



HAL
open science

**Processus d'acculturation et accompagnement
d'étudiants internationaux par les communautés
d'accueil et d'origine : une étude comparative de
l'expérience en mobilité estudiantine internationale au
Canada et en France**

Lucie Le Callonnec

► **To cite this version:**

Lucie Le Callonnec. Processus d'acculturation et accompagnement d'étudiants internationaux par les communautés d'accueil et d'origine : une étude comparative de l'expérience en mobilité estudiantine internationale au Canada et en France. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III; Université d'Ottawa. Faculté des sciences sociales, 2021. Français. NNT : 2021MON30023 . tel-03508705

HAL Id: tel-03508705

<https://theses.hal.science/tel-03508705>

Submitted on 3 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**Université Paul-Valéry Montpellier 3** et
l'Université d'Ottawa

Préparée au sein de l'école doctorale Langues, littératures,
cultures, civilisations – ED 58

Et de l'unité de recherche LIRDEF-EA3749

Spécialité : **Sciences de l'éducation**

Présentée par **Lucie LE CALLONNEC**

**Processus d'acculturation et accompagnement
d'étudiants internationaux par les communautés
d'accueil et d'origine : Une étude comparative de
l'expérience en mobilité estudiantine
internationale au Canada et en France**

Soutenue le 30 septembre 2021 devant le jury composé de

Emmanuelle Annot, Université de Rouen Normandie	Rapporteure
Nathalie Bélanger, Université d'Ottawa	Examinatrice
Claire Duchesne, Université d'Ottawa	Directrice de thèse
Aline Germain-Rutherford, Université d'Ottawa	Examinatrice
Serge Leblanc, Université de Montpellier	Examinateur
Éric Maleyrot, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Examinateur
Sophie Ménard, Université d'Ottawa	Présidente
Thérèse Perez-Roux, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directrice de thèse
Annie Pilote, Université Laval	Rapporteure



uOttawa

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur un phénomène qui est aujourd'hui en plein essor, à savoir la mobilité estudiantine internationale. Si ce type de mobilité attire de plus en plus d'étudiants chaque année en raison de ses avantages certains pour le développement personnel et professionnel de l'étudiant international, l'expérience en mobilité internationale implique une immersion de celui-ci dans une culture différente de la sienne, ce qui représente un véritable défi pour lui. En effet, non seulement l'intégration à son nouvel environnement dépend des efforts d'adaptation psychologique, socioculturel et interculturel déployés par l'étudiant international, mais suppose aussi, généralement, de voir des changements (culturels, psychologiques, identitaires) s'opérer tout au long de son expérience en mobilité. Aussi, cette thèse vise à répondre à la question de recherche suivante : Comment l'expérience en mobilité d'étudiants internationaux au Canada et en France est-elle vécue à travers le processus d'acculturation de ces derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ?

Pour ce faire, nous avons mobilisé et articulé plusieurs concepts clés à savoir : l'expérience ; le processus d'acculturation et, plus précisément, ses caractères bidimensionnel et bidirectionnel ; la transition ; le remaniement identitaire ; les communautés d'accueil et d'origine et, enfin, l'accompagnement.

Cette recherche qualitative de type interprétatif est menée dans le cadre d'une étude comparée internationale longitudinale entre la France et le Canada, deux pays marqués par un flux d'étudiants internationaux important. Plus précisément, la méthodologie choisie est l'étude de cas multiples, laquelle prend appui sur deux cas constitués par les communautés universitaires : le premier cas représente les deux universités de Montpellier à savoir l'Université de Montpellier et l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, en France. Le second cas est représenté par l'Université d'Ottawa, au Canada. Ce travail s'appuie sur deux séries d'entretiens menés auprès de neuf étudiants internationaux au début et à la fin de leur séjour dont cinq d'entre eux sont partis étudier à Ottawa et quatre, à Montpellier. À leur retour dans leur pays d'origine, ils ont également répondu à un questionnaire. À cela s'ajoutent des productions graphiques réalisées par les étudiants à la fin de leur séjour qui illustrent leur expérience en mobilité. Enfin, des entrevues ont aussi été réalisées auprès de sept membres de bureaux internationaux canadiens et français.

En définitive, cette étude nous a permis de mettre en relief, en trois temps, l'expérience en mobilité de ces neuf étudiants internationaux, leur processus d'acculturation et l'accompagnement

qu'ils ont reçu tout au long de leur expérience et de constater le caractère interdépendant de ces trois volets auxquels nous avons donné le nom de triptyque de la mobilité. Par ailleurs, nous avons pu dénoter que les communautés d'accueil et d'origine interviennent dans chaque volet de ce triptyque et jouent ainsi directement et indirectement un rôle dans la mobilité estudiantine. Au travers de nos résultats, il apparaît que l'inverse est tout aussi vrai et que le processus d'acculturation, l'expérience et l'accompagnement ont donc, eux aussi, des répercussions sur ces deux communautés. Ce travail a ainsi permis de mieux comprendre le rôle joué par les communautés d'origine et d'accueil de l'étudiant international en mettant en évidence le fait que la mobilité étudiante internationale est un phénomène complexe qui n'implique pas uniquement le voyageur, mais également ceux qui l'entourent et qui croisent son chemin.

Mots clés : Étudiants internationaux ; Expérience ; Processus d'acculturation ; Accompagnement ; Communautés d'origine et d'accueil ; Mobilité estudiantine internationale ; Canada ; France ; Étude comparative

ABSTRACT

This research explores the growing phenomenon of international student mobility. This kind of mobility attracts a growing number of students each year due to its benefits on the personal and professional growth of the international student. However, international mobility experience entails the student's immersion in a different culture, which presents a significant challenge. Indeed, integrating to a new environment requires the student to adapt to psychological, sociocultural, and intercultural perspectives and will usually result in various changes (cultural, psychological, personal identity) throughout the mobility experience. With this in mind, this dissertation aims at answering the following research question: How do international students experience their mobility in Canada and France, through their own acculturation process and the support offered by their host and home communities, in an intercultural context?

In this regard, we have highlighted and articulated several key concepts such as: experience; acculturation process, and, more precisely, its two-dimensional and two-directional natures; transition; reassessment of identity; host and home communities, and, finally, support.

This interpretative qualitative research is conducted as part of an international comparative and longitudinal study between France and Canada, two countries impacted by a large flow of international students. More specifically, the chosen methodology is a multiple case study, based on two cases delimited by academic communities: the first case consists of two universities located in Montpellier, France: University of Montpellier and University Paul-Valéry Montpellier 3. The second case is composed of the University of Ottawa in Canada. Two sets of interviews were conducted with nine international students, at the beginning and at the end of their mobility period. These participants included four international students studying in Montpellier and five in Ottawa. Also, students produced a graphic representation of their mobility experience at the end of their stay. After students returned to their countries of origin, we administered a questionnaire. Finally, we conducted interviews with seven members of Canadian and French international offices.

In conclusion, this research highlights, in three phases, the mobility experience of nine international students, their acculturation process, and the support they have received throughout their experience, as well as the interdependence of these three areas we named the triptych of mobility. Furthermore, we noticed that host and home communities are involved in each area of this triptych and impact directly or indirectly student mobility. Our findings reveal that the reverse is also true, thus the acculturation process, the experience, and the support also impact these two

communities. Altogether, this study offered a better understanding of the role played by home and host communities of the international student by emphasizing the fact that international student mobility is a complex phenomenon involving not only the traveller, but also everyone around him and those who cross his path.

Key words : International students ; Experience ; Acculturation process ; Support ; Home and host communities ; International student mobility ; Canada ; France ; Comparative study

REMERCIEMENTS

Pour illustrer mon parcours doctoral (pas uniquement doctoral d'ailleurs !), je ne vois pas meilleure citation que ce proverbe africain qui souligne qu'il faut tout un village pour élever un enfant. En effet, loin d'être la seule impliquée dans cette aventure ponctuée de rebondissements, elle est avant tout le fruit d'un travail collectif. Aussi, je ne pouvais commencer la rédaction de cette thèse sans remercier chacun d'entre vous qui m'avez permis de mener à bien ce travail de longue haleine.

Tout d'abord, un grand merci à vous, Claire Duchesne et Thérèse Perez-Roux, mes directrices de thèse. Claire, c'est avec toi que cette aventure doctorale a commencé. Je n'oublierai jamais ce jour où tu as fait germer en moi l'idée que j'étais capable d'effectuer un doctorat. Merci infiniment d'avoir cru en moi. Si je m'épanouis aujourd'hui dans mes activités professionnelles, c'est indiscutablement à toi que je le dois. Tizou, merci infiniment d'avoir embarqué avec Claire et moi sur ce chemin (parfois tortueux, avouons-le) de la cotutelle. Merci de m'avoir si chaleureusement accueillie au sein de la communauté universitaire montpelliéraine et d'avoir fait preuve d'une telle flexibilité tout au long de ce doctorat. Je garde un souvenir merveilleux de mon expérience à Montpellier grâce à toi. Vos qualités humaines, votre dévouement à mon bien-être et à mon succès, votre humilité, votre humour, votre générosité et votre ouverture d'esprit ont, indéniablement, rendu ce voyage doctoral plus facile, agréable et mémorable. Je n'aurais pu rêver meilleur accompagnement et je ne saurais trouver de mots suffisamment forts pour vous exprimer ma gratitude. Ce qui me manquera le plus de ce doctorat, c'est notre trio. Cependant, si le doctorat touche à sa fin, il est certain que notre amitié, elle, demeurera.

À tous mes professeurs qui m'ont donné cette solide formation et ont nourri mon intérêt pour cette discipline que sont les sciences de l'éducation. Parmi eux, je souhaiterais remercier particulièrement les membres de mes comités de thèse canadien et français, les professeurs Emmanuelle Annot, Nathalie Bélanger, Aline Germain-Rutherford, Serge Leblanc, Éric Maleyrot et Annie Pilote pour leur expertise et leurs précieux conseils. Merci à tous de l'intérêt que vous avez pu porter à ma recherche et d'avoir accepté de faire partie de ce comité de thèse international. J'espère que nous aurons la possibilité de collaborer encore par la suite.

À Madame Langevin, à Monsieur Desrochers et aux Universités d'Ottawa et Paul-Valéry Montpellier 3 pour le soutien financier qu'ils m'ont apporté durant ce doctorat.

À tous les participants de cette recherche. Merci pour le temps et pour la confiance que vous m'avez accordés.

À mes collègues étudiants et professeurs, ainsi que mes amis proches situés aux quatre coins du globe. Nos moments de partage, nos fous rires, vos bons mots, vos conseils et vos encouragements ont été une vraie source d'énergie pendant ce doctorat. On dit toujours que les vrais amis peuvent être séparés par la distance, mais jamais par le cœur. Notre amitié inébranlable en est la preuve !

Aux membres de ma famille et, en premier lieu, à mes parents qui m'ont initiée aux voyages dès ma plus tendre enfance et ont ainsi allumé ce désir ardent (qui ne me quitte plus) de voyager et de découvrir le monde qui m'entoure. Cette thèse, de par sa thématique et le contexte international dans lequel elle a été réalisée, est la consécration de cette passion que vous m'avez transmise. À toi, Maman, qui n'as jamais douté de moi et de mes aptitudes. Comme j'aurais aimé que nous partagions cette réussite ensemble. Je sais que tu aurais dévoré chaque ligne de cette thèse et que tu aurais été fière de cet accomplissement. Sache que sans le soutien que tu m'as apporté tout au long de ma scolarité, cette thèse n'aurait, assurément, jamais vu le jour. Aussi, je te suis infiniment reconnaissante pour tout ce que tu as fait pour moi. À toi, Papa. Comme toi, je n'emprunte pas toujours la voie la plus facile pour atteindre mon but. Ce doctorat en est un parfait exemple. Tu m'as transmis ton goût de l'effort et cette petite phrase que tu m'as souvent répétée quand j'avais tendance à baisser les bras « le travail finit toujours par payer » trouve encore aujourd'hui tout son sens. À toi également, mon grand frère. Ton humour inégalable a le pouvoir de me remonter le moral, même dans les moments les plus difficiles. À mes beaux-parents. Merci pour votre bienveillance et pour vos nombreux encouragements.

Je réserve le mot de la fin aux trois Amours de ma vie. D'abord, à mes enfants, nés pendant le doctorat. Mes petits globe-trotteurs en herbe, vous m'avez insufflé la motivation nécessaire pour aller jusqu'au bout de cette aventure. Il suffisait d'un sourire ou d'un de vos fameux rires communicatifs pour égayer mes journées et me faire oublier les petits tracas. Enfin, à Nico, ma moitié, mon roc. Merci de m'avoir suivi dans cette folle aventure intercontinentale qui a rendu notre quotidien un peu plus sportif. Merci pour tes encouragements, pour tes précieux conseils et pour tes nombreuses relectures. Toi qui n'es pas très roman, on peut dire que je ne t'ai pas spécialement gâté avec cette thèse de 400 pages ! C'est tout naturellement à toi que je la dédie.

Le voyage, c'est aller de soi à soi en passant par les autres

-Proverbe Touareg-

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iv
REMERCIEMENTS.....	vi
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xviii
LISTE DES FIGURES	xx
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA PROBLÉMATIQUE ..	5
1.1. La mobilité étudiante internationale	5
1.1.1. La mobilité étudiante internationale dans le monde	5
1.1.2. La mobilité étudiante internationale en France et au Canada	8
1.1.3. Le caractère attractif de la mobilité internationale pour l'étudiant	10
1.2. Le processus d'acculturation de l'étudiant international	13
1.2.1. La genèse du processus d'acculturation des étudiants internationaux	13
1.2.2. La singularité du processus d'acculturation des étudiants internationaux	16
1.2.2.1. Le processus d'acculturation et le capital de mobilité	16
1.2.2.2. Le remaniement identitaire de l'étudiant international au cœur du processus d'acculturation	18
1.3. L'accompagnement de l'étudiant international par les communautés d'accueil et d'origine	20
1.4. Le but et les questions de recherche	25
1.5. La pertinence de la recherche	26
1.6. Résumé du chapitre	27

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL	29
2.1. L'expérience	29
2.1.1. Le principe de transaction	29
2.1.2. Le principe de continuité.....	31
2.1.3. L'expérience de l'étudiant international	32
2.2. Le processus d'acculturation	33
2.2.1. Le caractère bidimensionnel du processus d'acculturation.....	33
2.2.2. Le caractère bidirectionnel du processus d'acculturation	35
2.2.3. Le remaniement identitaire	42
2.2.4. La transition	44
2.3. Les communautés d'accueil et d'origine	46
2.3.1. Communauté d'accueil et échanges interculturels	47
2.3.1. Communauté d'origine et échanges intra-culturels.....	50
2.3.2. L'accompagnement	53
2.4. Résumé du chapitre	55
CHAPITRE 3 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
3.1. La posture épistémologique et le paradigme de recherche.....	56
3.1.1. La vision de la réalité et la place du chercheur dans le paradigme interprétatif	57
3.1.1. La finalité du paradigme interprétatif	58
3.1.2. La nature du savoir dans le paradigme interprétatif.....	58
3.2. La méthodologie de recherche : L'étude de cas multiples	59
3.2.1. La nature de l'étude de cas.....	61
3.2.2. L'étude de cas multiples.....	63
3.3. La délimitation des cas	64

3.3.1.	Les deux terrains de recherche	64
3.3.2.	L'échantillon	66
3.4.	Les participants et leur recrutement.....	67
3.4.1.	Le recrutement effectué selon un calendrier de cotutelle préétabli.....	67
3.4.2.	Le recrutement des participants à l'UO	68
3.4.2.1.	Le recrutement des étudiants internationaux.....	69
3.4.2.2.	Le recrutement des membres du bureau international	70
3.4.3.	Le recrutement des participants dans les UM	70
3.4.3.1.	Le recrutement des étudiants internationaux.....	70
3.4.3.2.	Le recrutement des membres du bureau international	72
3.4.4.	Les participants	72
3.5.	Les procédures et instruments de collecte de données	75
3.5.1.	L'entrevue semi-dirigée	76
3.5.1.1.	L'entrevue semi-dirigée avec les étudiants internationaux	78
3.5.1.2.	L'entrevue semi-dirigée avec les membres du bureau international	80
3.5.2.	Les productions graphiques.....	80
3.5.3.	Le questionnaire	82
3.6.	L'analyse des données	83
3.6.1.	Le processus de classification et de réduction des données	84
3.6.2.	L'analyse des entrevues semi-dirigées	86
3.6.3.	L'analyse des productions graphiques	89
3.6.4.	L'analyse du questionnaire	89
3.7.	Les critères de rigueur scientifique.....	89
3.7.1.	Les critères méthodologiques.....	90
3.7.1.1.	Le critère de crédibilité	90

3.7.1.2.	Le critère de transférabilité	91
3.7.1.3.	Le critère de fiabilité	92
3.7.1.4.	Le critère de confirmation	92
3.7.2.	Les critères relationnels.....	93
3.7.2.1.	Le critère d'équilibre.....	94
3.7.2.2.	Le critère d'authenticité ontologique	95
3.7.2.3.	Le critère d'authenticité éducative	95
3.7.2.4.	Le critère d'authenticité catalytique.....	95
3.7.2.5.	Le critère d'authenticité tactique.....	96
3.8.	Résumé du chapitre	96
CHAPITRE 4 : L'EXPÉRIENCE EN MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX AU CANADA ET EN FRANCE.		97
4.1.	L'expérience en mobilité au Canada et en France racontée à travers le dessin : présentation des productions graphiques des participantes	97
4.2.	L'expérience en mobilité des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France	104
4.2.1.	Les parcours scolaire, professionnel et personnel antérieurs de l'étudiant	105
4.2.2.	La motivation intrinsèque de l'étudiant quant à son expérience en mobilité ...	113
4.2.2.1.	La motivation du départ à l'étranger	113
4.2.2.2.	Le poids des démarches administratives et du processus de sélection des candidats dans la motivation des participantes	119
4.2.2.3.	La motivation quant à la destination	122
4.2.2.4.	Les attentes et objectifs des étudiantes à l'égard du séjour à l'étranger .	130
4.2.3.	Les représentations des participantes à l'égard de leur pays d'accueil et de ses habitants.....	132

4.3.	L'expérience en mobilité des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France	135
4.3.1.	Les attentes personnelles de l'étudiant à l'égard de son expérience	136
4.3.2.	Les représentations du séjour	144
4.3.2.1.	Les représentations négatives au début du séjour	145
4.3.2.2.	Les représentations négatives à la fin du séjour	150
4.3.2.3.	Les représentations positives au début du séjour	160
4.3.2.4.	Les représentations positives à la fin du séjour	163
4.3.2.5.	Le bilan de l'expérience	170
4.4.	L'expérience en mobilité des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France	173
4.4.1.	Les représentations des participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine au début de leur séjour	174
4.4.2.	Les représentations des participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine à la fin de leur séjour	176
4.4.3.	Les projets des participantes une fois de retour	184
4.4.4.	Le regard porté par les participantes sur leur retour dans leur pays d'origine un mois après celui-ci	188
4.5.	Résumé du chapitre	195
CHAPITRE 5 : LE PROCESSUS D'ACCULTURATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX		196
5.1.	Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes tout au long de leur expérience en mobilité au Canada ou en France	196
5.1.1.	Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO	197
5.1.1.1.	Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO avant leur séjour au Canada	198

5.1.1.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l’UO pendant leur séjour au Canada	202
5.1.1.3. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l’UO après leur séjour au Canada	204
5.1.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM.....	204
5.1.2.1. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM avant leur séjour en France	205
5.1.2.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM pendant leur séjour en France	208
5.1.2.3. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM après leur séjour en France	209
5.2. Le processus d’acculturation des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France	209
5.2.1. Les motivations extrinsèques de l’étudiant quant à son expérience en mobilité	210
5.2.2. Le rôle joué par l’entourage sur les sentiments et émotions éprouvés par les participantes avant le séjour au Canada ou en France.....	213
5.3. Le processus d’acculturation des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France	217
5.3.1. Les échanges interculturels et intra-culturels entretenus par les participantes au début de leur séjour	217
5.3.2. Les échanges interculturels et intra-culturels entretenus par les participantes à la fin de leur séjour.....	225
5.3.3. Les stratégies d’intégration à la communauté d’accueil déployées par les participantes	235
5.3.4. Les changements personnels et le remaniement identitaire opérés et soulevés par les participantes	240

5.4.	Le processus d'acculturation des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France	250
5.5.	Résumé du chapitre	254
CHAPITRE 6 : L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX PAR LES COMMUNAUTÉS D'ACCUEIL ET D'ORIGINE.....		255
6.1.	L'accompagnement des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France.....	255
6.1.1.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine	256
6.1.2.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil	262
6.2.	L'accompagnement des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France	269
6.2.1.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine	270
6.2.2.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil	275
6.3.	L'accompagnement des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France.....	291
6.3.1.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine	292
6.3.2.	L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil	294
6.4.	297
6.5.	Résumé du chapitre	298
CHAPITRE 7 : L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ...		299
7.1.	L'expérience vécue par les étudiants internationaux au contact d'une autre culture	299

