une identité distinctive.

L'analyse des récits d'expériences des étudiants de Montréal et ses institutions universitaires HEC et McGill a révélé Montréal comme un espace privilégié assurant l'épanouissement personnel. De nombreux étudiants affichent dans leur discours un sentiment de délivrance des codes socioculturels français concernant la pédagogie et le système éducatif décrit comme très hiérarchisés, théoriques et conformistes. Décrites en opposition à la représentation du système français, l'expérience du système universitaire tant à HEC et McGill, qui « valorise l'individu », s'est révélée être un moyen de réalisation personnelle, d'acquisition de l'autonomie et de confiance en soi. De la même manière, l'espace urbain et socioculturel montréalais apparaissent pour beaucoup comme un « eldorado » systématiquement comparé avec la France. L'adaptation, généralement simple, est fortement marquée par l'expérience de différences socioculturelles positives telles que le « civisme » dans les espaces publics, la tolérance face à la différence ou encore la sécurité chez les femmes françaises.

Si l'adaptation est généralement simple, l'intégration est plus compliquée, si ce n'est parfois pratiquement inexistante. Qu'ils soient à McGill ou à HEC, les jeunes Français ont tendance à former des réseaux d'amitié sur la base de la nationalité et de la pratique de la mobilité. Au-delà d'avoir des modes de vie relativement similaires souvent dirigés par une volonté de « profiter de la vie universitaire », des communautés se forment autour d'une identité partagée d'« être un jeune français en mobilité à Montréal » et s'épanouissent à travers des espaces de sociabilité communs. Ce type d'investissement de l'espace renforce un isolement d'ordre physique, mais aussi virtuel par le biais de pratiques transnationales soutenues par les réseaux sociaux. L'isolement d'étudiants français issus pour la majorité de milieux socioculturels et économiques favorisés crée un terrain fertile permettant la reproduction de codes socioculturels français ainsi que de la position sociale. En outre, l'isolement d'une partie significative des jeunes étudiants français de HEC Montréal et McGill a pour conséquence la perpétuation de stéréotypes et le renforcement de l'identité française. De plus, on remarque comme d'autres chercheurs l'établissement d'une distinction établie entre le « Nous » et le « Eux », où les Québécois deviennent une « minorité » non pas en nombre, mais face à ce qui est représenté comme la « norme » (Fortin, 2003, p.280) (Papinot, Le Her et Vilbrod, 2012, p.352). Cependant, il faut noter que certains étudiants vivent des expériences d'intégration différentes et établissent eux aussi une distinction, mais face aux autres étudiants français.

Ce mémoire étudie une partie relativement privilégiée de toute la diversité des étudiants venant étudier au Québec ainsi qu'à Montréal. En effet, l'analyse a porté les voix d'une population socialement favorisée, bénéficiant de ressources économiques, sociales et culturelles relativement riches. De plus, la recherche se concentre comme de très nombreuses études sur une grande métropole internationale. À ce titre, il serait intéressant de se pencher sur les trajectoires d'étudiants en mobilité dans les régions du Québec. Par exemple, l'étude des trajectoires des jeunes Français venant s'établir à Rimouski pour étudier à l'UQAR offrirait des réponses sûrement différentes ; sur les profils socioculturels et économiques des étudiants, leurs motivations et leurs expériences d'adaptation et d'intégration ; et permettrait de porter un nouvel éclairage sur la mobilité étudiante spontanée dans le monde occidental.



## Bibliographie

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle: une recherche-action pour un parcours de formation* (Vol. 17). Peter Lang.

Ballatore, M. (2010). *ERASMUS et la mobilité des jeunes européens*, éditions.

Ballatore, M. (2013). «Revenir et repartir! Trajectoires de mobilités étudiantes et diplômées du sud et du nord de l'Europe». *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 335-369.

Baláž, V., Williams, A.M. (2004). «'Been there, done that': international student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia.» *Population, space and place* 10.3: 217-237.

BCI, 2019. « Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2019 ». Bureau de coopération interuniversitaire. 27 septembre 2019. URL : [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc\\_automne\\_2019.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/Insc_automne_2019.pdf)

Beck, U. (2003). *La Société du risque: sur la voie d'une autre modernité*, trad. de l'allemand. Paris, Flammarion.