7.1.1. Une expérience en mobilité ponctuée de remous.....	299
7.1.2. Une expérience en mobilité positive	306
7.2. Regard porté sur le processus d'acculturation d'étudiantes internationales au Canada et en France	310
7.2.1. Un processus en dents de scie	310
7.2.2. Un processus unidimensionnel.....	313
7.2.3. Un processus bidirectionnel fragile.....	316
7.3. Nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiantes internationales au Canada et en France	322
7.3.1. Un accompagnement institutionnel fluctuant tout au long de l'expérience en mobilité.....	322
7.3.2. Un accompagnement déséquilibré : L'accompagnement par les proches privilégié au détriment de l'accompagnement institutionnel	326
7.4. Interdépendance de l'expérience, du processus d'acculturation et de l'accompagnement : des liens renforcés par les communautés d'accueil et d'origine.....	330
7.5. Résumé du chapitre	333
CHAPITRE 8 : Conclusion.....	335
8.1. Les contributions de la recherche	335
8.2. Les limites de la recherche	337
8.3. Les suggestions d'application.....	339
8.4. Le mot de la fin.....	341
Références	342
Annexe A	359
Annexe B	360
Annexe C	361
Annexe D	362

Annexe E	363
Annexe F	364
Annexe G	365
Annexe H	368
Annexe I	371
Annexe J	374
Annexe K	377
Annexe L	380
Annexe M	384
Annexe N	387
Annexe O	393

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les stratégies d'acculturation de l'étudiant international (Berry, 1980 ; Bourhis et Bougie, 1998).....	36
Tableau 2 : Les stratégies d'acculturation de la communauté d'accueil (Bourhis et al., 1997).....	38
Tableau 3 : Les stades de développement de la sensibilité interculturelle selon Bennett (1986) ..	40
Tableau 4 : L'accompagnement des étudiants selon Raucent et al. (2010)	55
Tableau 5 : Les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (Karsenti et Demers, 2018, p.291).....	61
Tableau 6 : Parallèle entre la nature de l'étude de cas selon Merriam (1988) et notre recherche..	63
Tableau 7 : Calendrier de la cotutelle.....	68
Tableau 8 : Catégorie et nombre de participants.....	72
Tableau 9 : Profil des étudiants internationaux rencontrés à l'UO	73
Tableau 10 : Profil des étudiants internationaux rencontrés aux UM	74
Tableau 11 : Profil des membres des bureaux internationaux rencontrés à l'UO et aux UM.....	75
Tableau 12 : Les critères méthodologiques appliqués à notre recherche	90
Tableau 13 : Les critères relationnels appliqués à notre recherche	94
Tableau 14 : Les attentes et objectifs des participantes de l'UO avant le séjour et au début du séjour	137
Tableau 15 : Les attentes et objectifs des participantes des UM avant le séjour et au début du séjour	142
Tableau 16 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? ».....	167
Tableau 17 : Réponses des participantes des UM à la question « Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? ».....	170
Tableau 18 : Bilan de l'expérience des participantes de l'UO	171
Tableau 19 : Bilan de l'expérience des participantes des UM	172
Tableau 20 : Difficultés rencontrées par les participantes de l'UO une fois de retour dans leur pays d'origine	180
Tableau 21 : Difficultés rencontrées par les participantes des UM une fois de retour dans leur pays d'origine	183

Tableau 22 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges ? »	218
Tableau 23 : Réponses des participantes des UM à la question « Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges ? »	222
Tableau 24 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Avec qui avez-vous eu le plus d'échanges pendant votre séjour ? »	226
Tableau 25 : Réponses des participantes des UM à la question « Avec qui avez-vous eu le plus d'échanges pendant votre séjour ? »	231

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'adaptation française du processus d'acculturation selon le modèle de la courbe en W décrit par Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958)	15
Figure 2 : Les différents types d'échanges interculturels (selon Reisinger et Dimanche, 2009) ...	49
Figure 3 : La pyramide de l'intégration selon Reynal et Ferguson (2008, p.87)	52
Figure 4 : Structure d'analyse des données collectées auprès des étudiants internationaux	86
Figure 5 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France	104
Figure 6 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France	136
Figure 7 : Représentations négatives des participantes de l'UO à l'égard de leur expérience canadienne à la fin du séjour	155
Figure 8 : Représentations négatives des participantes des UM à l'égard de leur expérience française à la fin du séjour	160
Figure 9 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France	173
Figure 10 : Réponses données par les participantes de l'UO à la question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? »	189
Figure 11 : Réponses données par les participantes de l'UO à la question « Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? »	190
Figure 12 : Réponses données par les participantes de l'UO à la question « Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? »	191
Figure 13 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? »	192
Figure 14 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? »	193
Figure 15 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? »	194
Figure 16: La courbe des émotions des participantes de l'UO	198
Figure 17 : Situations appréhendées par les participantes de l'UO avant le séjour	201
Figure 18: La courbe des émotions des participantes des UM	205

Figure 19 : Situations appréhendées par les participantes des UM avant le séjour.....	206
Figure 20 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France.....	210
Figure 21 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France.....	217
Figure 22 : Les changements opérés par les participantes de l'UO	244
Figure 23 : Les changements opérés par les participantes des UM.....	248
Figure 24 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France.....	251
Figure 25 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France.....	256
Figure 26 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France.....	270
Figure 27 : L'accompagnement manquant ou défaillant et souhaité par les participantes de l'UO pendant leur séjour	282
Figure 28 : L'accompagnement manquant ou défaillant et souhaité par les participantes des UM pendant leur séjour	290
Figure 29 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France.....	291
Figure 30 : Lien « expérience »-« accompagnement »	330
Figure 31 : Lien « expérience »-« processus d'acculturation ».....	331
Figure 32 : Lien « processus d'acculturation »-« accompagnement ».....	331
Figure 33 : Liens entre les communautés d'origine et d'accueil et la mobilité estudiantine internationale	331
Figure 34 : Lien « communautés »-« processus d'acculturation ».....	332
Figure 35 : Lien « communautés »-« accompagnement »	333
Figure 36 : Lien « communautés »-« expérience »	333

INTRODUCTION

Selon Murphy-Lejeune (2001), le fait de partir étudier à l'étranger implique un goût minimum pour l'aventure. Cependant, elle ajoute qu'il n'est pas le fruit du hasard, car cette démarche s'inscrit dans un parcours biographique et se nourrit d'éléments du passé. « L'histoire familiale et personnelle de l'étudiant avec toutes les expériences d'ouverture à l'étranger ou de mobilité interne, les compétences linguistiques et culturelles en particulier le degré de familiarité avec les cultures et le degré de sensibilisation interculturelle » (Anquetil, 2006, p.68) sont autant de facteurs qui nourrissent le capital de mobilité, renforcent l'attrait de l'étudiant pour le séjour universitaire à l'étranger et l'aident à s'adapter au contexte interculturel¹. Autrement dit, plus l'individu a vécu des expériences interculturelles dans sa jeunesse et a pu effectuer des séjours à l'étranger, plus longs seront les séjours qu'il effectuera en vieillissant et plus il choisira des destinations qui lui sont moins familières autant du point de vue culturel que géographique (Murphy-Lejeune, 2001). Les mots de ces deux auteurs font, indubitablement, écho à mes expériences personnelles en tant que globe-trotteuse. En effet, mon intérêt pour le monde qui m'entoure m'a amenée à étudier, via le programme d'échange d'étudiants européens Erasmus, une année en Irlande, puis à travailler au Bénin le temps d'un été, pendant mes études, dans le cadre d'une organisation non gouvernementale. Par la suite, j'ai eu la chance incroyable de réaliser mon stage de fin d'études universitaires au Vietnam et d'enrichir mon bagage international en réalisant une maîtrise au Canada puis en effectuant un doctorat dans le cadre d'une cotutelle entre la France et le Canada. La cotutelle a rendu cette expérience doctorale très riche en m'offrant la possibilité, d'une part, de découvrir le mode de fonctionnement de deux institutions très différentes et, d'autre part, de côtoyer des chercheurs de nationalités variées. Cela m'a permis, non seulement, de bénéficier d'une diversité de conseils pour mener à bien ma recherche, et d'élargir mon réseau professionnel. Comme l'affirme Lambert-Chan (2012), « un étudiant [en cotutelle] multiplie par deux l'enrichissement scientifique qu'il tirera de cette formation » (p.99).

Il est certain que toutes ces expériences ont marqué à jamais mon existence. Aussi, pour en revenir aux propos rapportés par Anquetil (2006) et Murphy-Lejeune (2001), si de telles expériences ont été possibles, il me semble tout à fait opportun de rendre grâce à mes parents qui m'ont initiée à la mobilité internationale et ce, depuis mon enfance. Dès lors, j'ai pleinement

¹ L'emploi du masculin pour désigner des personnes a été adopté afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

conscience du rôle positif (je parle, bien entendu, de ma famille et de mes amis, mais également des diverses rencontres que j'ai pu effectuer durant mes séjours et qui ont rendu ces expériences inoubliables) qu'ont pu jouer mes proches dans les multiples expériences à l'étranger que j'ai pu réaliser tant en me donnant le goût des voyages qu'en m'encourageant et en m'épaulant au cours de chacune de mes péripéties effectuées en solitaire. C'est pourquoi il m'a paru pertinent de consacrer ma recherche à la place qu'occupent les échanges interculturels et intra-culturels dans les processus d'acculturation des étudiants internationaux en France et au Canada et, de façon plus générale, dans l'expérience en mobilité de ces derniers. Plus précisément, j'ai choisi de consacrer ma thèse au rôle qu'occupent les communautés d'accueil et d'origine dans ces processus durant une expérience en mobilité étudiante à l'Université d'Ottawa (Canada), d'une part, puis à l'Université de Montpellier et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France), d'autre part. Aussi, pour retracer l'évolution de ces processus dans le parcours de l'étudiant en mobilité, j'ai pris en compte son expérience vécue pendant son séjour à l'étranger, mais également les périodes antérieures et postérieures à ce séjour.

Il va sans dire qu'en me consacrant à cette thématique, je perçois cette recherche comme une occasion de donner la parole aux étudiants internationaux. M'intéresser à leur cheminement dans un nouveau contexte universitaire interculturel est un moyen, pour moi, de voir si et de quelle façon leur expérience à l'étranger est susceptible d'avoir marqué leur vie comme cela a pu être mon cas.

Dans le premier chapitre, je dresse un état du contexte et de la recherche. Après avoir retracé les grandes lignes de la mobilité étudiante internationale, de ce phénomène dans les contextes mondiaux, français et canadien et du caractère attractif qu'elle représente pour l'étudiant, je me suis attardée sur le processus d'acculturation de l'étudiant international. Une fois les origines de ce processus dépeintes, j'ai mis en exergue son caractère singulier et propre à chaque étudiant international. J'ai, par la suite, traité de l'accompagnement que reçoit ce dernier de la part des communautés d'origine et d'accueil. Je termine ce chapitre en présentant mon but et mes questions de recherche ainsi que les contributions de ma thèse aux connaissances scientifiques dans le domaine de la mobilité estudiantine internationale.

Dans le second chapitre, je m'attarde sur le cadre conceptuel de la recherche. J'y développe les concepts d'expérience, de processus d'acculturation et de communautés d'accueil et d'origine. Plus précisément, je présente les principes de transaction et de continuité de l'expérience puis je les mets en parallèle avec l'expérience de l'étudiant international. Pour développer le concept de

processus d'acculturation, j'ai abordé ses caractères bidimensionnel et bidirectionnel, le remaniement identitaire et la transition. Enfin, j'ai divisé les concepts de communautés d'accueil et d'origine en deux sections avec, d'un côté, la communauté d'accueil et les échanges interculturels et, de l'autre, la communauté d'origine et les échanges intra-culturels, puis j'ai ajouté une troisième section consacrée à l'accompagnement.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Après avoir présenté la posture épistémologique et le paradigme de ma recherche, je brosse le portrait de la méthodologie pour laquelle j'ai opté à savoir l'étude de cas multiples. Ensuite je décris les cas qui font l'objet de mon étude et les instruments de collecte de données utilisés. *In fine*, je termine ce chapitre en présentant l'analyse des données obtenues et les critères de rigueur scientifique, garants de la qualité de cette étude.

Dans les chapitres quatre, cinq et six, je présente les résultats de ma recherche en faisant, successivement, la lumière sur l'expérience en mobilité des étudiants internationaux au Canada et en France (chapitre 4), sur les processus d'acculturation de ces derniers (chapitre 5) et, enfin, sur l'accompagnement que ceux-ci reçoivent de la part de leurs communautés d'origine et d'accueil (chapitre 6).

Nous retrouvons l'interprétation et la discussion des résultats dans le chapitre sept, au cours duquel j'analyse les données portant sur l'expérience en mobilité, le processus d'acculturation et l'accompagnement des étudiants internationaux au Canada et en France. Je conclus ce chapitre en m'attardant sur l'interdépendance de ces trois pans de la mobilité estudiantine internationale et l'implication des communautés d'origine et d'accueil dans ce triptyque.

Enfin, je termine ma thèse en présentant une conclusion qui fait l'objet du huitième chapitre. Celle-ci me permet d'identifier les principales contributions de cette recherche ainsi que ses limites et d'ouvrir la porte à de futurs travaux scientifiques dans le domaine en proposant des suggestions d'application.

Avant d'entamer la lecture de cette thèse, il me semble important de préciser que l'Université d'Ottawa étant mon université d'attache, c'est-à-dire l'université où a débuté mon doctorat, j'ai suivi les normes de rédaction demandées par celle-ci.

Pour terminer, je souhaiterais indiquer que, si j'ai choisi d'employer la première personne du singulier dans cette introduction eu égard à mes expériences internationales personnelles et à mes

perceptions de départ, dans un souci de neutralité axiologique et par honnêteté intellectuelle, je propose de recourir au *nous* conventionnel pour le reste de la thèse.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est, pour nous, l'occasion de faire état du contexte de notre recherche et de sa problématique. Après avoir présenté le contexte de la mobilité étudiante internationale, nous nous attardons sur le processus d'acculturation et, plus exactement, sur sa genèse et sur son caractère singulier. Puis, nous évoquons l'accompagnement que reçoivent les étudiants internationaux avant, pendant et après leur séjour de la part des communautés d'accueil et d'origine. À partir de ces constats, nous présentons notre but et notre question de recherche, et nous terminons ce chapitre en soulignant la pertinence de cette recherche de même que sa contribution dans l'avancée des connaissances en matière de mobilité étudiante internationale.

1.1. La mobilité étudiante internationale

Il nous paraît opportun de commencer ce chapitre en mettant la lumière sur le contexte de notre recherche en faisant part d'informations portant sur le phénomène de la mobilité étudiante internationale dans le monde et dans les deux pays qui nous intéressent, à savoir le Canada et la France. Puis nous faisons mention du caractère attractif de ce phénomène pour les étudiants.

1.1.1. La mobilité étudiante internationale dans le monde

La mobilité étudiante internationale est un phénomène ancré dans le contexte universitaire depuis bien longtemps. Déjà, au Moyen-Âge, on trouvait des étudiants internationaux (Verger, 1991). En effet, comme l'indique Verger (2008), dès le XIIe siècle, le succès des enseignements nouveaux et la rareté initiale des centres capables de les dispenser ont permis à certaines écoles (les plus importantes étant celles de Paris et de Bologne) de jouir d'une réputation à l'échelon national, mais également international. Il est à noter qu'à cette époque, un étudiant qui n'était pas natif de la ville universitaire était un étudiant étranger. Aussi, selon Verger (2008), il est certain que la migration de ces étudiants « étrangers » vers ces écoles a incité, à l'aube du XIIIe siècle, la transformation de ces dernières en universités, c'est-à-dire des organismes autonomes et privilégiés. En d'autres mots, les étudiants étrangers, qui avaient pour habitude de faire l'objet de brutalité et de mauvais traitement de la part de la population et des autorités locales, bénéficiaient, désormais, en tant que membres de l'université, d'un statut clairement défini et protégé par les pouvoirs impériaux, royaux et pontificaux, ainsi que de garanties judiciaires et financières (Verger,

2008). Cependant, si ce phénomène était déjà présent à cette époque, ces trois dernières décennies ont été particulièrement marquées par un essor important du flux d'étudiants désireux de passer une partie de leur scolarité universitaire au sein d'un établissement étranger. Or, le rôle des gouvernements dans le développement de cette mobilité ne doit pas être écarté en ce sens où ceux-ci contribuent fortement à la diffusion d'une image positive et avantageuse que représente une expérience dans une université étrangère (Endrizzi, 2010 ; Goyer, 2012). En effet, tout d'abord, comme le fait remarquer Terrier (2009), pour certains États, la mobilité étudiante est perçue comme un moyen de conforter leurs liens diplomatiques par la signature d'accords de coopération académique. Par ailleurs, la chercheuse souligne que si c'est la dimension politique de la mobilité estudiantine internationale qui a longtemps prévalu dans les échanges entre les États, les enjeux ont aujourd'hui changé de nature. En effet, alors que « [l']enjeu principal était [...] de contribuer à accroître l'influence du pays sur la scène internationale en formant les futures élites de pays avec lesquels des liens privilégiés étaient entretenus », (Terrier, 2009, p.74), les universités, principalement anglo-saxonnes, mettent aujourd'hui davantage l'accent sur le poids économique que représente l'accueil des étudiants internationaux en leur sein (Claeys, 1999 ; Terrier, 2009). Comme l'explique Terrier (2009) :

Le désengagement des pouvoirs publics dans le soutien financier aux universités a incité celles-ci à développer une véritable stratégie commerciale en direction des étudiants étrangers individuels ; les familles de ces étudiants sont en effet prêtes à réaliser un effort financier très important pour des formations qu'elles considèrent comme un investissement. Dans ce contexte, les universités anglo-saxonnes pour l'essentiel, ont mis en place une politique assez offensive en vue d'attirer les étudiants étrangers individuels et accroître ainsi leurs ressources pour compenser la diminution des soutiens publics. [...] Même si tous les pays ne se sont pas alignés sur cette conception de l'accueil, l'expression « marché mondial de l'éducation » est de plus en plus présente dans les discours des politiques. (p.74-75).

Certains pays, comme cela est le cas de la France et des pays anglo-saxons par exemple, n'ont ainsi pas hésité à définir des zones géographiques prioritaires dont il faut attirer les étudiants au regard des liens et des débouchés économiques qui peuvent découler de ces échanges internationaux, à savoir les pays qui sont développés sur les plans scientifiques et technologiques, les pays émergents et l'Union Européenne. Une concurrence est donc bien établie entre les pays

qui se disputent ces « parts de marché » et tend ainsi à renforcer les inégalités entre les régions du monde en matière de mobilité estudiantine internationale (Terrier, 2009).

Outre les intérêts économiques que les États peuvent tirer de ces échanges universitaires, ceux-ci insistent sur le rayonnement culturel et scientifique que cela peut apporter (Endrizzi, 2010 ; Goyer, 2012). Aussi, les États qui accueillent des étudiants internationaux cherchent à encourager l’interculturalité au travers de tels échanges. En effet, comme le soulignent Ballatore (2011) et Campbell (2016), l’objectif principal des institutions et des programmes d’échanges est la reconnaissance interculturelle, laquelle est possible grâce à l’immersion de l’étudiant dans une communauté internationale qui lui donne la possibilité de « grandir dans la sensibilisation mondiale et culturelle » (Campbell, 2016, p.190, *traduction libre*). Ainsi, nous avons pu voir fleurir, ces dernières décennies, plusieurs dispositifs destinés à renforcer la mobilité internationale ; ce fut particulièrement le cas en Europe. En effet, sous l’impulsion de l’Union Européenne, l’Europe est parvenue à rapprocher et à aligner les systèmes d’enseignement supérieur européens (par exemple en harmonisant les diplômes) et à développer des programmes d’échanges d’étudiants parmi lesquels on retrouve le programme européen le plus célèbre, Erasmus² (González-Monteagudo, 2016 ; Pleyers et Guillaume, 2008). Ce dernier a été amorcé en 1987 par les États membres de l’Union Européenne ainsi que l’Islande, le Liechtenstein, la Norvège, la Suisse et la Turquie. Outre la mise en place de divers programmes d’échanges dans le monde, le développement des transports et des technologies contribue grandement à l’expansion de cette mobilité étudiante (Pleyers et Guillaume, 2008). Tous ces dispositifs mis en place afin d’accroître l’engouement des étudiants à réaliser une partie de leur cursus universitaire à l’étranger pendant un temps déterminé, ont permis à environ 4,8 millions d’entre eux de partir en 2016 (Endrizzi, 2010 ; Unesco, 2016), puis 5,6 millions en 2021 (Unesco, 2021)³. Comme nous pouvons le voir dans l’annexe A, il apparaît que ce sont principalement des étudiants en provenance de l’Amérique du Nord et de l’Europe de l’Ouest qui tendent à effectuer des séjours d’études à l’étranger et que, ceux-ci auraient davantage

² Le programme Erasmus tire son nom du moine humaniste néerlandais Erasme qui, au XVe siècle, a sillonné l’Europe pour s’enrichir des différentes cultures (Galland-Beaune, 2021). En outre, Erasmus est un acronyme qui renvoie à *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Eurostat, 2017).

³ Nous trouvons intéressant de présenter les données statistiques de 2016 et 2021, soit les années où nous avons débuter et terminer la rédaction de cette thèse afin de mettre en avant l’évolution de la mobilité estudiantine internationale sur plusieurs années. Aussi, compte tenu de la pandémie de Covid-19 que nous avons traversée en 2020 et 2021, il est possible que celle-ci ait pu influencer sur le flux des étudiants internationaux. C’est pourquoi il nous a semblé préférable de ne pas nous cantonner exclusivement aux données statistiques de l’année 2021.

tendance à se rendre dans les pays anglophones tels que les États-Unis, le Royaume-Uni et l’Australie par exemple.

1.1.2. La mobilité étudiante internationale en France et au Canada

Dans le cadre de cette étude comparée internationale, il importe d’apporter quelques précisions sur les particularités et similitudes que partagent ces deux pays que sont la France et le Canada ainsi que sur les deux universités qui nous intéressent, à savoir l’Université d’Ottawa et les Universités de Montpellier, en matière de mobilité étudiante internationale. La France et le Canada sont deux pays qui attirent particulièrement les étudiants internationaux. Pour avoir une idée de leur positionnement sur la scène internationale, précisons qu’en ayant accueilli près de 190 000 étudiants internationaux en 2016, puis 225 000 en 2021, le Canada⁴ se place aujourd’hui en septième position⁵ des pays qui accueillent le plus d’étudiants internationaux selon les données de l’Unesco (2016/2021). En parallèle, en 2016, plus de 50 000 étudiants canadiens, puis, en 2021, environ 48 000, se sont expatriés pour leurs études (Unesco, 2016/2021). La France⁶, quant à elle, a accueilli en 2016 près de 240 000 étudiants internationaux, puis 230 000 en 2021 (Unesco, 2016/2021). Elle se place ainsi en sixième position⁷. Pour leur part, 90 000, puis 99 000 étudiants français ont quitté ce territoire pour étudier à l’étranger en 2016 et en 2021 (Unesco, 2016/2021). Au regard de la provenance des étudiants internationaux qui se rendent soit au Canada, soit en France pour leurs études, nous constatons que ceux-ci sont, avant tout, originaires de pays dont l’une des langues officielles est la même que celle de leur pays de destination, c’est-à-dire le français, pour la France et le français et/ou l’anglais, pour le Canada. En effet, à l’exception des étudiants chinois qui campent à la première place du classement pour le Canada et à la troisième pour la France, les données statistiques de l’Unesco (2021) mentionnées dans l’Annexe B nous permettent de voir que ce sont les étudiants originaires du Maghreb qui étudient le plus en France et que le Canada attire principalement des étudiants en provenance de l’Inde, de la France, des États-Unis et du Nigéria. Il s’avère que certaines universités de France et du Canada, comme cela peut être le cas des universités d’Ottawa et de Montpellier, demandent aux futurs étudiants internationaux qui souhaitent s’inscrire dans leurs universités d’avoir un certain niveau de langue

⁴ Démographie du Canada : 37 millions d’habitants (Banque Mondiale, 2020)

⁵ Elle occupait la même position en 2016

⁶ Démographie de la France : 67 millions d’habitants (Banque Mondiale, 2020)

⁷ Elle a perdu une place dans le classement depuis 2016

et de le démontrer en passant des tests de compétence linguistique (par exemple le DELF, le DALF et le TEF pour les tests francophones et le TOEFL, le CAEL et l'IELTS pour les tests anglophones). À noter qu'à l'Université d'Ottawa, université bilingue français-anglais, et aux Universités de Montpellier, cette règle ne s'applique pas aux étudiants originaires d'un pays dont l'une des langues officielles est le français (ou l'anglais pour l'Université d'Ottawa), ni aux étudiants ayant obtenu un diplôme ou ayant entrepris des études post-secondaires dans l'une de ces langues pour Ottawa et en français pour Montpellier. Les Universités de Montpellier ajoutent à cette exception les ressortissants des pays de l'Union Européenne, de l'Islande, du Liechtenstein et de la Norvège. Par ailleurs, à l'instar des ressortissants des États-Unis au Canada, le fait que les étudiants venant d'Italie, d'Allemagne et d'Espagne soient également très présents en France nous laisse penser que la mobilité pourrait aussi être efficiente entre pays limitrophes.

Il est à noter que la France et le Canada, s'ils sont bien placés sur le marché de l'éducation internationale, sont deux pays attractifs de par leur rayonnement culturel, d'une part, et par leurs politiques d'ouverture à la mobilité étudiante, d'autre part. En effet, ces deux pays ont mis en place des accords bilatéraux variés et se trouvent au cœur de programmes d'échanges internationaux. Citons, en guise d'exemples, le Bureau de Coopération Interuniversitaire (BCI) et la Mission Interuniversitaire de Coordination des Échanges Franco-Américains (MICEFA) pour le Canada et Erasmus Mundus, Socrates ou Tempus pour la France. Ces dispositifs facilitent et encouragent la mobilité étudiante internationale dans ces deux pays. En sus de tels dispositifs, plusieurs pays occidentaux, incluant le Canada et la France, ont modifié leurs politiques internationales en matière d'éducation universitaire afin d'attirer des étudiants à travers le monde (Safdar et Berno, 2016). Ainsi, dans cette optique, depuis 2014, le Canada permet aux étudiants internationaux de travailler en dehors du campus jusqu'à vingt heures par semaine pendant la session académique et à temps plein durant les vacances scolaires sans qu'ils n'aient besoin de demander un permis de travail supplémentaire. Aussi a-t-il augmenté la bourse d'études pour les étudiants internationaux du premier cycle (Safdar et Berno, 2016). Dans la même veine, au début des années 2010, la France, pour sa part, a ajouté des cours dispensés en anglais dans certaines de ses institutions, réduit la bureaucratie administrative pour les étudiants internationaux, facilité l'obtention d'un permis de travail pour ces derniers et donné accès aux logements universitaires et à l'assurance maladie à ceux-ci (Safdar et Berno, 2016). Depuis le 1^{er} juillet 2020, ont été mis en place des frais d'inscription différenciés pour les étudiants internationaux qui imposent à ces derniers de payer,

désormais, des droits d'inscription plus élevés que leurs collègues français. Si cette mesure peut rebuter des étudiants à venir étudier en France, l'objectif de cette démarche est « de financer durablement les mesures d'amélioration de l'accueil [des étudiants internationaux]. Elle permettra en outre de financer des bourses et des exonérations à l'attention des meilleurs étudiants candidats aux études en France » (Campus France, 2019, paragr. 3). Il est à noter, néanmoins, que cette nouvelle législation ne concerne pas les étudiants ressortissants de l'Union européenne, de l'Espace économique européen, de la Suisse et du Québec.

Les universités d'Ottawa et de Montpellier attirent chaque année plus de 40 000 étudiants (internationaux et non internationaux) et proposent, chacune, un service destiné aux relations internationales. Dans ces universités, ce service a à charge, notamment, d'accueillir les étudiants venus de l'étranger et d'aider à leur insertion dans le nouveau contexte universitaire en mettant en place des services tels que l'organisation d'activités sportives et culturelles pendant l'année scolaire et l'accompagnement des étudiants internationaux par des étudiants locaux qui revêtent alors la casquette de parrains ou de mentors. En effet, pour atteindre le but de notre recherche, nous donnerons la parole aux étudiants internationaux des universités d'Ottawa et de Montpellier qui parlent français. Cependant, il nous semble également pertinent de donner la voix à des responsables des services internationaux qui pourront offrir un regard différent et complémentaire sur le processus d'acculturation et l'accompagnement des étudiants internationaux. De plus, ayant eu nous-même l'opportunité d'effectuer un séjour dans ces universités pendant notre doctorat, nous avons trouvé qu'il était opportun de comparer l'expérience des étudiants internationaux au sein de ces deux universités qui sont ouvertes au processus international et qui sont situées, chacune, sur un territoire francophone attractif (bien que minoritaire dans le cadre de l'Université d'Ottawa⁸).

1.1.3. Le caractère attractif de la mobilité internationale pour l'étudiant

L'étudiant international est défini par l'Institut de Statistique de l'Unesco (2009) comme étant une personne qui étudie dans un pays étranger dont il n'est pas résident permanent. En effet,

⁸ Pour reprendre les mots de Fourot (2016), « [b]ien que le Canada français ait résisté à plus de deux siècles de domination culturelle, politique et économique, on a pourtant assisté à une lente 'fragmentation de la francophonie canadienne' [...] en plusieurs communautés locales, provinciales, régionales et nationales formant autant d'îlots au sein d'un 'archipel' francophone » (p.28). Or, malgré des dispositifs gouvernementaux mis en place pour protéger les droits et intérêts de ces communautés francophones minoritaires, les conséquences de cette fragmentation sont telles que, comme le soulignent Cardinal, Lang et Sauvé (2008), ces minorités situées hors Québec forment une francophonie plurielle au sein de laquelle « [l]e nombre et le poids relatif de chaque groupe provincial et territorial peuvent avoir une grande incidence sur leur capacité à participer à des instances de gouvernance partagée » (p.211).

selon cette organisation, par opposition à l'étudiant étranger qui est en attente du statut de citoyen ou de résident permanent dans le pays d'accueil, l'étudiant international ne cherche pas à obtenir ce statut. Il étudie pendant un temps déterminé dans le pays d'accueil avant de repartir dans son pays d'origine. La durée de ce séjour peut être plus ou moins longue, si bien que Pleyers et Guillaume (2008) ont dressé une typologie de mobilité étudiante internationale en distinguant le séjour de courte durée, le long séjour et l'expérience de circulation qui renvoie à un étudiant qui voyage régulièrement entre son pays d'origine et son pays d'accueil⁹. La découverte d'une autre culture, le développement des compétences langagières, l'accomplissement individuel, l'enrichissement de son bagage scolaire et, dans un marché du travail de plus en plus mondialisé, les avantages professionnels qui en découlent, sont autant de raisons qui rendent cette expérience universitaire internationale attirante et qui nourrissent cette soif d'aventure de l'étudiant (Endrizzi, 2010 ; Nogueira et Aguiar, 2008). Celui-ci y voit l'éloignement de son pays d'origine davantage comme une source de libération et de conquête plutôt que comme une déchirure (De Carlo et Diamanti, 2013). En effet, comme le souligne Murphy-Lejeune (2001), si l'étudiant international bénéficie, généralement, d'un soutien économique (bourse d'études, contribution des parents) qui restreint son indépendance puisqu'il ne dispose pas de cet argent comme il l'entend, son expérience à l'étranger lui permet, néanmoins, de s'affranchir des contraintes familiales en raison de la distance géographique. Aussi, selon l'auteure, en tant que résidant temporaire dans son pays d'accueil, l'étudiant n'a pas, socialement, de responsabilités susceptibles de restreindre sa liberté contrairement au migrant qui cherche à s'intégrer à la communauté et à la culture d'accueil. L'étudiant international jouit, en ce sens, d'une certaine liberté dont ne dispose pas l'immigrant qui cherche à s'installer durablement chez ses hôtes (Murphy-Lejeune, 2001). Pour leur part, Pleyers et Guillaume (2008) prônent que la mobilité internationale a tendance à prolonger la jeunesse de l'individu puisqu'il poursuit et étend sa scolarité, renforce la précarité de l'emploi et développe une dépendance plus tardive vis-à-vis des parents. Selon eux, l'étudiant vit en fait une forme de transition puisqu'il n'est ni adolescent, ni tout à fait un adulte. Il est autonome dans un pays inconnu et cette autonomie est acquise en faisant abstraction de toutes contraintes familiale et professionnelle. De plus, les aides financières et le fait que, dans le contexte sociétal actuel, il puisse être difficile de trouver un emploi, renforcent l'engouement de l'étudiant pour cette

⁹ Dans le cadre de notre recherche nous regroupons sous le vocable « étudiant international » autant des étudiants présents plusieurs années dans l'institution étrangère pour **compléter un programme** (baccalauréat/licence, maîtrise/master, doctorat) que ceux inscrits dans un **programme d'échanges**.

expérience internationale. Le séjour à l'étranger a donc ce double avantage de faire découvrir une nouvelle culture et une nouvelle société à l'étudiant d'une part et, d'autre part, de lui permettre de s'éloigner des pressions sociales auxquelles il faisait face dans son pays d'origine. Comme l'expliquent Ballatore (2011), Zhang et Beck (2014), étudier à l'étranger peut également être vécu comme une stratégie d'ascension sociale en raison du fait que les étudiants qui font ce choix restent minoritaires et que cette rareté relative rend leurs compétences internationales d'autant plus intéressantes aux yeux de la société, mais également comme une échappatoire ou une alternative lorsque l'étudiant vit un échec scolaire dans son pays d'origine. Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple de certains étudiants chinois qui, dans l'étude de Zhang et Beck (2014), choisissent de partir à l'étranger pour ne pas se sentir honteux face au regard de leurs proches et éviter à leur famille une humiliation publique dans le cas où ils échouent l'examen obligatoire (appelé *Gaokao*) pour être admis aux programmes d'études supérieures chinoises. Ceux-ci décident de partir étudier à l'étranger sans même passer cet examen, alors que d'autres prennent la décision de quitter la Chine parce que, justement, ils l'ont échoué. L'université étrangère devient alors un refuge (Ballatore, 2011), un sanctuaire, une enclave protectrice (Bourdieu, 1996) pour l'étudiant international. Néanmoins, depuis peu, il apparaît que la mobilité estudiantine chinoise tend à changer. En effet, tout d'abord, on dénote une augmentation accrue de l'acceptation des examens de *Gaokao*, permettant ainsi à davantage d'étudiants chinois d'entamer des études au premier cycle (Hands, 2019). Ensuite, en Chine, des institutions internationales dispensant une éducation universitaire transnationale se sont implantées partout sur le territoire. Celles-ci permettent ainsi à l'étudiant d'effectuer un séjour à l'étranger durant ses études au premier cycle (Hands, 2019).

Cependant, il est à noter que ces étudiants appartiennent principalement à des catégories sociales favorisées et possèdent, généralement, un passé migratoire riche (Ballatore, 2013). Pleyers et Guillaume (2008) mettent en avant le fait que l'expérience internationale permet à la fois à l'étudiant de jouir d'une certaine liberté, mais aussi de rester dans un cadre défini puisqu'il doit réussir son parcours universitaire. Pour sa part, Joly (2012) développe cette pensée en indiquant que l'absence de contraintes (essentiellement familiales) et de conformisme, de même que l'éloignement des attaches identitaires offrent la possibilité à l'étudiant international de réaliser ce qu'il est réellement en vivant la mobilité en toute autonomie.

Cependant, malgré les atouts que représente cette mobilité pour l'étudiant, il est à noter que l'expérience en mobilité internationale implique une adaptation de l'étudiant à un nouveau contexte

interculturel. Cette adaptation fait partie d'un processus d'acculturation que nous présentons dans la section suivante.

1.2. Le processus d'acculturation de l'étudiant international

Pendant son expérience en mobilité, l'étudiant est amené à changer, à se transformer, voire à revisiter sa culture, mais aussi son identité pour s'ajuster à l'autre et à sa culture¹⁰. Ce besoin d'adaptation fait partie d'un processus d'acculturation, lequel fait référence à un mécanisme de frottement entre deux ou plusieurs cultures et aux changements qui en découlent. Nous reviendrons plus en détail sur la définition de ce concept dans notre chapitre 2 (le cadre conceptuel). Dans cette partie, nous présentons la genèse de ce processus puis nous mettons l'accent sur son caractère singulier.

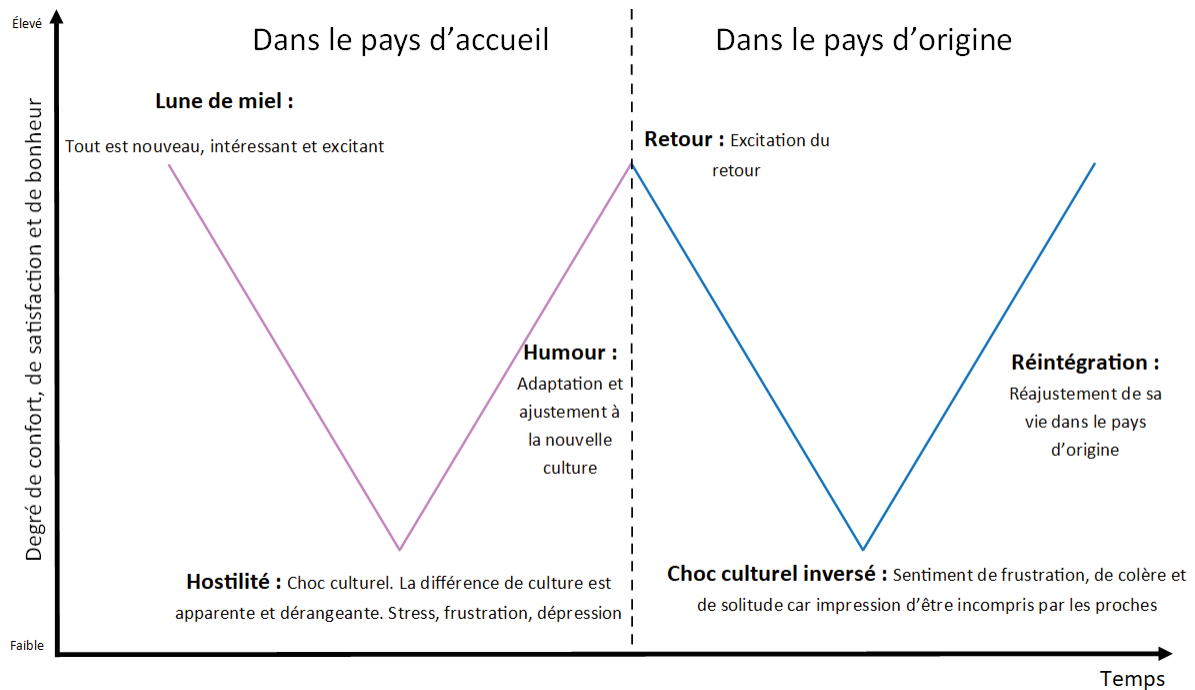
1.2.1. La genèse du processus d'acculturation des étudiants internationaux

L'étudiant international effectue un déplacement dans l'espace qui tend à créer des tensions entre deux pôles géographiques, linguistiques, sociaux et culturels (De Carlo et Diamanti, 2013). En effet, ce dont il se sent proche (sa culture, sa langue, son milieu de vie) est en réalité éloigné géographiquement et ce qui est désormais proche de lui dans l'espace est constitué d'éléments qui lui paraissent lointains et avec lesquels il doit s'accoutumer tels que l'histoire, la culture et la langue en usage dans le pays d'accueil (De Carlo et Diamanti, 2013). Aussi, l'étudiant international qui part séjourner dans un pays dont il se sent très éloigné culturellement se doit de fournir des efforts plus importants qu'un étudiant qui choisit une destination dont les caractéristiques culturelles lui sont plus familières, plus proches de ce qu'il connaît (Pleyers et Guillaume, 2008). Tout au long de leur expérience en mobilité, les étudiants internationaux connaissent des moments où ils se sentent bien psychologiquement dans cet environnement interculturel. Cependant, quelle que soit la destination choisie, l'immersion dans ce contexte interculturel inconnu tend souvent à causer, chez eux, des phases pouvant être tumultueuses, des périodes où ils peuvent se sentir mal, dépaysés,

¹⁰ Bien que nous définissions les notions de culture et d'interculturalité dans le chapitre 2 de cette thèse, nous souhaitons, néanmoins, souligner, dès ce premier chapitre, que les travaux sur lesquels notre travail prend appui pour étudier le processus d'acculturation s'inscrivent dans une approche de la culture selon laquelle cette dernière est mouvante car elle est le fruit des interactions entretenues par des personnes plurielles dans des contextes multiples. Aussi, eu égard aux éléments de définition du processus d'acculturation proposés par plusieurs chercheurs que nous avons retenus pour réaliser ce travail, nous avons adopté la perspective selon laquelle, au contact de l'autre -et, conséquemment, de son bagage culturel- l'individu peut être amené à revisiter son propre bagage culturel (et, en ce sens, conserver sa culture d'origine ou adopter des traits culturels de sa communauté d'accueil).

isolés, frustrés, déçus ou stressés dans leur environnement (Ballatore, 2010 ; Bauer, 2008 ; Gullahorn et Gullahorn, 1963 ; Joly, 2012). À ce stade de leur expérience, ces étudiants vivent alors ce que certains chercheurs ont appelé un *choc culturel* (Adler, 1975 ; De Carlo et Diamanti, 2013 ; Gakuba et Graber, 2012 ; Gullahorn et Gullahorn, 1963 ; Joly, 2012 ; Michaud, 2012 ; Murphy-Lejeune, 2001) ou un *stress acculturatif* (Berry, 2006b ; Van der Zee et al., 2016) qui, selon Bauer (2008), De Carlo et Diamanti (2013), Gullahorn et Gullahorn (1963) et Joly (2012), se produit à deux reprises à savoir lorsque l'étudiant réside dans le pays d'accueil et lorsqu'il est de retour dans son pays d'origine à la fin de son séjour. Pour représenter ces différentes phases émotionnelles, les recherches actuelles prennent généralement pour appui les travaux de Gullahorn et Gullahorn (1963) qui ont été les premiers chercheurs à proposer le modèle de la courbe en W et de Oberg (1958) qui a été le premier chercheur à user du vocable « choc culturel » pour évoquer le résultat de l'anxiété éprouvée par un individu qui se trouve dans un contexte nouveau où il a perdu ses signes familiers et repères sociétaux. Selon ces chercheurs, les étudiants internationaux passent par différentes émotions au moment de s'adapter à leur nouvel environnement interculturel qui suivent la forme d'une courbe en W constituée d'une période de « lune de miel » avec le nouveau contexte interculturel, suivie d'une phase d'hostilité communément appelée *choc culturel*, d'un ajustement graduel à la culture d'accueil jusqu'au moment du retour dans le pays d'origine, d'un choc du retour aussi appelé *choc culturel inversé* et, enfin, d'une réadaptation à la culture du pays d'origine.