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 197-225.

Bertaux, D., & Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental view. *Annual review of sociology*, 10(1), 215-237.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu, & P. Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. *Eléments pour*.

Bourdieu, P. (1979a). *La distinction*. Critique sociale du jugement, Paris, Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258.



Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.

Bourdieu, P. (2015). *Sociologie générale: cours au collège de France 1981-1983* (Vol. 1). Le Seuil. URL : [https://www.college-de-france.fr/media/pierre-bourdieu/UPL8210692617189123316\\_AN\\_98\\_bourdieu.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/pierre-bourdieu/UPL8210692617189123316_AN_98_bourdieu.pdf)

Breckner, R. (2007). Case-oriented comparative approaches: the biographical perspective as opportunity and challenge in migration research. In *Concepts and methods in migration research. Conference reader* (pp. 113-152).

Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological discourse and individual narratives. In *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (pp. 93-108). Springer VS, Wiesbaden.

Brooks, R. & Waters, J. (2009a). International higher education and the mobility of UK students». *Journal of Research in International Education*, 8: 191-209.

Brooks, R., Waters, J. (2009b). A second chance at 'success' UK students and global circuits of higher education. *Sociology* 43.6 : 1085-1102.

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Springer.

Buratti, L. (2016). *Étudier au Québec ne revient pas plus cher qu'à Paris*. Le Monde.fr. URL. [https://www.lemonde.fr/partir-a-l-etranger/article/2016/02/01/etudier-au-quebec-ne-revient-pas-plus-cher-qu-a-paris\\_4857038\\_4468542.html](https://www.lemonde.fr/partir-a-l-etranger/article/2016/02/01/etudier-au-quebec-ne-revient-pas-plus-cher-qu-a-paris_4857038_4468542.html). Consulté le 12 septembre 2019.

Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.

Byram, M., & Dervin, F. (Eds.). (2009). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.

Campus France. (2019, mars). Chiffres clés 2019. Campusfrance.org. URL : <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2019>

Champagne, P. « Les héritiers » de Bourdieu et Passeron : une analyse d'une grande actualité. *Silomag*, n° 8, hiver 2018. URL : <https://silogora.org/les-heritiers-de-bourdieu-et-passeron/>

Chanfrault-Duchet, M. F. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte?. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 11-28.

Conradson, D., Latham, A. (2005a). Friendship, networks and transnationality in a world city: Antipodean transmigrants in London. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(2), 287-305.

Conradson, D., & Latham, A. (2005b). Transnational urbanism: attending to everyday practices and mobilities. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 31(2), 227-233.

Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète?. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59-85.

Darchy-Koechlin, B., van Zanten, A. (2005). « Introduction. La formation des élites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Dervin, F. (2008). *Regards sur les mondes hypermobiles: mythes et réalités*. Editions L'Harmattan.

Dezalay, Y. (2004). Les courtiers de l'international. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 4-35.

Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (186), 115-142.

Dubar, C., & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. La Découverte.

d'Hauterrie, A. M. (2009). L'altérité et le tourisme: construction du soi et d'une identité sociale. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2009/2), 279-291.

Erllich, V. (2010). Agulhon Catherine & Xavier De Brito Angela. Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli. Paris: L'Harmattan, 2009, 284 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 131-147.

Flamm, M., & Kaufmann, V. (2006). Operationalising the concept of motility: a qualitative study. *Mobilities*, 1(2), 167-189.

Floc'h (2016). «Un étudiant français sur trois a étudié en partie à l'étranger». Le Monde, Campus. 21 mars 2016. URL : [https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/03/23/un-etudiant-francais-sur-trois-a-etudie-en-partie-a-l-etranger\\_4888327\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/03/23/un-etudiant-francais-sur-trois-a-etudie-en-partie-a-l-etranger_4888327_4401467.html)

Findlay *et al.* (2012). «World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1), 118-131.

Fortin, S. (2003). Trajectoires migratoires et espaces de sociabilité: stratégies de migrants de France à Montréal [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. URL :

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14222/Fortin\\_Sylvie\\_2002\\_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14222/Fortin_Sylvie_2002_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Fouron, G. E., Schiller, N. G. (2001). All in the family: Gender, transnational migration, and the nation-state. *Identities*, 7, 539-582.