Figure 1 : L'adaptation française du processus d'acculturation selon le modèle de la courbe en W décrit par Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958)



Le choc culturel est, le plus souvent, associé aux difficultés d'adaptation et d'ajustement de l'expatrié (Adler, 1975). Or, pour certains chercheurs, il faut nuancer cette notion de choc culturel en ce sens où il ne faut pas nécessairement l'assimiler à une situation néfaste ou perturbatrice. En effet, pour Abdessadek (2012), Adler (1975) et Gullahorn et Gullahorn (1963), c'est ce choc qui permet à l'individu de développer une forte conscience de soi. C'est la raison pour laquelle Adler (1975)¹¹ défend l'idée que le choc culturel devrait davantage être perçu comme une situation positive et comme une transition chez l'individu et par l'environnement qui l'entoure. Comme le définit Cohen-Emerique (1999), le choc culturel est :

une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle [...]. Ce choc est un

¹¹ Adler est le premier chercheur à proposer une nouvelle interprétation du choc culturel et à le présenter comme une situation positive. Les travaux actuels en la matière font généralement référence à la théorie d'Adler (1975) dans leur définition du choc culturel pour tempérer son impact sur l'individu.

moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé (p.304).

Au regard des controverses associées à la notion de choc culturel, certains chercheurs tels que Berry (2006b) ou Van der Zee et al. (2016) lui préfèrent le vocable stress acculturatif, notion qui est, généralement, assimilée à celle de choc culturel (Bauer, 2008 ; Berry, 2006b). En effet, ces auteurs défendent l'idée que le choc culturel revêt une connotation négative encore de nos jours et trouve sa source dans l'expérience d'une seule culture et non dans l'interaction interculturelle, c'est-à-dire dans un contexte où ont lieu des échanges entre plusieurs cultures. Aussi, pour les besoins de notre étude, si nous avons opté pour le terme *processus d'acculturation* pour évoquer l'ensemble des différentes phases émotionnelles (positives et négatives) vécues par l'étudiant international au moment de son adaptation, en adéquation avec Berry (2006b), Van der Zee et al. (2016), nous avons conservé celui de *stress acculturatif* pour faire référence aux périodes tumultueuses traversées par celui-ci.

1.2.2. La singularité du processus d'acculturation des étudiants internationaux

Si, traditionnellement, l'étudiant international vit un processus d'acculturation ponctué de phases émotionnelles négatives et positives représentées sous la forme d'une courbe en W, nous nous attardons, dans cette partie, sur le caractère singulier du processus d'acculturation en montrant que celui-ci est propre à chaque étudiant et change de forme selon l'histoire de l'étudiant, son vécu, son identité, ses objectifs, ses relations avec la communauté d'accueil et les attitudes de cette dernière.

1.2.2.1. Le processus d'acculturation et le capital de mobilité

Selon plusieurs chercheurs, les étudiants ne sont pas égaux lorsqu'ils se trouvent en plein cœur d'un environnement interculturel (Campbell, 2016 ; De Carlo et Diamanti, 2013 ; González-Montegudo, 2016 ; Murphy-Lejeune, 2001). En effet, selon Nanaki (2009), à elle seule, la mobilité ne permet pas l'acquisition automatique des compétences interculturelles. D'après l'auteure, le contexte, les conditions de vie, les stratégies adoptées, les capacités d'adaptation, le projet et le parcours antérieur déterminent le déroulement et les effets de l'expérience. Tous ces éléments sont regroupés sous le vocable de capital de mobilité (Anquetil, 2006 ; González-Montegudo, 2016 ; Murphy-Lejeune, 2001). La notion de capital, selon Bourdieu et Passeron (1970), renvoie aux

attributs sociaux, économiques et culturels hérités de l'environnement social des individus. Aussi, en ce qui concerne le capital culturel, les chercheurs précisent qu'il trouve sa source à différents endroits, mais reste, principalement, véhiculé par la famille. En effet, pour Bourdieu et Passeron (1970), le capital culturel peut être défini comme « les biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales » (p.46). Bourdieu (1979) ajoute que ce capital culturel existe sous trois formes distinctes : les titres scolaires, les biens culturels possédés et les capacités intellectuelles de l'individu construites au cours du processus de socialisation. Dans la même veine que Bourdieu, Murphy-Lejeune (2001) et Anquetil (2006) défendent l'idée que les histoires familiale et personnelle de l'étudiant international nourrissent son capital de mobilité et son engouement pour les séjours à l'étranger. C'est pourquoi pour ces chercheurs, selon les expériences interculturelles que l'étudiant vit durant sa jeunesse, celui-ci choisira d'effectuer des séjours à l'étranger plus ou moins longs et il optera pour des destinations qui sont plus ou moins éloignées de lui tant géographiquement que culturellement. Certains étudiants, notamment ceux dont le capital de mobilité est plus restreint, vont choisir des destinations dans lesquelles ils se sentent en sécurité, au moins linguistiquement (Murphy-Lejeune, 2001). Dans leurs travaux, Campbell (2016) et Curien (2007) constatent que des étudiants internationaux optent pour des destinations qui leur permettent de retrouver un environnement scolaire relativement semblable à celui auquel ils sont habitués tout en bénéficiant des avantages d'être à l'étranger. Ainsi le choix de ces étudiants repose davantage sur un pays dont ils parlent la langue ; l'élimination de la barrière linguistique permet aux étudiants de comprendre et de s'adapter plus aisément au contexte interculturel. Néanmoins, ces étudiants ne constituent pas la majorité des étudiants internationaux (Campbell, 2016).

Aussi, même en évitant les difficultés attribuées à la différence de la langue, le fossé entre la culture de l'étudiant et celle du pays d'accueil persiste. Avant d'arriver dans le pays d'accueil, l'étudiant a pu se faire une idée erronée de la culture dans laquelle il va vivre et de la communauté qui la compose à travers les spectacles qu'il a vus, les discours qu'il a entendus et les représentations qu'il s'est faites (Jewett, 2010). Or, cette vision stéréotypée peut être renforcée au cours de son séjour dans le pays et le conduire à rejeter totalement la culture du pays d'accueil, voire l'amener à rentrer prématurément dans son pays d'origine (Adler, 1975 ; Anquetil, 2008). Il manque à cet étudiant les compétences suffisantes sur la vie dans un contexte interculturel pour transformer cette expérience en formation, compétences qu'il aurait acquises plus facilement s'il

avait possédé un capital de mobilité solide ou au moins une formation sur l'interculturalité préalable à son séjour (Anquetil, 2008).

1.2.2.2. Le remaniement identitaire de l'étudiant international au cœur du processus d'acculturation

Comme le soulignent Duchesne (2017), Hohl et Cohen-Emerique (1999), au-delà de la confrontation culturelle, le stress acculturatif peut atteindre le cœur même de l'identité de l'individu. Joly (2012) précise que si les expatriés connaissent des émotions relativement similaires liées à leur séjour à l'étranger, ceux-ci peuvent vivre ces phases différemment compte tenu de leur histoire comme nous avons pu le voir dans le paragraphe précédent consacré au capital de mobilité, à la stratégie identitaire adoptée et à leurs attentes personnelles. Pour illustration, Zhang et Beck (2014) ont montré que des étudiants internationaux chinois partis étudier au Canada avaient à cœur d'apprendre l'anglais pour se fondre dans la communauté d'accueil. Pour eux, la compétence linguistique était le marqueur de leur nouvelle identité. Aussi, le fait qu'ils n'aient pas été capables de s'exprimer comme ils l'auraient souhaité dans la langue cible a provoqué un sentiment d'infériorité face à la population locale. Parce qu'ils n'ont pas tenu compte de leur situation d'étudiants internationaux, l'identité souhaitée et imaginée par ces étudiants avant d'arriver dans leur pays d'accueil était éloignée de la réalité, si bien que certains d'entre eux ont choisi de retourner en Chine plus rapidement que prévu. C'est en raison du désir profond et difficilement réalisable de ressembler à leurs hôtes, éprouvé par des étudiants internationaux, qu'Anquetil (2008) dénonce l'idée du ralliement à la culture dominante et du comportement mimétique de certains étudiants internationaux. Dans le cas de l'étude de Jewett (2010), l'auteure constate que des étudiants internationaux se retrouvent dans la culture du pays d'accueil et s'identifient comme membres à part entière de la communauté locale, notamment en raison de leurs origines et de leur passé familial. Or, cette identité revendiquée et défendue par l'étudiant international n'est pas toujours reconnue par la communauté locale, ce qui crée des tensions identitaires chez celui-ci. Cet exemple nous montre l'importance du regard d'autrui sur le remaniement identitaire de l'étudiant international. Nous aborderons ce point plus en détail dans notre cadre conceptuel. En effet, selon Erlich (2006), nous avons le réflexe de parler d'identité étudiante sans tenir compte des spécificités propres à chacun des étudiants. Comme le mentionne Erlich (2006) :

L'existence des étudiants en tant que groupe social va apparemment de soi : il existe un statut étudiant associé à des droits spécifiques, une comptabilisation statistique de la population étudiante, des attestations d'ancienneté de la catégorie (témoignages sur l'histoire de la jeunesse estudiantine et de ses mouvements, reconnaissance de traditions folkloriques...), une image-type de la condition étudiante suffisamment évidente pour que des expressions telles que 'mon fils ou ma fille est étudiant(e)' soient immédiatement intelligibles, évocatrices, d'un type d'emploi du temps et d'une position dans le cycle de vie. [...] Même si l'arrivée massive de 'nouveaux étudiants' a bouleversé l'équilibre précaire sur lequel reposait la catégorie étudiante, cette dernière n'a pas éclaté pour autant en une pluralité de catégories différentes dotées chacune d'un nom propre ou d'une identité spécifique. Il subsiste en effet des désignations, des représentations et des expériences partagées qui restent très caractéristiques de l'identité sociale étudiante et permettent l'identification au groupe (p.121).

Il en va de même pour les étudiants internationaux. En raison de leur expérience partagée et des stéréotypes qui circulent à leur égard, nous avons tendance à les rassembler autour d'une identité commune. Or, cette identification ne correspond pas toujours à l'identité prônée et défendue par l'étudiant. Pour illustration, dans son étude, Bauer (2008) nous montre que certains étudiants Erasmus ne s'identifient pas à la communauté Erasmus. En effet, selon Bauer (2008), l'identité Erasmus est perçue comme ayant un faible investissement dans ses études et un goût prononcé pour la fête et la vie nocturne, car, comme le souligne l'une des étudiantes de sa recherche, « il faut sortir la nuit pour être heureux dans la vie Erasmus » (p.102). Or, certains étudiants, ne se reconnaissant pas dans cette représentation de l'étudiant Erasmus et, ne souhaitant pas agir selon cette « pratique Erasmus recommandée » (p.102), car ils la considèrent trop éloignée de leurs valeurs et de leur identité personnelle, ne se sentent pas appartenir à ce groupe Erasmus et, conséquemment, n'ont pas le sentiment de partager une identité commune avec les autres étudiants de ce programme.

Ainsi, les changements psychologiques, culturels et identitaires peuvent être accueillis favorablement par celui-ci, mais ils peuvent également être une source de stress, d'incertitude et de dépression. Pour reprendre les mots de Gakuba et Graber (2012),

[d]un point de vue psychologique, le processus d'acculturation touche l'identité personnelle, les attitudes, les habiletés, les motivations (Berry, 1980). Certains de ces changements ont des conséquences positives (l'amélioration des conditions économiques). D'autres se manifestent sous forme de problèmes psychologiques : confusion identitaire,

stress d'acculturation qui se manifeste par des problèmes de santé mentale (dépression, angoisse, etc.) (p.353-354).

Pourtant, il s'agirait là d'un mal nécessaire en ce sens où, bien que vécu difficilement par certains étudiants d'un point de vue identitaire, le processus d'acculturation s'avère néanmoins nécessaire dans la mesure où il contribue à l'apprentissage culturel, à l'ethnorelativisme, à la transformation de l'identité personnelle, à l'auto-développement et à la croissance personnelle de l'étudiant international (Adler, 1975 ; De Carlo et Diamanti, 2013). Il est à noter, cependant, que les sentiments d'angoisse, d'incertitude et le besoin d'ajustement identitaire n'affectent pas seulement l'étudiant international. En effet, ce dernier, dans sa façon de se comporter, communique son insécurité à son entourage, à savoir, dans un premier temps, à la communauté d'accueil qui vit alors son arrivée comme une intrusion et, dans un deuxième temps, à la communauté dont il s'est éloigné (sa famille, ses amis) qui pourrait le trouver changé à son retour (De Carlo et Diamanti, 2013 ; Dunne, 2009).

Maintenant que nous avons mis la lumière sur le processus d'acculturation et que nous avons expliqué le fait qu'il est propre à chacun et défini selon différents facteurs internes et externes à l'étudiant, dans la section suivante, nous nous attardons sur l'accompagnement que ce dernier reçoit de la part de ses communautés d'origine et d'accueil. En effet, si l'accompagnement peut minimiser les difficultés d'adaptation des étudiants internationaux à leur nouvel environnement, il est à noter que celui-ci s'avère, bien souvent, insuffisant, voire inexistant.

1.3. L'accompagnement de l'étudiant international par les communautés d'accueil et d'origine

Comme le souligne Dervin (2017),

[r]encontrer un autre, c'est se positionner réciproquement dans une interaction. C'est pourquoi le concept de pouvoir est central dans une approche renouvelée de l'interculturel. Toute rencontre (qu'elle soit inter- ou pas) se fonde sur des relations de pouvoir inégalitaires *nolens volens* (p.7).

C'est ce que démontre Bourdieu (1977) en prenant l'exemple des échanges linguistiques. D'après lui, le langage sert avant tout le prestige réel ou supposé du locuteur dominant. Dans notre étude, ce locuteur dominant est représenté par le membre de la communauté locale dont la langue maternelle ou principale est le français et qui communique en français avec les étudiants internationaux. Ainsi, par rapport à ce membre de la communauté locale, l'étudiant international

campe ainsi le rôle de locuteur dominé que le français soit sa langue seconde ou maternelle. Or, comme l'affirme Dalley (2003) « la variation linguistique est [...] un enjeu des relations entre francophones établis et nouveaux arrivants » (p.71). Par exemple, même si le français est la langue maternelle de l'étudiant international, celui-ci possède un accent différent qui peut, parfois, l'obliger, lui ou son interlocuteur, à faire quelques efforts de compréhension. De plus, il ne connaît pas nécessairement les expressions langagières de son pays d'accueil. Par ailleurs, cet étudiant international, originaire d'un milieu francophone majoritaire, n'a pas nécessairement conscience des compromis que cette communauté francophone minoritaire a dû faire en acceptant, notamment, que la communauté anglophone définisse « les normes linguistiques et culturelles de la vie publique » (Dalley, 2003, p.72) ni du danger que représente l'assimilation pour celle-ci, ce qui peut nourrir le fossé entre cet étudiant et ses hôtes.

Aussi, en tendant à être employé pour valoriser le locuteur dominant, le langage est vecteur de rapports de force symbolique entre les différents interlocuteurs. Dervin et Layne (2013) renchérissent en indiquant que, dans une relation interculturelle :

[l]'hôte peut décider qui entre, ce que l'invité a le droit de faire et de dire. Il y a donc un déséquilibre de pouvoir et une violence symbolique dans l'hospitalité : l'invité est à la merci de l'hôte et s'il ne souhaite pas faire ou parler comme on le lui dit, l'hostilité peut facilement émerger. L'hospitalité peut ainsi devenir inhospitalière et encline à l'hostilité (p.4, *traduction libre*).

Face à l'inégalité des étudiants en matière de capital de mobilité, l'intervention des institutions dans la préparation et la formation des étudiants à l'interculturalité est nécessaire (Anquetil, 2008). La formation des étudiants qui se préparent à partir étudier à l'étranger est d'autant plus importante qu'elle leur permettrait d'éviter de s'enfermer, dès leur arrivée, dans des stéréotypes, d'apprendre à recourir à la médiation avec d'autres cultures et de mieux se préparer au processus d'acculturation (De Carlo et Diamanti, 2013 ; Dervin, 2004). Comme a pu le montrer Papatsiba (2003), à un moment donné, pendant leur séjour, les étudiants internationaux « émettent des jugements en restituant les traits communs perçus chez les habitants du pays d'accueil » (p.139) et tendent à dresser un portrait de cette population à partir de dimensions psychosociales qui seraient construites sur les fondations d'une culture commune. Autrement dit, la singularité de l'habitant de ce pays d'accueil et la variation individuelle qui amène les individus à véhiculer leur(s) culture(s) de différentes façons, ne sont pas prises en compte par l'étudiant international au risque que cette généralisation, cette façon de voir l'autre, ne soit que stéréotypée. Pour reprendre

les mots de Dervin (2008), cette représentation d'autrui réduit ce dernier à « une entité exotique, une étrangeté artificielle et parfois simpliste » (p.46). Or, selon Papatsiba (2003), ces perceptions construites pendant le séjour n'évoluent généralement pas, au moins durant la première année qui suit le retour de l'étudiant dans son pays d'origine. Cette vision de l'autre, et non sa rencontre, nourrit des représentations et un exercice de pouvoir entre les individus qui se côtoient (Dervin, 2008). Autrement dit, pour reprendre les propos de Voldrichová Beránková (2008), le concept d'altérité est avant tout une « construction idéologique, sociale et discursive sujette à de profondes modifications selon le contexte » (p.104). Selon De Carlo et Diamanti (2013), Dervin (2004) et Dunne (2009), si la compétence interculturelle est avant tout le fruit d'un travail personnel, impulsé par l'étudiant, le professeur ou le responsable du programme d'échanges ou du bureau des relations internationales des deux universités doit lui servir de guide, d'accompagnateur. Certaines mesures ont cependant pu être prises dans ce sens par nombre d'universités. Pour illustration, en Finlande, chaque université distribue un document généralement intitulé *guide de survie* à l'intention des étudiants internationaux en vue de faciliter leur processus d'adaptation interculturelle. On y trouve des informations sur la société finlandaise et sur la vie étudiante en milieu universitaire comme la réglementation, le logement ou le système de taxation (Dervin et Layne, 2013). Cependant, si l'objectif visé par les universités finlandaises est d'aider les étudiants internationaux à découvrir les rudiments de la vie dans ce pays, le guide est, généralement, peu loquace sur les méthodes d'adaptation au contexte interculturel dans lequel les étudiants internationaux se trouvent projetés (Dervin et Layne, 2013).

Amin (2012) et Dunne (2009) précisent que la rencontre interculturelle a des effets, certes, sur l'étudiant international, mais également sur l'étudiant local qui peut, lui aussi, avoir une vision restreinte et stéréotypée de l'étudiant international. Comme nous l'avons souligné précédemment, dans leurs travaux, Bauer (2008), González-Monteagudo (2016) et Nanaki (2009) montrent que l'environnement de l'étudiant international, notamment la population locale, voit ce dernier comme un étudiant peu investi dans ses études, qui préfère faire la fête avec d'autres étudiants internationaux et qui s'exprime avec difficulté dans la langue du pays d'accueil. Or, cette vision est loin de représenter l'intégralité des étudiants internationaux dont certains ne s'identifient ni aux membres ni aux comportements qui caractérisent ce groupe stéréotypé (Bauer, 2008 ; González-Monteagudo, 2016). Au contraire, ces étudiants récusent ce « ghetto » (González-Monteagudo, 2016, p.117) imaginé par les locaux. Dunne (2009) constate, au travers de sa recherche portant sur

les étudiants internationaux partis étudier une année en Irlande, que les étudiants de la communauté d'accueil ont un haut niveau d'anxiété vis-à-vis de la différence culturelle et entretiennent donc peu de contacts avec les étudiants internationaux. God et Zhang (2018) ajoutent que les étudiants internationaux, notamment les étudiants originaires d'Asie, ont souvent des difficultés à se lier d'amitié avec les étudiants locaux en raison, principalement, des problèmes de communication (associés aux barrières linguistiques et à la distance culturelle) et d'un manque de motivation apparent selon les auteurs. Dès lors, alors que les étudiants internationaux estiment qu'il peut être intimidant, stressant et fatigant de communiquer avec les locaux dans la langue du pays d'accueil, pour les étudiants locaux les différences de langue réduisent leur degré de confort et leur souhait d'interagir avec les étudiants internationaux. Outre les barrières linguistiques, les différences culturelles entraînent, également, « des problèmes tels que le manque de connaissances de base, des sujets communs et un niveau plus élevé d'incertitude et d'anxiété interculturelle » (God et Zhang, 2018, p.2, *traduction libre*). Selon God et Zhang (2018), « [I]es étudiants ont souvent du mal à se comprendre ou à découvrir des intérêts communs, ce qui rend difficile pour une conversation d'aller au-delà du superficiel. Pendant ce temps, aucun groupe n'est fortement motivé pour se rapprocher » (p.2, *traduction libre*). Si les étudiants internationaux espèrent enrichir leur bagage linguistique et culturel, les réalisations et la réussite scolaires semblent prendre aisément le pas sur ces attentes :

Les étudiants qui ont déjà du mal à étudier dans un pays étranger ne sont pas très enthousiastes à l'idée de former des relations locales lorsque celles-ci sont considérées comme plus difficiles et moins importantes. En revanche, les étudiants des pays d'accueil ne sont pas particulièrement intéressés par les amitiés internationales. [...] Malgré une attitude légèrement positive envers les internationaux, de nombreux habitants déjà entourés d'amis ne voient pas la nécessité ou l'utilité de nouer de nouvelles relations avec les internationaux. De plus, des difficultés de communication pourraient entraver les motivations. [...] Une conversation perçue comme étant de mauvaise qualité pouvait réduire la volonté des étudiants de se livrer à des activités similaires à l'avenir (God et Zhang, 2018, p.2, *traduction libre*).

Par ailleurs, cette motivation à nouer des contacts interculturels est également entachée par le fait que lorsque les étudiants internationaux et locaux interagissent, ils ont tendance à chercher à minimiser leurs différences linguistiques et culturelles (God et Zhang, 2018). Pour ce faire, au lieu d'essayer de négocier un terrain commun dans lequel seraient mises en avant des significations

partagées, des normes et des pratiques flexibles adaptées à la communication interculturelle, ils essayent de la faire fonctionner comme une communication intra-culturelle, c'est-à-dire comme s'ils interagissaient avec des personnes avec lesquelles ils partageaient une culture commune. Ainsi, comme le soulignent God et Zhang (2018) dans leur étude, si les étudiants internationaux et locaux étaient conscients des différences linguistiques et culturelles, beaucoup n'étaient pas bien préparés aux défis générés par la suite. C'est pourquoi, pour ces deux chercheurs :

À l'ère des « citoyens du monde » et des « visions globales », les organisations internationales pourraient fournir aux locaux des ressources pour le développement des compétences mondiales ; en retour, les sections locales pourraient fournir des compétences de communication et de meilleures expériences d'intégration. [...] [T]out en essayant de promouvoir les avantages de la communication interculturelle, les universités devraient probablement également s'efforcer d'établir des normes de communication interculturelle qui libèreraient les étudiants des contraintes intra-culturelles afin de leur permettre de mieux utiliser les stratégies de communication et de bénéficier d'une communication de meilleure qualité (p.1-16, *traduction libre*).

Dès lors, la formation à l'interculturalité au niveau institutionnel des étudiants internationaux et des étudiants locaux paraît nécessaire. Pour illustration, Aguilera et Li (2009) ont constaté que créer des binômes interculturels et leur faire suivre une formation aux stratégies d'ancrage (par exemple, demander des éclaircissements, refaire les présentations et confirmer l'acceptation) permettent d'obtenir de meilleures compétences en matière de communication. Dans la même veine, Nanaki (2009) ajoute que des associations étudiantes qui regroupent des étudiants locaux et internationaux constituent une forme de médiation adéquate entre les étudiants internationaux et les acteurs institutionnels dans la mesure où elles deviennent le lieu des échanges interculturels et de la rencontre de l'autre. DeVoss et al. (2002) ont, quant à eux, constaté, à partir de l'exemple de professionnels (et non d'étudiants) chargés d'effectuer un séjour à l'étranger dans le cadre de leur travail, que ces derniers écourtaient leur séjour, car ils ne parvenaient pas à s'adapter à leur pays d'accueil et, plus particulièrement, aux modes de communication interculturelle :

Les étudiants participent à diverses expériences interculturelles au cours de leurs études et à leur arrivée sur le marché du travail. Sans une compréhension sophistiquée des problèmes de communication interculturelle, les étudiants sont susceptibles de perpétuer des stéréotypes inutiles et de s'effondrer sur un marché exigeant une compréhension interculturelle des affaires (p.88, *traduction libre*).

C'est pourquoi les trois chercheurs ont soulevé l'importance que revêt une formation sur les échanges interculturels préalable au séjour. Aussi, selon eux, une telle formation doit relever cinq défis majeurs à savoir : mettre l'accent sur les caractéristiques de la culture des étudiants ; remplacer les notions de stéréotypes culturels (positifs et négatifs) par une compréhension plus fluide et dynamique des tendances du pays d'accueil ; éviter de limiter les lignes directrices pour une bonne communication interculturelle aux lignes directrices pour une bonne communication technique en général ; développer un sens plus sophistiqué des considérations de conception nécessaires à la communication interculturelle et encourager les étudiants à pousser la communication interculturelle au-delà de la salle de cours.

En définitive, bien que peu d'aide soit proposée aux étudiants locaux et internationaux à cet effet, certaines universités préparent, néanmoins, leurs propres étudiants à effectuer un séjour à l'étranger. Comme nous l'évoquions un peu plus tôt, Anquetil (2008) et Ballatore (2011) indiquent qu'il existe une concurrence insidieuse entre les universités. Dès lors, la formation des étudiants à l'international manque d'uniformité entre les universités :

[L]es universités anglo-saxonnes très demandées sont plus actives sur le domaine de la préparation de leurs propres étudiants au séjour à l'étranger, tandis que d'autres systèmes d'éducation supérieure se soucient davantage de l'accueil des étudiants *incoming*, dans des dispositifs souvent inspirés par des politiques auto-promotionnelles (Anquetil, 2008, p.238).

Si quelques universités prônent la formation de l'étudiant à vivre dans un contexte interculturel, Anquetil (2008) précise que le soutien des universités reste, néanmoins, essentiellement monétaire dans la mesure où elles se contentent principalement de verser une bourse à celui-ci.

1.4. Le but et les questions de recherche

Le but de notre recherche réside dans la compréhension de l'apport des échanges intra-culturels et interculturels de l'étudiant international pendant son expérience en mobilité dans un pays étranger à savoir le Canada ou la France. Autrement dit, nous nous intéressons à la façon dont le processus d'acculturation et l'accompagnement par les communautés d'origine et d'accueil de l'étudiant influent sur l'étudiant international tout au long de son expérience en mobilité, c'est-à-dire pendant son séjour à l'étranger, mais aussi durant les périodes qui précèdent et succèdent ce séjour. La thèse vise ainsi à répondre à la question suivante : **Comment l'expérience en mobilité d'étudiants internationaux au Canada et en France est-elle vécue à travers le processus**

d'acculturation de ces derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ?

Pour une meilleure compréhension de notre sujet et afin de nous donner des pistes de réflexion, nous proposons de subdiviser notre question de recherche en trois questions opérationnelles :

- a. Comment l'étudiant international vit-il son expérience au contact d'une autre culture ?
- b. Quels processus d'acculturation vivent les étudiants internationaux dans ce contexte interculturel ?
- c. Quelle est la nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiants internationaux ?

1.5. La pertinence de la recherche

Comme le souligne Hall (1959), « [l]e meilleur moyen d'approfondir la connaissance de soi est de prendre au sérieux la culture des autres » (p.50, *traduction libre*). Aussi, si l'interculturalité (contrairement à l'intra-culturalité), la mobilité estudiantine internationale et l'acculturation des nouveaux arrivants sont des thématiques qui ont fait couler beaucoup d'encre dans la recherche au cours des dernières décennies, l'originalité de notre recherche réside dans le fait qu'elle se focalise sur le déroulement de l'expérience d'étudiants internationaux sous l'angle de l'accompagnement offert par les communautés d'accueil et d'origine dans un processus d'acculturation personnalisé à chacun des étudiants internationaux qui participent à l'étude. Autrement dit, en prenant appui sur le processus d'acculturation de chaque étudiant international, nous analysons comment ces communautés agissent sur ce processus et influent sur l'orientation de ce dernier. À partir de ce constat, nous serons alors plus à même de mettre en avant si et de quelle façon ces deux communautés accompagnement et facilitent l'adaptation de l'étudiant à son contexte interculturel et l'appuient dans les changements qu'il a dû opérer pour ce faire. En tant qu'étudiante internationale nous-même, nous savons à quel point il peut parfois être difficile de s'adapter à un nouvel environnement interculturel et de revenir, après avoir passé un certain laps de temps à l'étranger, dans son pays d'origine et de se convaincre que sa vie dans son pays doit reprendre son cours. Nous avons donc pleinement conscience que, pour traverser ces moments plus sereinement, l'accompagnement de l'étudiant est plus qu'indispensable. Ainsi, notre recherche donne au lecteur un aperçu du statut de l'étudiant international, de son expérience et des conséquences que sa

mobilité peut avoir sur son entourage. Nous espérons également que ce travail doctoral permettra de contribuer à améliorer les conditions de vie de chacun des acteurs en présence dans la mobilité estudiantine internationale, à commencer par celle de l'étudiant international. En outre, bien que ne se concentrant que sur un élément du processus d'acculturation, notre recherche peut servir de point d'ancrage à d'autres études.

Par ailleurs, dans l'optique d'avoir une vue globale du processus d'acculturation de l'étudiant, notre démarche s'inscrit dans une étude longitudinale. Pour reprendre les mots de Zazzo (1967), « [t]outes les études qui se disent longitudinales ont en commun qu'elles considèrent un même individu ou une même population dans son évolution, c'est-à-dire en l'examinant plusieurs fois au cours de cette évolution » (p.132). Ainsi, rapporter l'expérience de l'étudiant dans le respect d'un processus chronologique (avant, pendant, après le séjour) est un moyen pertinent d'assurer la crédibilité de nos résultats en faisant ressortir les informations telles qu'elles ont été vécues par l'étudiant sans que celui-ci ait à faire appel à sa mémoire sur le long terme.

Enfin, la démarche comparative Canada-France sur laquelle repose notre recherche insuffle un élan d'originalité et de pertinence à notre thèse. Comme a pu le souligner Groux (1997),

[l]'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En effet, en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures. On parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme (p.115).

Aussi, en faisant ce parallèle entre des contextes différents, nous donnons davantage l'occasion aux lecteurs de notre thèse de se retrouver dans notre étude et nous donnons ainsi plus de poids à la transférabilité de nos résultats tel que souligné par Savoie-Zajc (2018).

1.6. Résumé du chapitre

À travers ce premier chapitre, nous avons mis l'accent sur certains enjeux que traversent les étudiants en mobilité internationale. Ainsi, après avoir brossé un portrait du contexte de la mobilité étudiante internationale et de la nature du processus d'acculturation et, notamment, des différentes phases émotionnelles qui le nourrissent, nous nous sommes attardée sur le caractère singulier de ce processus. En effet, selon le capital de mobilité de l'étudiant international, ses attentes, ses stratégies identitaires et les stratégies d'acculturation adoptées, le processus d'acculturation prendra une orientation ou une forme particulière, propre à l'étudiant. Aussi, comme ont pu le préciser Bourhis et al. (1997), l'adaptation des étudiants internationaux à leur nouveau contexte

interculturel dépend également de la volonté et des actes de la communauté d'accueil. Cependant, si l'entourage (autant la communauté d'origine que la communauté d'accueil) de l'étudiant est, certes, impliqué dans ce processus d'acculturation, l'accompagnement que ces deux communautés lui offrent est discutable. Ce constat nous incite à en apprendre davantage sur les relations interculturelles et intra-culturelles qu'entretiennent les étudiants internationaux avec leurs communautés d'accueil et d'origine et à examiner comment ces échanges peuvent jouer un rôle dans le cadre d'un séjour en mobilité. Nous cherchons donc, au travers de notre thèse, à répondre à la question suivante : Comment l'expérience en mobilité d'étudiants internationaux au Canada et en France est-elle vécue à travers le processus d'acculturation de ces derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ?

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Notre recherche s'intéresse à la place occupée par le processus d'acculturation et l'accompagnement des communautés d'accueil et d'origine dans l'expérience en mobilité estudiantine internationale. Ainsi, les principaux concepts relevés et présentés dans ce deuxième chapitre sont, tout d'abord, le concept d'*expérience*, ensuite celui de *processus d'acculturation* et, enfin, les concepts de *communautés d'accueil et d'origine*.

2.1. L'expérience

Pour comprendre l'expérience vécue par les étudiants internationaux, nous avons principalement fait appel à la théorie de l'expérience de Dewey selon laquelle l'individu est un acteur dans son contexte environnemental. Il apprend de son expérience et, par conséquent, s'ajuste en vue de ses projets futurs. Cette théorie trouve sa source dans deux principes fondamentaux « partant desquels l'individu parvient à dégager de toute expérience présente ce qu'elle a de significatif et de profitable pour l'avenir » (Dumoulin, 2009, p.47). Il s'agit des principes de continuité et de transaction. En effet, pour Dewey, l'expérience s'inscrit nécessairement dans l'activité ou dans ce qu'il appelle un flux continu de transactions entre l'individu et son environnement. Aussi, après avoir mis la lumière sur ces deux principes dans cette section, nous mettons en évidence le lien entre la théorie deweyenne de l'expérience et l'expérience des étudiants internationaux.

2.1.1. Le principe de transaction

À travers le principe de transaction, Dewey (1975) met en évidence le caractère interdépendant et la coconstruction mutuelle et permanente qui subsistent entre le sujet, l'objet d'apprentissage et l'environnement. En effet, selon Dewey (1975), l'expérience est le fruit des interactions entre les conditions internes de l'individu (ses possibilités présentes, ses champs d'intérêt, ses objectifs et ses besoins) et les conditions contextuelles de l'environnement dans lequel il se trouve (les relations, les faits, les objets et les personnes). Pour reprendre les mots d'Arcand et Leblanc (2012), « [l]'expérience est ce qu'elle est en raison de transactions continues entre l'individu et son environnement dans des modes d'échanges socialement et culturellement construits » (p.36). L'expérience désigne donc cette transaction au cours de laquelle le sujet apprend. Aussi, ce rapport entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs

de la personne fait de l'expérience un événement social (Boutet, 2016 ; Mayen et Mayeux, 2003). Pour Dewey (1975), le sujet et l'environnement sont indissociables. Il faut les voir comme un tout organique en constante interaction en fonction d'un but. En ce sens, Dewey insiste sur la dualité de l'expérience en mettant en avant ses caractéristiques passives et actives.

Pour reprendre les mots du chercheur,

[q]uand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose [élément actif] qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose [élément passif] (Dewey, 1975, p.175).

Autrement dit, l'action de l'individu doit être suivie de conséquences concrètes caractérisées par des changements éprouvés par celui-ci et ce dernier doit être à même d'établir un lien entre cette action et ses conséquences. Fabre (2013) illustre ces propos en prenant l'exemple du feu. Comme il le souligne, il ne suffit pas de se brûler, il faut en tirer les leçons. Dans son modèle de l'apprentissage expérientiel élaboré dans la continuité des travaux de Dewey, Kolb s'inscrit clairement dans cette dynamique. Pour lui, cette forme d'apprentissage met l'accent sur le fait que l'action seule ne suffit pas à élargir nos compétences et nos connaissances ni à élaborer de nouveaux concepts. En effet, pour y parvenir, l'expérience se doit d'être accompagnée d'un examen personnel et d'une analyse minutieuse des données recueillies par l'apprenant. Autrement dit, pour apprendre de son expérience et transformer son expérience vécue en savoir personnel, l'individu doit être amené à réfléchir, penser, sentir, percevoir ce qui a façonné son expérience vécue. Il est essentiel que l'apprenant puisse donner un sens à ce qu'il a vécu et construire les connaissances qui lui sont nécessaires (Coleman, 1976 ; Kolb, 1984 ; Pruneau et Lapointe, 2002 ; Serre, 1995). Comme le souligne Piaget (1967), « l'action est [certes] la source de l'intelligence », mais c'est « de l'action réfléchie [que] naît la connaissance » (cité dans Serre, 1995, p.10-11). Eu égard à cette combinaison tangible réflexion-action prônée par l'apprentissage expérientiel de Kolb, il semble nécessaire d'indiquer que si l'apprenant est encadré par un accompagnateur ou un mentor, il revient à ce dernier non pas de donner des réponses « clé en main », mais d'aider celui qui apprend à trouver un sens à ses propres expériences en l'écoutant attentivement et en le mettant sur la voie qui lui permettra de trouver les réponses à ses questions par lui-même (Ngijol, 2013). Ces informations concernant le modèle d'apprentissage de Kolb ont amené Chevrier et Charbonneau (2000) à faire ressortir les quatre thèmes principaux autour desquels s'organise l'apprentissage expérientiel à savoir le processus de l'apprentissage expérientiel, les modes

d'adaptation au réel, les styles d'apprentissage et enfin, les habiletés requises. Ces thèmes reflètent le fait que l'apprentissage est un processus ponctué d'étapes ou de phases, qui constituent un cycle qui peut se répéter à l'infini. En effet, à l'instar de Dewey, Kolb souligne que le processus d'apprentissage part de l'expérience (ou de l'action) concrète qui, mêlée à l'observation réfléchie, conduit à la conceptualisation abstraite puis à l'expérimentation active. C'est la raison pour laquelle Bourgeois (2013) caractérise l'expérience comme étant « une forme de mise en sens de l'action » (p.18).

2.1.2. Le principe de continuité

Le concept d'expérience tel que défini par Dewey (1975) répond ensuite au principe de continuité. Ce dernier renvoie à l'idée que l'expérience passée sert au développement de l'expérience future. Autrement dit, chaque nouvelle expérience prend appui sur les expériences antérieures et influence celles à venir. L'individu donne ainsi de l'ampleur à sa nouvelle expérience en lui faisant dépasser le contexte spécifique où elle a été vécue pour la rendre transférable à d'autres contextes (Boutet, 2016). Dès lors, chacune de nos expériences nourrit notre savoir, c'est-à-dire nos connaissances, nos habiletés et les expériences que nous avons pu emmagasiner tout au long de notre vie, et guide notre réflexion lorsque nous effectuons de nouvelles actions (Aiguier et al., 2012). Ce principe sous-entend donc, selon Dewey, deux choses. Dans un premier temps, pour apprendre et se développer, l'individu doit nécessairement rechercher cette continuité dans ses expériences. Pour ce faire, celui-ci va procéder à une démarche d'enquête (*inquiry*) selon laquelle il va mettre une idée à l'épreuve et expérimenter sa réflexion au cours de l'action (Aiguier et al., 2012 ; Boutet, 2016). Dans un deuxième temps, le principe de continuité fait référence au caractère infini de l'apprentissage. Ce dernier repose sur « le développement d'un continuum expérimental par des sujets considérés comme des apprenants permanents. Car, pour Dewey, assigner une fin à toute démarche éducative reviendrait à considérer que nous n'avons plus d'expérience à faire » (Aiguier et al., 2012, p.130). En d'autres mots, l'expérience est un processus incessant qui conduit l'individu à se transformer dans la mesure où celui-ci est, après chacune de ses expériences, « un peu différent [...] de ce qu'il était auparavant » (Dewey, 1947, p.49) et qui affectera, indubitablement, ses expériences futures.

2.1.3. L'expérience de l'étudiant international

Pour comprendre le processus d'acculturation que vivent les étudiants internationaux, nous devons nous attarder sur le concept d'expérience. En effet, comme le souligne Dewey (1938), la nature de l'expérience dépend de son caractère agréable et désagréable et du fait qu'elle soit désirée ou non. Or, selon le chercheur, ces qualités que l'on attribue à l'expérience sont déterminantes en ce sens où elles façonnent l'individu. Pour reprendre les mots d'Arcand et Leblanc (2012), « [s]uivant les principes d'interaction et de continuité, ce sont ces qualités (dés)agréable et (in)désirable de l'expérience qui influencent les goûts et les préférences de l'individu en configurant ses attitudes à l'égard d'expériences vécues » (p.37). Autrement dit, si l'étudiant international vit une expérience à l'étranger plaisante, celui-ci peut être incité à renouveler cette expérience dans le même pays ou non. *A contrario*, s'il vit des situations désagréables pendant son séjour, il peut préférer ne jamais retenter l'aventure, voire même choisir d'écourter son séjour. Dans les deux cas, son expérience a ainsi changé la manière dont il se représente son environnement et sa façon d'entrer en relation avec lui. Arcand et Leblanc (2012) ajoutent que, pour être éducative, l'expérience se doit de stimuler l'individu à la nouveauté et enrichir son bagage personnel tant sur les plans physique, intellectuel et moral :

Les activités procurant une expérience positive caractérisée par le plaisir, l'expression de soi, la motivation intrinsèque et l'effort intentionnel représentent des occasions de développement positif. L'expérience est considérée désavantageuse ou '*mis-educative*' lorsqu'elle restreint la sensibilité à l'expérience et génère l'ennui, l'inactivité ou l'insouciance (p.37).