France, (2010) « L'état de l'Enseignement supérieur et de la **Recherche** en France n°4.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. URL :

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54733/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-4-decembre-2010.html>

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.

Gargano, T. (2009). (Re) conceptualizing international student mobility: The potential of transnational social fields». *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 331-346.

Gaspard, G. (2018, le 29 mai). *Je suis Étudiant à HEC Montréal* [vidéo]. YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=ocxd4BDWmtg&t=7s>

de Gaulejac, V. (2003). Malaise dans la transmission. *Empan*, (2), 32-37.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

Granovetter, M. (1973). *The strength of weak ties*. American Journal of.

Guhlich, A. (2017). *Migration and Social Pathways: Biographies of Highly Educated People Moving East-West-East in Europe*. Verlag Barbara Budrich.

Hamel, J. (2007). Réflexions sur la réflexivité en sociologie. *Social Science Information*, 46(3), 471-485.

d'Hauterres, A. M. (2009). L'altérité et le tourisme: construction du soi et d'une identité sociale. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, (2009/2), 279-291.

HEC Montréal. (2019). Rankings. Hec.ca. URL: <https://www.hec.ca/en/about/rankings/rankings.html>

Institut du Québec (2017, 27 février). Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux. URL : [https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/8606\\_attirer-et-retenir-d-%C3%A9tudiants-intern\\_br\\_fr.pdf?sfvrsn=0](https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/8606_attirer-et-retenir-d-%C3%A9tudiants-intern_br_fr.pdf?sfvrsn=0)

Jagersma, C. S. L. (2014). *La crise de l'Université française: l'enseignement supérieur public français face à la mondialisation* (Bachelor's thesis).

- Johnson, J. M., & Kotarba, J. A. (2002). Postmodern existentialism. *Postmodern existential sociology*, 3-14.
- Johnston, L. G., & Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 38-48. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4256/mio.2010.0017a>
- Kaufmann, V. (2005). Mobilités et réversibilités: vers des sociétés plus fluides?. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1), 119-135.
- King, R. (2012). Geography and migration studies: Retrospect and prospect. *Population, space and place*, 18(2), 134-153.
- King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Dunne, M. (2011). Reproducing advantage: the perspective of English school leavers on studying abroad. *Globalisation, Societies and Education* 9.2 : 161-181.
- King, R., & Raghuram, P. (2013). International student migration: Mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*, 19(2), 127-137.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. La découverte.
- Leonhardt, M. (2019). Millennials are making travel a priority more than previous generations—that's not a bad thing. Cnbc.com. URL : <https://www.cnbc.com/2019/08/30/millennials-making-travel-a-priority-more-than-previous-generations.html>
- Levitt, P., & Schiller, N. G. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society 1. *International migration review*, 38(3), 1002-1039.
- Lorgnier, 2019. Quels sont les frais de scolarité des Écoles de Commerce ? Diplomeo.fr. URL : [https://diplomeo.com/actualite-prix\\_ecole\\_de\\_commerce](https://diplomeo.com/actualite-prix_ecole_de_commerce)
- Louis-Etxeto, D. (1998). La hiérarchisation sociale des lycées. *Revue française de pédagogie*, 55-68.
- Manceau (2013, 28 octobre). *Les universités catholiques font-elles partie d'un réseau ?* L'étudiant.fr. URL : <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/12-questions-reponses-sur-les-universites-catholiques-13314/les-universites-catholiques-font-elles-partie-dun-reseau-19687.html>
- Masson P. (2005). Papatsiba Vassiliki (2003). – *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Vaniscotte Francine, Houguenague Aude, West Anne (dir.) (2003). – *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France –*

Royaume- Uni» . Dans : *Recherche & Formation*, N°49, 2005. Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes, sous la direction de Anne Barrère et Claude Lessard. pp. 169-171.

Maurin, É. (2009). *La peur du déclassement*. Une sociologie des récessions. Lectures, Les livres.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.

McGill. (2019). International Student Body. Mcgill.ca.  
URL:<https://www.mcgill.ca/internationalstudents/issoffice/international-mcgill>

Ministère des Relations internationales et de la Francophonie. (2015). Entente entre le gouvernement du Québec et le gouvernement de la République Française en matière de mobilité étudiante au niveau universitaire. URL :  
<http://www.mrif.gouv.qc.ca/content/documents/fr/ententes/2015-02.pdf>

Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges Crapel*, 29, 137-165.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. London. Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (2008). The Student Experience of mobility, a constrasting score. Dans : Byram, M., & Dervin, F. (Eds.). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.

Mya, K. (2017, le 3 février). Why Millennials Have Become the Wanderlust Generation. Travel.usnews.com. URL: <https://travel.usnews.com/features/why-millennials-have-become-the-wanderlust-generation>

Nogueira, Aguiar. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? *Education et sociétés* 2008/1 (n° 21), p. 105-119.

OCDE, (2018). Regards sur l'éducation 2018. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale. URL : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-19-fr.pdf?expires=1575918259&id=id&accname=ocid43014084&checksum=45049F653D14A8C8BFE60CDC68CFA969>

Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire: inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, (3), 13-42.

Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*, (1), 68-81.

- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens: " Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. P. Lang.
- Papinot, C., Le Her, M., & Vilbrod, A. (2012). Jeunes Français au Québec: quels modes d'usage des dispositifs d'aide aux nouveaux arrivants?. *Recherches sociographiques*, 53(2), 337-356.
- Paunescu, M. (2008). Students' perspectives upon their mobility : the experiences of Romanian, Polish and Bulgarian outgoing Students. Dans Byram, M., & Dervin, F. (Eds.). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 7(27), 25-31.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Grasset.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard business review*, 76, 97-105.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2011). *The experience economy*. Harvard Business Press.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Pruvost, G. (2011). Récit de vie. *Sociologie*.
- Pyvis, D., & Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 235-246.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science du Québec (2013). *Étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté*. Québec. URL : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Etudiants\\_internationaux\\_universitaire/Etudiants\\_intenationaux\\_Universitaire\\_2013.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_universitaire/Etudiants_intenationaux_Universitaire_2013.pdf)
- Radio Canada (2017, 12 décembre). *Hausse importante du nombre d'étudiants étrangers*. Ici.radio-canada.ca. URL : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1074592/universites-hausse-inscriptions-etrangeres-quebec-etudiants>
- Raybaud, A. (2019, 25 juin). *Ici, ce n'est pas grave d'échouer : étudier au Québec, un aller souvent sans retour*. Le Monde. URL :

[https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/25/partir-etudier-au-quebec-un-aller-sans-retour\\_5481015\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/25/partir-etudier-au-quebec-un-aller-sans-retour_5481015_4401467.html)

Reas, P. J. (2013). 'Boy, have we got a vacation for you': Orphanage Tourism in Cambodia and the Commodification and Objectification of the Orphaned Child. *Thammasat Review*, 16(1), 121-139.

Sanséau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.

Sbeih, S. (2017). Les biographies en sociologie. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (25).

Schiller, N. G., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, 645(1), 1-24.

Sklair, L. (2012). Transnational capitalist class. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*.

Times Higher Education (2020). World University Rankings 2020. [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/1/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

Tsoukalas, I. (2008). The double life of Erasmus students. *Students, staff and academic mobility in higher education*, 131-152.

Tran, L. T. (2016). Mobility as 'becoming': A Bourdieuan analysis of the factors shaping international student mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1268-1289.

Urry, John. (2012). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. Routledge.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 24-34.

Veschambre, V. 2006. Penser l'espace comme dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales. *Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 211-227.

- Wagner, A-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Presses universitaires de France.
- Wagner, A. C. (2010). *Les classes sociales dans la mondialisation*. La Découverte.
- Waters, J., Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology of Education* 31.2 : 217-228.
- Waters, J., & Brooks, R. (2011). 'Vive la différence?': the 'international' experiences of uk students overseas. *Population, Space and Place*, 17(5), 567-578.
- Waters, J., Brooks, R., & Pimlott-Wilson, H. (2011). Youthful escapes? British students, overseas education and the pursuit of happiness. *Social & Cultural Geography*, 12(5), 455-469.
- Waters, J. L. (2012). Geographies of international education: Mobilities and the reproduction of social (dis) advantage. *Geography Compass* 6.3 : 123-136.
- Wiers-Jenssen, J. (2010). Does higher education attained abroad lead to international jobs?. *Journal of Studies in International Education* 12.2 (2008): 101-130.
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371.
- Wittel, A. (2001). Toward a network sociality. *Theory, culture & society*, 18(6), 51-76.
- Young, E. (2015). How millennials get news: Inside the habits of America's first digital generation. *NORC Centre for Public Affairs Research & American Press Institute: Chicago, IL, USA*.
- Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche. *Revue française de pédagogie* : 65-72.