Par exemple, atteindre, voire dépasser, les objectifs fixés avant de partir à l'étranger, se créer un réseau d'amis, développer ses compétences linguistiques, gagner en autonomie et en maturité, enrichir son CV, sont autant de critères qui rendent l'expérience de l'étudiant international positive et nourrissent le principe de continuité de l'expérience (Ballatore, 2013; Curien, 2007). Cependant, même les moments difficiles que rencontre l'étudiant international en mobilité peuvent être appréciés par celui-ci en raison de leur caractère constructif et du rôle qu'ils jouent dans son processus de développement. Cela dépend de la signification que l'étudiant donne à son expérience (Arcand et Leblanc, 2012). Par exemple, dans ses travaux, Bauer (2008) a rapporté les propos d'une étudiante Erasmus qui affirme avoir vécu une expérience négative à l'étranger parce qu'elle est revenue de son séjour avec « une mauvaise image de la communauté étudiante locale » (p.112).

Ayant la double nationalité Suisse et Espagnole, elle a souhaité faire un séjour d'un semestre en Espagne afin de renouer avec ses racines. Or, « [l]a manière espagnole, en opposition à sa manière suisse de penser, ne lui a pas convenu » (p.112). Pourtant, si elle a passé un séjour déplaisant, son expérience a été enrichissante, car elle admet que si « [c]ertes elle n'a pas passé de bons moments, néanmoins ces difficultés lui ont permis de mieux se connaître, de connaître ses limites et sa manière de penser » (p.112). Il semble ainsi indéniable que, au vu des principes de transaction et de continuité, ce qu'elle aura appris durant son séjour nourrira ses expériences futures.

Dans la mesure où notre première sous-question de recherche interroge les étudiants internationaux sur les moments, liés à leur expérience dans un nouvel environnement interculturel, qui ont été les plus significatifs, il nous a semblé tout à fait opportun de mettre en avant cette définition de l'expérience. Il est ainsi clairement établi que, pour répondre à cette première sous-question, en considération principes de transaction et de continuité développés par Dewey, nous tenons compte, dans notre étude, des expériences passées et des projections de l'étudiant, des caractères positif ou négatif, agréable ou désagréable, éducatif ou *mis-éducatif* de son expérience et des événements qui ont alimenté cette dernière et, enfin, du sens qu'il donne à chacun de ces moments significatifs.

2.2. Le processus d'acculturation

Pour mieux comprendre le déroulement de l'expérience estudiantine internationale, il est nécessaire de mettre en relief le processus d'acculturation.

2.2.1. Le caractère bidimensionnel du processus d'acculturation

Selon Dervin (2017),

la culture n'est pas quelque chose de fermé, d'homogène, aux frontières solides. [...] Elle est produite par des personnes plurielles en interaction avec d'autres dans des contextes parfois difficiles à appréhender. [...] L'interculturel est avant tout un acte de partage, de négociation et de co-construction. Il ne peut donc être individuel, mais dialogique, d'où l'idée d'inter- (p.5-6).

Pour parler des changements issus de ce contact interculturel, Berry et Sam (2016) emploient le terme d'acculturation. Ce concept n'est pas nouveau ; en effet, en 1880, Powell emploie le vocable acculturation pour faire référence à la transformation des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine (Gakuba et Graber, 2012). Par la suite, les premiers

chercheurs à l'avoir défini sont Redfield et al. (1936). Selon eux, « l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact direct et continu des groupes d'individus ayant différentes cultures, ainsi que les changements dans les cultures originales des deux groupes ou de l'un d'eux » (p.149, *traduction libre*). Graves (1967) a ensuite étendu le concept d'acculturation à la dimension psychologique. Schwartz et Zamboanga (2008) ont précisé par la suite que « l'acculturation fait référence au contact [direct ou indirect] entre individus ou groupes issus de milieux culturels différents, ainsi qu'à l'adaptation (ou l'absence de celle-ci) qui se produit à la suite d'un tel contact » (p.275). Dès lors, plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que le processus d'acculturation est bidimensionnel dans la mesure où il est fait une distinction entre la dimension individuelle et psychologique d'une part et la dimension collective et culturelle d'autre part (Bauer, 2008 ; Berry, 1997; Phinney, 2003 ; Ryder et al., 2000 ; Segall et al., 1999). L'individu et son groupe social et culturel sont amenés à se transformer au contact de l'autre culture (Bauer, 2008). La dimension culturelle comprend les éléments qui caractérisent les groupes culturels d'origine avant qu'ils ne se rencontrent, la nature de leurs relations et les changements culturels qui s'opèrent pendant le processus d'acculturation. La dimension individuelle est définie par Bauer (2008) comme les changements psychologiques vécus par les individus et leur adaptation au nouveau contexte. Ainsi, comme le soulignent Berry (2006a) et Berry et Sam (2016), les changements acculturatifs peuvent toucher plusieurs pans du groupe et de l'individu (comportement, physique, biologique, politique, économique, social, culturel, démographique). Aussi, au regard des différents changements opérés dans les pratiques culturelles d'origine et dans celles du pays d'accueil (utilisation de la langue, les préférences des médias, les affiliations sociales, les coutumes et traditions culturelles), dans les valeurs culturelles (les systèmes de croyance associés à un contexte ou à un groupe spécifique, la valeur accordée à l'individu, à la famille ou à un autre groupe) et dans les identifications culturelles (attachement à des groupes culturels), Schwartz et al. (2010) émettent l'hypothèse qu'il pourrait être pertinent d'accorder au processus d'acculturation une perspective plus multidimensionnelle.

Berry et Sam (2016), Camilleri (1989) et Smith et Khawaja (2011) insistent sur le fait que ces changements se produisent dans les deux cultures (ou plus) en contact. Ils ajoutent que ces changements peuvent conduire à l'adaptation des groupes et individus à vivre dans un contexte interculturel. Parmi ces adaptations, Berry et Sam (2016) citent l'adaptation psychologique (santé mentale et sentiment de bien-être), l'adaptation socioculturelle (il s'agit de compétence dans la

réalisation des activités de la vie interculturelle quotidienne) et l'adaptation interculturelle qui fait référence à l'ampleur avec laquelle les individus sont en mesure d'établir des relations interculturelles harmonieuses avec un faible niveau de préjugés et de discrimination. Ces adaptations réciproques peuvent se dérouler facilement. Pour cela, il est nécessaire d'avoir une véritable connaissance de soi, de son identité et de sa culture (Adler, 1975), car plus l'identité culturelle est établie, moins l'individu souffre lors des processus d'acculturation et de réacculturation (retour de l'individu dans son pays d'origine) (Gullahorn et Gullahorn, 1963). Ces changements peuvent également faire l'objet de conflits culturels et de stress acculturatif chez les individus et groupes (Berry, 2005).

2.2.2. Le caractère bidirectionnel du processus d'acculturation

À partir des travaux de Berry (1980), plusieurs chercheurs dont Bourhis et Bougie (1998), Guimond (2010), Mokoukolo et Pasquier (2008), Roblain et al. (2016), Van der Zee et al. (2016) et Wagner-Guillermou et al. (2013), pour n'en citer que quelques-uns, ont mis en avant le fait que le processus d'acculturation est défini selon le choix que fait l'étudiant international entre, d'une part, le maintien de son héritage culturel et de son identité et, d'autre part, la recherche et le maintien d'échanges avec la communauté d'accueil. De ce choix émanent ce que ces chercheurs appellent cinq « stratégies d'acculturation », à savoir l'assimilation, l'intégration, la séparation, la marginalisation (Berry, 1980) et l'individualisme (Bourhis et Bougie, 1998) :

Tableau 1 : Les stratégies d'acculturation de l'étudiant international (Berry, 1980 ; Bourhis et Bougie, 1998)

Stratégies d'acculturation	Description des stratégies
Assimilation	Elle implique de la part de l'étudiant international l'abandon, pour l'essentiel, de sa culture d'origine au profit de la culture de la communauté d'accueil
Intégration	L'étudiant choisit de maintenir les caractéristiques essentielles de sa culture d'origine et d'adopter, dans le même temps, un pan de la culture de la communauté d'accueil
Séparation	L'étudiant conserve l'intégralité de sa culture d'origine et se distance de la communauté d'accueil en refusant de tisser des liens avec elle
Marginalisation	Elle regroupe les étudiants qui rejettent à la fois leur culture d'origine à laquelle ils ne s'identifient plus et la culture de la communauté d'accueil de laquelle ils se sentent rejetés
Individualisme	Elle s'applique aux étudiants qui, comme dans la marginalisation, se dissocient de leur culture d'origine et de la culture de la communauté d'accueil, mais, dans ce cas, non pas parce qu'ils se sentent marginalisés, mais parce qu'ils préfèrent s'affirmer en tant qu'individus plutôt qu'en tant que membres d'un groupe culturel

Selon Berry (2005) :

Tous les groupes et individus ne subissent pas l'acculturation de la même manière ; il y a de larges variations dans la façon dont les individus cherchent à s'engager dans le processus. Ces variations sont appelées stratégies d'acculturation. Ces dernières se composent de deux composantes (généralement liées) : les attitudes (préférence de l'individu quant à la façon d'acculturer), et les comportements (les activités réelles d'une personne) adoptés dans les rencontres interculturelles quotidiennes (p.704, *traduction libre*).

Autrement dit, Berry (2006a) souligne que ces stratégies diffèrent selon le souhait de l'étudiant de conserver sa culture et sa volonté d'adopter la culture de la communauté d'accueil. Or, Amin (2012) précise que le choix de l'individu ne permet pas d'adopter une stratégie plutôt qu'une autre. En effet, le chercheur indique que le contexte, « le conditionnement social, historique, idéologique et culturel, qui dépasse l'individu, ainsi que les paramètres psychologiques inconscients qui s'imposent à lui » (p.110) doivent être pris en compte. Dans la même veine

qu'Amin (2012), pour Berry et Sam (2016) les stratégies d'acculturation ont deux composantes principales à savoir les attitudes, c'est-à-dire les préférences d'un individu sur la façon de s'acculturer, et les comportements, ce qui sous-entend les pratiques réelles qui sont exposées dans les rencontres interculturelles. Ainsi, Amin (2012), Berry et Sam (2016) s'entendent pour dire que les étudiants ne sont pas entièrement libres d'agir selon leurs préférences dans la mesure où le groupe dominant leur impose souvent des contraintes. Comme l'expliquent Berry et Sam (2016), l'intégration « ne peut être librement choisie et suivie avec succès que par des groupes non-dominants [dans notre cas, les étudiants internationaux] lorsque la société dominante [dans notre étude, la communauté d'accueil francophone] est ouverte et inclusive dans son orientation vers la diversité culturelle » (p.23, *traduction libre*).

C'est pourquoi à côté du modèle d'acculturation de Berry qui ne tient compte que des comportements et attitudes des nouveaux arrivants à l'égard de la culture du pays d'accueil, le modèle bidirectionnel de Bourhis et al. (1997), appelé modèle d'acculturation interactif (MAI), a vu le jour. Celui-ci met l'accent sur le fait que, à l'instar des étudiants internationaux, la communauté d'accueil a aussi ses préférences acculturatives à l'égard de ces derniers. Comme l'indique Guimond (2010), « si l'on peut s'interroger au sujet du souhait des [étudiants internationaux] en matière d'acculturation, la question se pose tout autant pour le groupe majoritaire composant la société qui accueille des nouveaux arrivants » (p.231). C'est pourquoi Bourhis et al. (1997) ont défini des stratégies propres à la communauté d'accueil à partir de deux questions fondamentales : trouvez-vous acceptable que les étudiants internationaux conservent leur héritage culturel ? Acceptez-vous que ces étudiants adoptent la culture de votre communauté ? Les réponses à ces questions ont amené ces chercheurs à dégager cinq stratégies d'acculturation telles que l'intégration, l'assimilation, la ségrégation, l'exclusion et l'individualisme :

Tableau 2 : Les stratégies d'acculturation de la communauté d'accueil (Bourhis et al., 1997)

Stratégies d'acculturation	Description des stratégies
Intégration	Les membres de la communauté d'accueil acceptent et valorisent le maintien de la culture d'origine des étudiants et favorisent aussi l'adoption par ces derniers de la culture d'accueil
Assimilation	Elle renvoie au souhait de la communauté d'accueil que ceux-ci adoptent leur culture et renoncent à leur culture d'origine
Ségrégation	Les membres de la communauté d'accueil gardent une distance à l'égard des étudiants. La communauté d'accueil ne souhaite pas que ces derniers adoptent leur culture et préfère qu'ils conservent leur culture d'origine
Exclusion	Les membres de la communauté d'accueil refusent que les étudiants maintiennent leur culture d'origine et influencent ou adoptent la culture d'accueil
Individualisme	Que les étudiants adoptent la culture de leurs hôtes ou conservent leur culture d'origine importe peu. Ce sont les relations interpersonnelles qui comptent. Autrement dit, les membres de la communauté d'accueil interagissent avec les étudiants internationaux de la même façon qu'avec n'importe quel individu de leur propre communauté

On constate que si la dénomination de ces cinq stratégies se distinguent des cinq stratégies décrites par Berry (1980) et Bourhis et Bougie (1998), leurs caractéristiques sont relativement similaires.

Au regard de ces cinq stratégies, les membres de la communauté d'accueil qui adoptent celles d'intégration et d'individualisme entretiennent des relations plus harmonieuses avec les étudiants internationaux que ceux qui endossent les stratégies d'assimilation, de ségrégation et d'exclusion. Lorsque les étudiants internationaux adoptent, sans la critiquer, la culture de la communauté d'accueil, cette dernière sera plus ouverte et plus encline à accueillir ces nouveaux arrivants, notamment parce que le sentiment d'être menacé par la présence des exogroupes disparaît.

Notons également que, selon Bennett (1986), le choix d'une stratégie va évoluer au fil du temps au contact de l'autre culture. Aussi, pour illustrer les réactions adoptées par les individus lorsqu'ils sont confrontés à des différences culturelles et donc leur degré d'ouverture à l'altérité, le chercheur identifie, classe et hiérarchise celles-ci en six stades de développement de la sensibilité interculturelle que nous proposons de résumer dans le tableau 3 ci-dessous. Avant cela, nous souhaitons apporter des précisions quant aux deux pôles dans lesquels s'inscrivent ces six stades à

savoir l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme. En effet, les trois premiers stades sont dits ethnocentriques, c'est-à-dire qu'au cours de ces trois stades, l'individu, centré sur sa culture, a le sentiment d'être au centre d'un monde qui gravite autour de ses préoccupations et perçoit la différence comme immuable et menaçante. Pour reprendre les mots d'Abdallah-Preteille (1986), l'ethnocentrisme renvoie à « la difficulté voire l'incapacité, pour un groupe ou un individu, d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence » (p.81). Dans les trois derniers stades dits ethnorelatifs, l'individu accepte que sa vision du monde n'en soit qu'une parmi d'autres qui sont tout aussi viables que la sienne et accepte donc l'autre culture, voire intègre celle-ci, sans pour autant abandonner ses propres croyances et valeurs culturelles (German, 2009). Selon Bennett, cette évolution entre ces différents stades s'effectue par l'accumulation d'expérimentation de la diversité. Il est conséquemment possible d'acquérir de nouvelles compétences interculturelles à travers les expériences vécues.

**Tableau 3 : Les stades de développement de la sensibilité interculturelle selon Bennett
(1986)**

Stades ethnocentriques	<p align="center">De la résistance</p>  <p align="center">À l'ouverture</p>	Déni	Plus bas degré d'ouverture à la différence culturelle. Ignorance de leur existence ou perception de celles-ci à un niveau très général. Se manifeste par de la gêne ou par le sentiment que ce qui est différent de nous est bizarre
		Défense	Perception assez forte des différences qui sont perçues comme menaçantes. Se manifeste par le dénigrement de la différence ou par le sentiment de supériorité culturelle
		Minimisation	Reconnaissance de l'existence d'autres cultures, mais à un degré superficiel car l'individu estime que les traits de sa culture sont universels et les généralise aux autres cultures sans distinction, comme si l'humanité était régie par des principes communs de base. L'altérité étant banalisée, elle ne constitue plus une menace.
Stades ethnorelativistes		Acceptation	Posture neutre face à la différence culturelle. Reconnaissance de l'existence d'autres cultures, mais sans en atténuer les spécificités. Respect des valeurs, comportements et attitudes de l'autre sans nécessairement les apprécier. L'individu a conscience que sa propre culture fait partie d'un ensemble de cultures également valables. S'il n'adapte pas ses comportements, ni ne s'approprie les comportements caractéristiques des membres de la communauté d'accueil pour s'intégrer à cette dernière, l'individu reste ouvert à la différence bien qu'il ne comprenne pas toujours les autres cadres de références culturels dans toute leur complexité
		Adaptation	Compréhension du cadre de référence de l'autre culture et capacité de l'individu à s'ajuster aux normes de la société d'accueil et à adapter son comportement et sa pensée. L'individu est ainsi capable de fonctionner dans plus d'un cadre de référence culturel en faisant des va et vient entre ces cadres et de communiquer efficacement lors des interactions en manifestant des comportements et attitudes appropriés aux normes culturelles en vigueur dans la société d'accueil. Se manifeste par l'empathie.
		Intégration	Se développe seulement après un contact prolongé avec d'importantes différences culturelles. Perception des différences en tant que processus, capacité d'adaptation à ces différences et de définir sa culture de plusieurs façons. L'individu ne s'identifie plus durablement à une norme culturelle et intègre plusieurs cadres de références culturels dans sa propre manière d'être. Les différences culturelles sont perçues comme un aspect réjouissant et essentiel de la vie.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau précédent, le modèle de Bennett est présenté sous la forme de continuum, lequel suggère une évolution et une transformation dans la relation à la différence culturelle et à la complexité de l'interaction interculturelle. Cependant, si ce modèle est présenté dans un continuum linéaire, le chercheur précise qu'il n'en est pas pour autant statique

puisque, selon les circonstances, les comportements des individus à l'égard des différences culturelles peuvent, certes, évoluer, mais également régresser. Pour reprendre les mots du chercheur, « la clé du développement de la sensibilité et des aptitudes nécessaires à la communication interculturelle réside d'abord dans la vision que chacun entretient face aux différences culturelles » (Bennett, 1986, p.179, *traduction libre*).

En définitive, la combinaison des stratégies privilégiées par les nouveaux arrivants et par la communauté d'accueil donne des informations sur le ton de leurs relations intergroupes (Roblain et al., 2016). Or, le MAI s'intéresse justement à la combinaison de ces dix stratégies. En effet, Bourhis et al. (1997) et Bourhis et Bougie (1998) insistent sur le caractère fondamental des interactions entre les deux groupes. En combinant ces dix stratégies, ces chercheurs ont souhaité analyser les relations interpersonnelles et intergroupes qui découlaient de cette combinaison. Aussi, ont-ils constaté que « [p]ar exemple un cas de discordance se présente lorsque la majorité des membres d'un groupe immigrant veut s'intégrer, alors que la communauté d'accueil adopte une orientation de ségrégation à leur égard » (Bourhis et Bougie, 1998, p.89). Cependant, si les deux communautés optent pour la stratégie d'intégration, alors les relations entretenues seront consensuelles. Ainsi, selon ces chercheurs, les interactions ont la possibilité d'osciller entre consensus, problématiques ou conflits et dépendent fortement de la stratégie d'acculturation adoptée par chacun.

Pour notre recherche, il nous paraît particulièrement pertinent de nous attarder sur ces dix stratégies et sur leur combinaison. En effet, pour comprendre les processus d'acculturation vécus par les étudiants internationaux pendant leur expérience en mobilité, il est nécessaire de s'attarder sur la façon dont les étudiants internationaux cherchent à s'intégrer, autrement dit, de se questionner sur la stratégie d'acculturation qu'ils tendent à privilégier une fois dans un contexte interculturel. Néanmoins, comme nous venons de le voir, le processus d'acculturation dépend, certes, de la stratégie d'acculturation du nouvel arrivant, mais également du comportement adopté par l'accueillant à son égard (Duchesne, 2017). C'est pourquoi, pour répondre à nos deux premières sous-questions de recherche (*Comment l'étudiant international vit-il son expérience au contact d'une autre culture ? Quels processus d'acculturation vivent les étudiants internationaux dans ce contexte interculturel ?*), il nous faut étudier les stratégies d'acculturation privilégiées par les étudiants, d'une part, et par leurs hôtes, d'autre part. Tel que nous l'avons souligné un peu plus tôt, cela nous permet ainsi de dégager le type de relations qu'ils entretiennent et d'apporter un élément

d'information à ce qui fait que l'étudiant indique vivre une expérience et des processus d'acculturation positifs ou négatifs, agréables ou désagréables, simples ou complexes.