## Annexe 1 : Formulaire d'information et de consentement



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

#### « Les étudiants français en mobilité vers Montréal. Étude sur l'expérience et les trajectoires étudiantes des Français à McGill et HEC Montréal. »

##### **Qui dirige ce projet?**

Moi, Inès Sanchez, étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal en Études Internationales. Mon directeur de recherche est Frédéric Merand professeur au département de science politique et directeur du Centre d'études et de recherches internationales de l'Université de Montréal.

##### **Description du projet :**

La recherche à laquelle vous êtes invité à participer concerne les trajectoires des étudiants français à HEC Montréal ou McGill. Le but sera de questionner les motivations des étudiants à étudier dans l'une ou l'autre de ces universités ainsi que mettre en lumière l'expérience personnelle telle que décrite par l'étudiant. De plus, cette recherche vise à analyser les ressources détenues par les participants avant le départ vers Montréal (capital économique, social et culturel) afin de comprendre la mobilité comme un nouveau moyen de reproduction ou d'ascension sociale.

##### **Qu'est-ce que la recherche implique pour les participants ?**

Vous aurez à participer à une entrevue d'une ou deux heures avec moi pendant laquelle je vous questionnerai sur votre parcours de mobilité et vos motivations personnelles à venir étudier à HEC Montréal ou McGill. De plus, je poserai des questions sur votre entourage familial (lieu de résidence, profession des parents), votre parcours scolaire et vos voyages. Je vous inviterai aussi à revenir et me parler de votre expérience à Montréal et dans votre programme universitaire. Enfin, les entrevues seront enregistrées par audio avec votre consentement afin de pouvoir les retranscrire vos réponses.

##### **Utilisation et protection des données**

Vos réponses seront seulement utilisées pour la rédaction de cette recherche. De plus, aucune information publiée de cette recherche ne permettra de vous identifier. Votre nom et autre donné susceptible de vous identifier seront changés afin de protéger votre anonymat. De plus, les données collectées seront conservées de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés sur mon disque dur externe et seulement moi et les professeurs m'accompagnant dans ma démarche, après mon consentement, pourront en prendre connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits au maximum 7 ans après la fin de mon projet.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

##### **Compensation**

Il n'y a pas de compensation prévue en échange de la participation.

##### **Rappel concernant le droit de retrait et la participation volontaire**

Pendant les entrevues, vous ne serez en aucun cas obligé de répondre à toutes les questions. De plus, vous pouvez à tout moment décider de ne plus participer à la recherche et abandonner le projet. Dans ce cas de figure, je n'utiliserai pas vos données pour la recherche et celles-ci seront détruites. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

### **Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?**

Pour donner votre accord pour participer au projet vous avez à signer ce formulaire et à me le remettre. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

## **CONSENTEMENT**

---

### **Déclaration du participant**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### **Engagement du chercheur**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, vous pouvez me contacter au numéro suivant - ou à l'adresse suivante [ines.sanchez@umontreal.ca](mailto:ines.sanchez@umontreal.ca).