2.2.3. Le remaniement identitaire

Selon Tap (2004), l'identité personnelle peut être définie comme étant « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même » (p.57). L'auteur ajoute que c'est ce qui permet à chacun « de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (p.57). Nous constatons au travers de cette définition que le processus de socialisation revêt une part importante dans le remaniement identitaire de l'individu. En effet, l'identité de chacun serait façonnée par les contacts qu'il entretient avec autrui (Dubar, 1998 ; Lipiansky, 2008). Comme le soulignent Dubar (1998) et Kaddouri (2006), l'être humain possède une multitude d'identités (professionnelles, familiales et sociales par exemple) qui sont héritées ou acquises à travers le processus de socialisation. Autrement dit, selon ces chercheurs, les autres jouent un rôle dans la mise en scène de l'identité. Pour reprendre les mots de Lipiansky (2008),

[l]'identité est perception de soi, mais cette perception est constamment médiatisée par le regard d'autrui (réel ou intériorisé), par le discours de l'autre (l'autre extérieur qui nous définit et nous juge et l'autre en nous qui parle à notre insu) (p.37).

Ainsi, ce poids que représente l'autre dans l'identité se fait ressentir lorsque l'individu adapte son identité à la situation d'interaction sociale dans laquelle il se trouve. Selon la situation, tel un masque, il mobilisera telle(s) ou telle(s) dimension(s) identitaire(s) qu'il jugera adaptée(s) selon son contexte (Goffman, 1973 ; Kaddouri, 2006). En effet, dans son analyse sur les interactions, Goffman (1973) compare le monde à un théâtre dans lequel l'individu est un acteur qui se met en scène face à autrui et qui, selon la situation et la personne qui est face à lui, revêtira plutôt tel ou tel masque, consciemment ou inconsciemment, ce qui rend la présentation de soi fragile. Aussi, précise-t-il que cette fragilité est renforcée dans la mesure où l'individu a tendance à montrer ce que les autres attendent de lui. Cependant, Dubar (1998) nuance ces propos en indiquant que si, certes, les identités sont avant tout des attributions par autrui, elles sont aussi « des revendications d'appartenances et de qualités, par et pour soi-même » (p.136). Autrement dit, elles ne sont « pas mécaniquement transmises par les parents, les proches ou les maîtres, elles sont construites, par chacun, à travers les expériences de son existence » (Dubar, 1998, p.136). C'est en cela que Dubar (1998) et Kaddouri (2006) défendent l'idée que l'identité peut être perçue comme un processus en

perpétuelle construction, déconstruction et reconstruction, qui fait l'objet de remaniements permanents chez chaque individu. Appliqué au phénomène de la mobilité étudiante internationale, on comprend alors que l'étudiant international arrive sur son nouveau territoire avec une identité qu'il aura forgée dans son pays d'origine, au travers des interactions qu'il aura entretenues avec ses proches et de ses expériences passées. Cependant, l'identité étant un processus en constante évolution, celle-ci va être remaniée tout au long du séjour de l'étudiant. Comme l'affirme Dorais (2004), l'identité est « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement » (p.2). Elle est issue des relations entretenues avec autrui et se remanie tout au long de la vie à partir de notre environnement. En effet, le frottement entre la culture d'origine de l'individu avec la culture de la société d'accueil est perçu, par celui-ci, comme étant le début d'un morcellement culturel qui conduit généralement à une pression psychologique qui se répercute sur le système identitaire de l'individu en question (Camilleri, 1990). Selon Camilleri (1990), cela se traduit par un sentiment que les valeurs définissant son identité d'origine ne permettent pas de s'accorder avec son nouvel environnement. Aussi, pour maintenir ou restaurer la cohésion entre ses différentes composantes identitaires, l'étudiant met en place des stratégies identitaires qui sont de différents ordres (Camilleri, 1990 ; Kaddouri, 2006). Tout d'abord, il peut choisir de faire perdurer son identité. Pour cela, celui-ci pourra choisir d'entrer en conflit avec autrui afin de protéger son identité d'origine ou décider d'adopter une stratégie d'arrangement en collaborant avec lui ou, enfin, opter pour une stratégie d'isolement qui l'amène à se replier sur lui-même. Ensuite, l'étudiant accepte, plus ou moins consciemment, d'intégrer un certain nombre de normes du pays d'accueil qui vont l'amener à remanier son identité, parfois, au détriment de son identité d'origine. Enfin, cette identité peut être façonnée de concert avec autrui ce qui lui permettrait de découvrir un nouveau soi qui lui donne l'impulsion pour aller de l'avant ou, *a contrario*, de faire émerger une image négative de son soi (Kaddouri, 2006). En définitive, comme le souligne Kaddouri (2007),

[i]l s'agit d'une configuration complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail de construction de soi. Effectué de façon consciente et/ou inconsciente, ce travail mobilise le vécu subjectif du sujet en interactions tensionnelles avec des autrui significatifs [...] agissant dans des environnements multiples (socioprofessionnels, culturels, politiques...) situés dans des cadres institutionnels et des rapports sociaux surdéterminant les situations d'interaction (p.3).

2.2.4. La transition

Selon Balleux et Perez-Roux (2013), la transition est un concept qui rend compte « des grandes mutations que vivent les individus au sein d'environnements eux-mêmes en changement » (p.102). Le passage de l'enfance à l'adolescence, de l'école au travail, de la fin de vie professionnelle à la retraite, l'entrée sur le marché du travail, le changement de carrière, le changement de rôle sont autant d'exemples de transitions auxquelles peuvent être confrontés des individus au cours de leur vie (Balleux et Perez-Roux, 2013). Dès lors, perçue comme une zone intermédiaire d'expérience, la transition implique que l'individu fasse appel à des processus et à des stratégies d'adaptation pour pouvoir passer d'un état à l'autre (Boutinet, 2009 ; Tapia, 2001). Pour reprendre les mots de Balleux et Perez-Roux (2013) :

la transition est un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités (p.102).

Autrement dit, la transition est « un pont, une zone frontalière entre deux états de plus grande stabilité. Cela implique un processus de changement, un transfert d'une structure à une autre » (Levinson, 1978, p.49). Ainsi, ces transitions permettent, à la personne, de faire le point sur sa structure passée et de réfléchir aux changements qui vont accompagner la nouvelle structure. En d'autres mots, au cours de ces transitions, la personne est amenée à « redéfinir ses liens d'appartenance et à revisiter son parcours existentiel en fonction de projets qui le prolongent ou le contredisent » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17-18). Comme le souligne Levinson (1978), la transition marque successivement la séparation entre deux périodes de développement, un mouvement de flottement puis une étape de reconstruction. Ces trois phases sont appelées par Levinson la fin, l'individuation et l'initiation. La transition ne sera terminée qu'une fois que l'individu sera venu à bout de ces trois phases et trouvera, enfin, une stabilité dans sa nouvelle structure (Houde, 1999). À noter que ce développement, ces changements, ces passages d'une structure de vie à une autre se poursuivent tout au long du cycle de vie et ne signifient pas nécessairement un progrès vers une structure supérieure ou une structure plus forte (Bédard, 1983 ; Houde, 1999). Néanmoins, la transition demeure « une composante indissociable du développement humain y compris depuis l'enfance, et de ce fait, comme un passage inévitable dans la construction de l'identité » (Balleux et Perez-Roux, 2013).

Le passage des études secondaires à la vie universitaire est une transition au sens où nous l'avons définie précédemment. En effet, comme le précise Coulon (2005), « il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant » (p.1). Cela sous-entend « [qu'] il faut apprendre à [...] devenir [étudiant], faute de quoi on est éliminé ou l'on s'autoélimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde » (p.1). L'entrée dans l'univers de la mobilité estudiantine internationale n'est en rien différente de ce passage. En effet, lorsque l'étudiant passe de son institution d'origine à son institution d'accueil ou quand il transite du milieu professionnel au statut d'étudiant international, on y retrouve le concept de transition en tant « [qu']organisation temporelle que se donne une personne, comportant une origine et une fin plus ou moins floues » (Boutinet, 2009, p.226). Rappelons que la mobilité internationale amène un étudiant à partir étudier à l'étranger durant un laps de temps déterminé, avant de retourner dans son pays d'origine (Endrizzi, 2010 ; Pleyers et Guillaume, 2008). Un tel séjour « affecte [inévitablement] la temporalité, l'espace, le rythme des biographies, mais aussi les processus de construction identitaire [de cet] individu » (Flipo, 2013, p.24). Pour illustration, comme le font remarquer Biggart et Walther (2006), Flipo (2013) et Pleyers et Guillaume (2008), la mobilité étudiante internationale est, pour de nombreux étudiants, un moyen d'intégrer le monde adulte. En effet, cette mobilité a pour corollaire divers changements sociaux parmi lesquels on dénote l'extension de la scolarité des étudiants, une plus grande précarité de l'emploi des jeunes et une dépendance plus tardive à l'égard des parents. Ces trois changements auxquels sont confrontés les étudiants internationaux, ont ainsi tendance à retarder leur passage à l'âge adulte et à modifier les caractéristiques de cette transition si bien que, pour Pleyers et Guillaume (2008), une nouvelle période de la vie est née. Ils la dénomment la *jeunesse étendue*, la *postadolescence* ou *l'âge adulte émergent* :

Entre l'adolescence et la pleine installation dans l'âge adulte s'étend dès lors pour beaucoup une période au cours de laquelle l'individu acquiert les éléments de son autonomie sans que pèsent déjà sur lui les contraintes des nouvelles structures de vie professionnelle et familiale de l'âge adulte. Cette période est particulièrement propice à l'expérience et aux voyages, à la découverte d'autres horizons, mais aussi de soi-même. L'absence de responsabilités familiales couplée à l'aide des parents et/ou de différents programmes de bourses de voyage facilitent grandement la réalisation de tels projets. Par ailleurs, l'insertion difficile sur le marché professionnel et la précarité de l'emploi ne permettent plus de structuration forte de la vie, mais laissent le temps d'entreprendre d'autres expériences pour tenter de se construire ailleurs. Il est vrai que partir de 'chez soi' offre

l'opportunité d'une expérience concrète de l'altérité – la découverte de personnes plongées dans une société et une culture différentes – mais aussi de l'autonomie – loin des espaces et des acteurs de la socialisation originelle (famille, université, cercles d'amis...), 'loin de la pression sociale exercée par leur société d'origine' (Pleyers et Guillaume, 2008, p.70).

Si, comme nous venons de le voir, l'expérience en elle-même constitue une transition dans le cycle de vie de l'étudiant international, il est à noter que, relativement à la définition de ce concept, au cours de son expérience en mobilité, il est probable que celui-ci soit amené à rencontrer plusieurs phases de transition qui ponctuent et affectent son processus d'acculturation. Comme nous avons pu le souligner un peu plus tôt, le stress acculturatif peut être lui-même perçu comme une transition dans le processus d'acculturation de l'étudiant (Adler, 1975). Dès lors, tenir compte de ces transitions, nous permet de donner des éléments de réponse à nos trois sous-questions de recherche.

2.3. Les communautés d'accueil et d'origine

Par communauté, nous entendons « ce qui est mis en commun » (Cassin, 2004, p.243). Schrecker (2011) souligne que la notion de communauté renvoie, généralement, à « un tout dont les parties sont complémentaires, interdépendantes et intégrées à la manière d'un organisme » (p.41-42). Le chercheur précise que les membres de la communauté partagent un territoire géographique commun, délimité par des frontières, sur lequel ils exercent une activité commune et/ou partagent des caractéristiques communes (ethnicité, culture, langue, etc.). Comme le soulignait ironiquement Einstein (1979) : « [p]our être un membre irréprochable parmi une communauté de moutons, il faut avant toute chose être soi-même un mouton » (p.119-120). Dewey (1916) ajoute que, pour former une communauté, les individus doivent partager des buts, des croyances, des aspirations, une connaissance et une compréhension communes et, enfin, des dispositions similaires. Aussi précise-t-il que ces dispositions nécessaires à la communauté peuvent être acquises par le biais de l'éducation. Schrecker (2011) précise ensuite que les différentes communautés se chevauchent : l'habitant d'un quartier sera également habitant de la ville, de la communauté nationale et de la communauté internationale. En parallèle, cet habitant peut aussi être membre des communautés étudiante, étudiante internationale et Erasmus. Deux communautés nous interpellent particulièrement dans notre recherche à savoir les communautés d'accueil et d'origine. Aussi, dans cette section, nous nous attardons sur la définition de ces deux communautés et des échanges interculturels et intra-culturels qui ont lieu en leur sein.

2.3.1. Communauté d'accueil et échanges interculturels

Selon Ward (2001), la communauté d'accueil, pour sa part, regroupe les ressortissants d'un pays qui accueillent des étrangers. Or, comme le souligne Gouirand (1994),

[l]'accueil est une médiation qui comprend un ensemble d'attitudes, de gestes et de choses qui fait passer une personne ou une idée de l'extérieur à l'intérieur d'un lieu ou d'une communauté, et qui transforme l'étranger en une personne ou une idée, connue et acceptée (p.11).

La communauté d'accueil fait parfois l'objet de différentes appellations selon les chercheurs. Par exemple, Berry (1980 ; 2005 ; 2006a), Dunne (2009) et Wagner-Guillermou et al. (2013) la mentionnent comme étant le groupe majoritaire dominant dans un espace donné. Autrement dit, c'est le groupe qui possède les éléments culturels propres au pays qui accueille les étudiants internationaux tels que la langue, la pratique religieuse, le mode de vie, etc. Pour parler de cette communauté d'accueil, Bauer (2008) emploie le vocable de *communauté autochtone* en référence à une population qui est née dans le pays où elle réside. Parmi les membres de la communauté d'accueil, on retrouve, notamment, les membres de l'université du pays d'accueil à savoir les étudiants et les professeurs locaux, les responsables des programmes d'échanges et les responsables du bureau international. Cependant, comme nous avons pu le mentionner dans la section portant sur le caractère bidirectionnel du processus d'acculturation et comme le souligne Dalley (2003), « [v]ivre l'accueil interculturel exige un compromis de part et d'autre ainsi que la construction d'un espace discursif entre les deux cultures » (p.68). Ces propos rapportés sur la communauté d'accueil nous incitent à nous attarder sur la notion de culture et, plus particulièrement sur celle d'interculturalité. Comme le font remarquer Raynal et Ferguson (2008), « [o]n habite tous sur la même planète, mais on ne vit pas dans le même monde, ce qui fait notre richesse, mais aussi engendre des difficultés pour vivre ensemble » (p.78). En effet, selon eux :

La culture désigne et détermine les modes de penser, de sentir, de percevoir, de communiquer, d'agir et de produire des objets concrets pour un groupe donné. Elle se compose d'un certain nombre de codes, de symboles, de langues, de mythes, de croyances et de valeurs qui lui donnent sa morphologie spécifique. L'ensemble de ces éléments constitue un cadre qui formalise notre rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde extérieur (p.85-86).

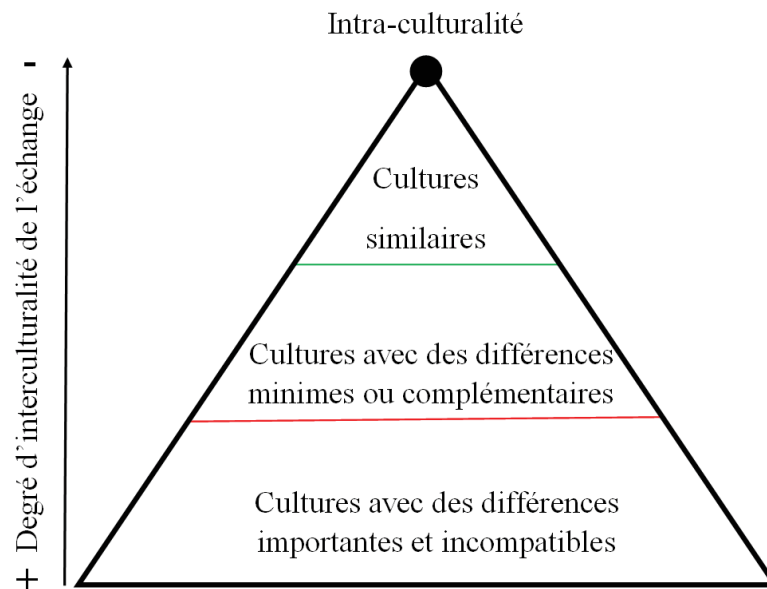
Dès lors, conditionnant la perception et le vécu des expériences et des situations auxquelles sont confrontés les individus, ces codes nourrissent ce différentiel qui subsiste dans les attentes et

dans les interprétations des propos et des comportements que l'on retrouve au cours d'un échange interculturel (DeVoss et al., 2002). Par échange interculturel, nous entendons ainsi la rencontre directe entre des individus dont la façon de communiquer (langues, symboles, etc.), les valeurs, les attentes, les perceptions, les comportements, la vision du monde, en bref, la culture diffère (Reisinger et Dimanche, 2009). Aussi, plus les différences culturelles sont marquées entre les individus, plus les échanges interculturels ont tendance à être difficiles, inefficaces et peuvent conduire à des tensions, des mauvaises interprétations, des incompréhensions qui gèlent toute communication (Dunne, 2009 ; Reisinger et Dimanche, 2009). Pour reprendre les mots de Reisinger et Dimanche (2009),

[L]orsque les différences culturelles sont petites ou insignifiantes, les rencontres interculturelles ne sont pas affectées par les différences culturelles. Cependant, lorsque les différences culturelles sont grandes et significatives, la probabilité que les rencontres interculturelles conduisent à des problèmes et à des conflits culturels est élevée (p.211, *traduction libre*).

Ces pourquoi ces deux chercheurs ont mis en avant l'idée qu'il existait trois types d'échanges interculturels, lesquels dépendent étroitement de l'origine culturelle des individus qui se trouvent au cœur de ces échanges. En effet, selon eux, les rencontres interculturelles ont lieu entre : des individus partageant une culture relativement similaire (rencontre proche de l'intra-culturelle, notion sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard) ; des individus dont les cultures sont différentes, mais ces différences sont minimales ou complémentaires ; des personnes qui ont des origines culturelles différentes et, contrairement au second cas, ces différences sont importantes et incompatibles. Dans les deux premiers types de rencontres, le degré d'interculturalité de la rencontre étant plus faible, les individus en contact se comprennent et les échanges sont agréables et efficaces, alors que lors du troisième type de rencontres, l'interculturalité est marquée et bloquante aux interactions.

Figure 2 : Les différents types d'échanges interculturels (selon Reisinger et Dimanche, 2009)



Néanmoins, selon Dervin (2007) et Murphy-Lejeune (2000), dans le cadre d'une mobilité étudiante internationale, l'interculturalité s'apprend, et ce, de trois façons à savoir par l'observation, par la participation et par la communication explicite. **L'observation**, qui est la technique d'apprentissage dominante au début du séjour, implique, de la part de l'étudiant, la formulation d'hypothèses, des déductions et des considérations personnelles. Mais dans cette forme d'apprentissage, celui-ci a tendance à s'isoler. La **participation** sous-entend de passer à l'action et d'interagir, souvent de façon expérimentale. En effet, dans cette seconde forme d'apprentissage, l'étudiant expérimente divers comportements et évalue leur validité à partir des réactions de ses hôtes. Comme le souligne Murphy-Lejeune (2002), « [l]es formes de participation vont de formes minimales, telles que les transactions commerciales dans les magasins pour survivre, à des formes plus complexes, telles que l'adoption de rôles habituellement occupés par des autochtones, par exemple en tant qu'enseignant » (p.164, *traduction libre*). Enfin, la **communication** avec les locaux et les autres étrangers constitue la troisième forme d'apprentissage de l'interculturalité. Celle-ci devrait s'opérer, généralement, dans « la langue de la culture nationale cible » (Dervin, 2007, p.26) et implique donc de tenir compte des connaissances linguistiques des étudiants internationaux, de leurs motivations, de la politique linguistique dans la culture cible, de leurs capitaux sociaux (à noter que, dans le cas de la mobilité en Europe, les étudiants Erasmus restent

généralement ensemble et parlent entre eux en anglais, en français ou en espagnol) (Dervin, 2007). Il ressort de ce troisième mode d'apprentissage de l'interculturalité que la langue montre, indéniablement, « un caractère vital dans la vie à l'étranger » (Murphy-Lejeune, 2002, p.164, *traduction libre*).