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au - ou par courriel l'adresse [cerah@umontreal.ca](mailto:cerah@umontreal.ca) ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone - ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## Annexe 2 : Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant au Canada, le pays de citoyenneté et le de la personne

Canada (carte)										
Total, type d'établissement										
Total, pays de citoyenneté										
France [21250]										
	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018
Statut de l'étudiant au Canada <sup>6</sup>	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne
	<b>Nombre</b>									
Total, statut de l'étudiant au Canada	2 053 653	2 051 388	2 054 052	2 076 441	2 116 002	18 219	20 457	21 288	21 534	22 518
Étudiants internationaux	199 077	217 494	228 876	256 455	296 469	15 150	17 292	18 183	18 474	19 398

Québec (carte)										
Total, type d'établissement										
Total, pays de citoyenneté										
France [21250]										
2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	2016 - 2017	2017 - 2018	
Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	Total, genre de la personne	
<b>Nombre</b>										
528 099	534 768	533 106	532 176	534 054	16 593	18 840	19 596	19 755	20 598	
37 683	42 102	43 107	45 195	48 570	13 803	15 978	16 803	17 025	17 808	

Statistique Canada. Tableau 37-10-0086-01 Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant au Canada, le pays de citoyenneté et le de la personne

DOI: <https://doi.org/10.25318/3710008601-fra>

## Annexe 3 : Statistiques sur les étudiants français – HEC Montréal

### Statistiques sur les étudiants français - HEC Montréal

	Année préparatoire BAA					Baccalauréat					Certificat					DESS				
	Fém.	Masc.	Total FR	Total Prépa	% FR	Fém.	Masc.	Total FR	Total BAA	% FR	Fém.	Masc.	Total FR	Total Cert.	% FR	Fém.	Masc.	Total FR	Total DESS	% FR
2008	105	129	234	349	67.05%	723	839	1562	8556	18.26%	135	200	335	12975	2.58%	84	101	185	3697	5.00%
2009	122	143	265	413	64.16%	760	937	1697	8480	20.01%	147	190	337	13727	2.46%	98	120	218	3873	5.63%
2010	117	134	251	365	68.77%	790	932	1722	8242	20.89%	168	194	362	13848	2.61%	108	138	246	3976	6.19%
2011	133	158	291	412	70.63%	768	848	1616	7821	20.66%	202	160	362	13484	2.68%	143	139	282	4199	6.72%
2012	166	201	367	520	70.58%	725	833	1558	7658	20.34%	188	143	331	13517	2.45%	128	126	254	4345	5.85%
2013	240	265	505	693	72.87%	752	865	1617	7871	20.54%	213	202	415	14180	2.93%	171	126	297	4778	6.22%
2014	259	307	566	747	75.77%	799	883	1682	7932	21.21%	256	223	479	14884	3.22%	205	122	327	4566	7.16%
2015	246	305	551	721	76.42%	934	963	1897	8385	22.62%	270	221	491	15208	3.23%	191	138	329	4074	8.08%
2016	213	282	495	676	73.22%	964	1029	1993	8503	23.44%	273	209	482	15074	3.20%	126	137	263	3988	6.59%
2017	198	211	409	615	66.50%	935	1032	1967	8454	23.27%	294	212	506	15217	3.33%	152	117	269	4164	6.46%

  

	MBA					MSC					PHD				
	Fém.	Masc.	Total FR	Total MBA	% FR	Fém.	Masc.	Total FR	Total MSC	% FR	Fém.	Masc.	Total FR	Total PHD	% FR
2008	17	76	93	1286	7.23%	103	94	197	1567	12.57%	23	21	44	440	10.00%
2009	27	70	97	1382	7.02%	110	110	220	1728	12.73%	18	21	39	421	9.26%
2010	25	76	101	1338	7.55%	127	188	315	1972	15.97%	20	23	43	450	9.56%
2011	19	45	64	1163	5.50%	132	257	389	2237	17.39%	26	23	49	450	10.89%
2012	14	35	49	923	5.31%	137	242	379	2281	16.62%	25	36	61	464	13.15%
2013	20	45	65	880	7.39%	150	238	388	2499	15.53%	13	30	43	416	10.34%
2014	17	59	76	948	8.02%	151	251	402	2684	14.98%	18	31	49	395	12.41%
2015	9	39	48	795	6.04%	155	230	385	2891	13.32%	22	29	51	394	12.94%
2016	8	66	74	826	8.96%	166	218	384	3066	12.52%	12	34	46	356	12.92%
2017	9	60	69	812	8.50%	179	207	386	3101	12.45%	18	22	40	330	12.12%

Note : l'année considérée n'est pas l'année civile, ni académique.  
Exemple : 2008 = trimestres suivants : hiver, été et automne 2008

Registrarat  
HEC Montréal

2018-04-20