2.3.1. Communauté d'origine et échanges intra-culturels

Eu égard à la définition du concept de communauté préalablement retenue, nous entendons par communauté d'origine l'environnement duquel est originaire l'étudiant international, c'est-à-dire son pays d'origine et, plus exactement, son institution scolaire d'origine (les professeurs, le bureau international, les étudiants) ainsi que son entourage (sa famille et ses amis). À noter, cependant, que si l'étudiant se trouve être géographiquement loin de cette communauté, celle-ci reste néanmoins très présente dans son cheminement. En effet, comme le fait remarquer Ballatore (2013), les étudiants internationaux entretiennent de nombreux liens avec leur famille et leurs amis restés dans leur pays d'origine via des échanges de courrier, des appels téléphoniques et des déplacements relativement fréquents entre les pays d'accueil et d'origine. Paquin et Hock (2014) ajoutent que les étudiants d'une même culture auraient même tendance à se regrouper et à rester entre eux au profit des échanges intra-culturels. Dès lors, si, comme le soulignent Paquin et Hock (2014), en tenant compte du nombre croissant d'étudiants internationaux à travers le monde, on peut s'attendre à une augmentation des échanges interculturels, il n'en est rien. Cette tendance à chercher à s'associer à ses semblables n'est pas sans nous faire penser à la notion d'homophilie développée par McPherson et al. (2001) ou à celle du capital social de Bourdieu (1980). En effet, selon Bourdieu (1980) :

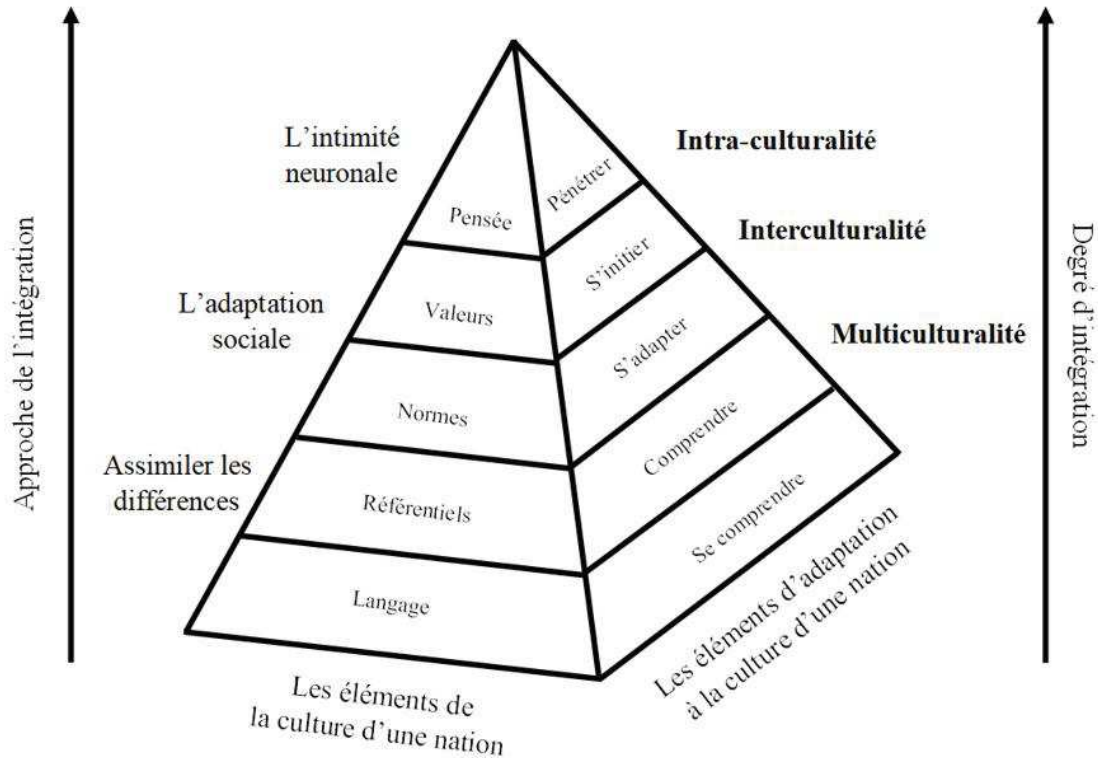
Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes [...], mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles. [...] [L]a reproduction du capital social est tributaire d'une part de toutes les institutions visant à favoriser les échanges légitimes et à exclure les échanges illégitimes en produisant des occasions [...], des lieux [...] ou des pratiques [...] rassemblant de manière apparemment fortuite des individus aussi homogènes que possible sous tous les rapports pertinents du point de vue de l'existence et de la persistance au groupe. (p.2-3).

Dans la même veine, McPherson et al. (2001) définissent l'homophilie comme un « principe selon lequel les échanges entre personnes similaires sont plus fréquents qu'entre personnes différentes » (p.416, *traduction libre*). Pour illustration, dans son étude portant sur les étudiants en mobilité, Dunne (2009) a constaté que les deux critères qui créaient cette « similarité » entre les étudiants internationaux et les incitaient à rester entre eux étaient l'âge et la nationalité. Ainsi, au-delà du fait de partager des points communs avec des étudiants qui ont la même culture que lui, le comportement homophile de l'étudiant international est étroitement associé au caractère facilitant de la communication qu'il entretient avec ces étudiants et au caractère sécurisant que représentent ces échanges intra-culturels (Dunne, 2009). Si, contrairement aux échanges interculturels, les échanges intra-culturels font référence à des interactions qui se produisent entre des personnes provenant d'un même pays bien qu'elles puissent posséder des antécédents culturels distincts (en termes de race, de sexe, d'ethnie et de statut socio-économique) (DeVoss et al., 2002), il est à noter qu'il est tout à fait possible d'acquérir les éléments d'une autre culture et de les faire siennes (Raynal et Ferguson, 2008). Autrement dit, l'échange, au lieu d'être interculturel, est devenu intra-culturel. Pour reprendre les mots de Raynal et Ferguson (2008),

[L]e chemin encouru par les personnes qui pénètrent au cœur de la pensée culturelle d'un autre pays est le passage d'une intégration interculturelle à une intégration intraculturelle c'est-à-dire à une identification de la culture étrangère et une abstraction de sa propre culture (p.92).

Raynal et Ferguson (2008) schématisent ce passage ou ce « degré d'investissement culturel » (p.88) progressif sous la forme d'une pyramide qu'ils appellent la pyramide de l'intégration. À la base de cette pyramide, on retrouve le contexte multiculturel. Selon les deux chercheurs, nous vivons tous dans un contexte multiculturel, quel que soit notre pays de résidence. Le niveau supérieur de la pyramide est représenté par l'adaptation à la culture du pays d'accueil. Enfin, le niveau le plus haut de la pyramide fait référence à l'intégration totale dans le pays d'adoption.

Figure 3 : La pyramide de l'intégration selon Reynal et Ferguson (2008, p.87)



Cependant, s'il est certes possible que des échanges interculturels deviennent des échanges intra-culturels, la route pour y parvenir est longue. En effet, comme le soulignent très justement Reynal et Ferguson (2008), ce n'est qu'à partir de la deuxième ou troisième génération d'émigration que l'atteinte d'un tel degré d'intégration est envisageable. En conséquence, dans notre recherche, il semble peu probable que les échanges qu'entretiennent les étudiants internationaux (qui ne partent à l'étranger qu'un temps limité) avec la communauté d'accueil ne deviennent intra-culturels. Dès lors, les échanges intra-culturels auxquels nous faisons donc référence durant notre étude sont limités aux contacts de l'étudiant international avec sa communauté d'origine et les échanges interculturels renvoient aux contacts de cet étudiant avec la communauté d'accueil. Aussi, puisque nous cherchons à comprendre cette relation étudiant international-communauté d'accueil et étudiant international-communauté d'origine et donc, le rôle que jouent les échanges interculturels et intra-culturels dans les processus d'acculturation des

étudiants internationaux, il nous a paru pertinent et opportun d'apporter un éclairage sur ces concepts clés.

2.3.2. L'accompagnement

Pour comprendre le déroulement de l'expérience de l'étudiant international, il nous faut nous attarder sur l'accompagnement que les communautés d'accueil et d'origine offrent à celui-ci. Bien qu'ayant fait l'objet d'une multitude de définitions dans la recherche, le concept d'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur a été peu développé (Raucent et al., 2010). Aussi, pour notre recherche avons-nous choisi de mobiliser plusieurs travaux consacrés à l'accompagnement dans l'enseignement supérieur, notamment, ceux d'Annoot (2014), de De Ketele (2014), de Lafortune et Deaudelin (2001), de Paul (2009) et, enfin, de Raucent et al. (2010). Selon Lafortune et Deaudelin (2001), l'accompagnement des étudiants fait référence au :

soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée (p.199).

Les propos tenus par les deux auteurs font écho aux définitions proposées par Paul (2009) et par De Ketele (2014) selon lesquelles l'accompagnement renvoie, tout d'abord, à la rencontre de deux individus (parfois plus) : un accompagnateur et un accompagné aussi appelés respectivement « maître compagnon » et « compagnon » par De Ketele (2014, paragr.11). Alors que le premier jouit d'un statut particulier aux yeux du deuxième, Paul (2009) précise qu'il joue, néanmoins, le rôle de « suivant » ou de « second » dans ce binôme dans la mesure où il a pour tâche principale « de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné » (paragr. 16). Ensuite, malgré leur dissymétrie relationnelle, les deux individus sont impliqués dans chacune des étapes élaborées dans l'accompagnement. Comme le souligne De Ketele (2014), ceux-ci partagent des préoccupations communes malgré un parcours, des expériences de vie et des facteurs motivationnels différents. Dès lors, l'accompagnement diffère d'un binôme à l'autre, dépendamment des besoins de l'accompagné, d'une part, et de ce que peut lui apporter l'accompagnateur, d'autre part. Enfin, l'accompagnement est temporaire puisqu'à terme,

[i]l s'agit [...] de fournir à [l'accompagné] les conditions, non seulement de développer de nouvelles ressources qui l'aident à faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve, mais,

qui lui permettent, grâce à l'enrichissement de son expérience, de procéder de manière tout aussi autonome à d'autres changements (Paul, 2009, paragr. 21).

Autrement dit, l'accompagnateur a pour tâche d'orienter la personne accompagnée, dans notre cas, l'étudiant international, non pas en la dirigeant, mais en l'aidant à déterminer sa ligne de conduite, à faire ses choix selon le contexte et la situation dans laquelle elle se trouve. Ainsi, comme le soulève Annoot (2014), « l'accompagnement s'applique à tout individu et pas exclusivement à ceux qui rencontrent des difficultés » (p.20). Aussi la chercheuse ajoute-t-elle que :

Accompagner l'étudiant à l'université, c'est suivre les étapes clés de son parcours prédéfinies par les textes d'orientation. C'est aussi faciliter ses échanges entre des mondes qui, a priori, obéissent à des logiques distinctes : celui des lycéens et celui de l'université, celui des étudiants et celui des universitaires, celui des diplômés et celui du monde socio-économique (p.21).

Dans la même veine, pour Raucant et al. (2010) « l'accompagnement des étudiants consiste à aider [ou escorter], guider et conduire leur processus d'apprentissage et de construction identitaire » (p.17). Aussi, donnent-ils les précisions suivantes quant à ces trois actions :

Tableau 4 : L'accompagnement des étudiants selon Raucent et al. (2010)

Action	Registre auquel appartient l'action	Lien avec l'accompagnement de l'étudiant
Escorter	Aide et soin	Écouter et donner à l'étudiant ce dont il a besoin sur les plans sociaux et affectifs tout au long de l'apprentissage
Guider	Conseil et orientation	Susciter la réflexion de l'étudiant pour qu'il se pose les bonnes questions, choisisse et suive une démarche d'action pertinente eu égard au problème à résoudre ou au projet à mener à bien
Conduire	Formation et initiation	Fournir à l'étudiant les repères théoriques et méthodologiques pour résoudre le problème dans le cadre du programme pédagogique du curriculum

Tel que mentionné par ces trois chercheurs, la « notion de problème » (De Ketele, 2014, paragr.17) se trouve ainsi au cœur de l'accompagnement. Aussi, De Ketele (2014) précise que celle-ci peut se traduire de différentes façons : des difficultés ou lacunes académiques qui ont besoin d'une remise à niveau ; un problème académique qui est nouveau pour l'étudiant et requiert donc un processus créatif de résolution ; une problématique identitaire dans ses aspects personnels, académiques ou professionnels ; ou, encore, par le souhait de l'accompagné et de l'accompagnateur de créer, de concert, une nouvelle problématique et de « s'aventurer [ainsi] ensemble dans de nouveaux chemins non connus » (paragr.11).

2.4. Résumé du chapitre

Ce second chapitre nous a permis de mettre en lumière les concepts clés de notre recherche à savoir ceux d'expérience, de processus d'acculturation et de communautés d'accueil et d'origine. Nous avons, tout d'abord, présenté le concept d'expérience en développant ses principes de transaction et de continuité, puis en faisant un parallèle entre ces deux principes et l'expérience de l'étudiant international. Ensuite, nous avons présenté le concept de processus d'acculturation. Pour ce faire, nous nous sommes attardées sur ses caractères bidimensionnel et bidirectionnel ainsi que sur les notions de remaniement identitaire et de transition qui lui sont liées. Enfin, nous avons exposé le concept de communautés d'accueil et d'origine et l'avons présenté sous deux angles avec, d'une part, la communauté d'accueil et les échanges interculturels qui l'accompagnent et, d'autre part, la communauté d'origine à laquelle nous avons associé les échanges intra-culturels. Puis, nous avons conclu cette section en définissant le concept d'accompagnement.

CHAPITRE 3 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nous consacrons le troisième chapitre de cette thèse à la méthodologie de recherche qui a été choisie pour répondre aux questions de recherche. Nous y décrivons, tout d'abord, la posture épistémologique privilégiée à savoir le paradigme constructiviste/interprétatif. Puis nous définissons l'étude de cas multiples qui est la méthodologie que nous avons adoptée pour mener à bien notre étude. Cette section est alors, pour nous, l'occasion de présenter et de situer les deux terrains de recherche sur lesquels repose notre travail tels que l'Université d'Ottawa (Canada) et les Universités de Montpellier (France). Ensuite, nous consacrons une section à notre échantillon et nous nous attardons sur les instruments de collecte de données retenus tels que l'entrevue semi-dirigée, le questionnaire et, enfin, les productions graphiques. Par la suite, nous décrivons l'analyse des données. Enfin, nous terminons ce chapitre en abordant les critères de rigueur scientifique qui balisent l'étude et se portent garants de la qualité de notre recherche et de l'interprétation de nos résultats.

3.1. La posture épistémologique et le paradigme de recherche

Comme le soulignent Savoie-Zajc et Karsenti (2018), « un chercheur s'inscrit [...], par sa façon de poser son problème de recherche et sa question de recherche, dans une épistémologie particulière » (p.146). Or, Legendre (1993) définit l'épistémologie comme étant « l'étude critique de la connaissance, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et des conditions d'admissibilité de ses propositions » (p.549). Autrement dit, il s'agit de la façon dont nous abordons la connaissance au vu de sa valeur, de son statut et de sa méthode. Dès lors, il va sans dire que les paradigmes sont multiples et distincts les uns des autres. Aussi, pour Savoie-Zajc et Karsenti (2018), cette distinction est marquée par quatre dimensions telles que : la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche et, enfin, la place du chercheur dans sa recherche, lesquelles dimensions permettent de situer une recherche dans tel paradigme plutôt qu'un autre. Notre recherche s'inscrit, pour sa part, dans le paradigme interprétatif. Aussi, c'est en prenant appui sur ces quatre axes que nous indiquons, dans cette section, ce qui nous a permis de faire un rapprochement entre notre recherche et ce paradigme.

3.1.1. La vision de la réalité et la place du chercheur dans le paradigme interprétatif

Fortin et Gagnon (2016) définissent le paradigme interprétatif comme étant un « paradigme qui se fonde sur le postulat que la réalité est socialement construite à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (p.502). Karsenti et Savoie-Zajc (2018) ajoutent que le paradigme interprétatif est :

[une] conception de la connaissance scientifique qui affirme la complexité de la réalité, met en question la causalité et la recherche des lois en donnant une place importante à l'interaction sujet-objet de la connaissance et en prenant en compte les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs. Il s'oppose au paradigme positiviste ; il réfute l'existence d'un monde réel, extérieur au sujet (p.420).

Ces deux définitions se recoupent et, dans chacune d'elles, on y retrouve, en premier plan, l'idée que la réalité est construite. En effet, compte tenu des propos rapportés par ces quatre chercheurs, dans le paradigme interprétatif la connaissance est le fruit de multiples interactions entre le chercheur et les participants, nourries par des expériences et des points de vue diversifiés. Autrement dit, pour mieux comprendre un phénomène, les chercheurs interprétatifs s'appuient sur les points de vue des participants (et donc leur subjectivité), leurs actions, leurs sentiments, leurs représentations et leurs significations. Comme l'indiquent Fortin et Gagnon (2016), un processus d'interaction et d'influence mutuelle s'enclenche, amenant ainsi le chercheur à opter pour un mode de collecte de données plus personnel favorisant l'interrelation. C'est donc dans la relation qu'il entretient avec le sujet observé, que le sujet observant construit le sens dans le paradigme interprétatif. En d'autres mots, les faits n'auraient pas nécessairement existé si nous en avions décidé autrement. Ceux-ci sont construits par les interprétations du chercheur et des participants (Dumez, 2010). En effet, dans la mesure où l'objet de recherche est conçu en fonction de l'action et de la signification qu'on lui donne, le chercheur doit, via une activité d'interprétation, envisager le monde social (Anadón, 2018). Ainsi, le chercheur, en tant que membre à part entière de cette relation qu'il établit, « fait partie de la réalité qu'il cherche à étudier et ne peut se situer en dehors du processus interprétatif » (Gavard-Perret et al., 2012, p.92). Pour reprendre les mots de Savoie-Zajc et Karsenti (2018), dans le paradigme interprétatif, le chercheur est un « chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches concernant sa recherche et qui cherche à objectiver ses données » (p.145). Cela sous-entend donc que le chercheur use nécessairement de sa subjectivité pour étudier le comportement humain (Pourtois et Desmet,

2007). Or, en tant qu'être humain, nous comprenons et interprétons les comportements humains selon nos propres connaissances, nos expériences et nos perceptions. Autrement dit,

la définition que le sujet se donne de la réalité, sa compréhension et son analyse (subjectivité) dépendent des manières de percevoir, de penser, de sentir et d'agir particulières au sujet qui connaît à un moment donné et dans un lieu donné (intersubjectivité) (Anadón et Guillemette, 2007, p.28).

C'est pourquoi pour le paradigme interprétatif, les réalités sont multiples et les connaissances sont faillibles. En réalisant notre travail de recherche, nous avons pleinement conscience qu'il n'existe pas une seule réalité pouvant être connue. En effet, nous considérons que la réalité est, ici, construite par les étudiants internationaux que nous avons interrogés au Canada et en France et par les membres des bureaux internationaux rencontrés. À partir de là, nous avons tenté d'objectiver les données que nous avons collectées via une approche qualitative et à travers notre vision subjective, laquelle vision se trouve être, indubitablement, nourrie par nos valeurs personnelles.

3.1.1. La finalité du paradigme interprétatif

Dans le cadre de notre recherche, notre objectif consiste à comprendre ce phénomène qu'est la mobilité étudiante internationale à partir du regard et du point de vue des participants, en l'espèce, les membres des bureaux internationaux et les étudiants internationaux, de leur expérience et du contexte dans lequel ils vivent. Or, comme le soulignent Pourtois et Desmet (2007), l'action des personnes ne peut être comprise que par la recherche de la signification que l'action revêt pour elles. Selon ces auteurs, on ne peut comprendre et expliquer le comportement humain qu'en tenant compte du sens que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. La visée de la recherche interprétative est justement de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p.145), « de comprendre les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent dans leur milieu naturel » (Dionne, 2009, p.78), autrement dit « de comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2018, p.193), de découvrir, d'explorer et de décrire ce phénomène social (Fortin et Gagnon, 2016) qu'est la mobilité estudiantine internationale.

3.1.2. La nature du savoir dans le paradigme interprétatif

Enfin, dans le paradigme interprétatif, « le chercheur établit aussi un rapport avec le savoir qu'il cherche à produire. [...] Le savoir produit se rattache intimement aux contextes à l'intérieur

desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p.144-145). Dans notre étude, le savoir produit est associé à un contexte particulier à savoir l'expérience vécue dans un contexte de mobilité universitaire et se rattache donc à ce que vit une poignée d'étudiants internationaux pendant leur séjour à l'étranger au Canada, d'une part, et en France, d'autre part, et durant les périodes antérieures et postérieures à ce séjour. Dès lors, il va de soi que le savoir est transférable à d'autres contextes de mobilité, à d'autres étudiants internationaux, à d'autres universités ou, encore, à d'autres pays qui accueillent des étudiants par-delà le monde. Comme l'indique Charmaz (2006), le but des méthodes interprétatives n'est pas de faire une reproduction exacte du monde ou du phénomène étudié, mais d'offrir un portrait du monde étudié. Or, nous avons pleinement conscience que notre recherche s'inscrit dans une telle optique.

3.2. La méthodologie de recherche : L'étude de cas multiples

Comme le font remarquer Karsenti et Demers (2018), les perspectives théoriques à l'égard de l'étude de cas sont variées et plusieurs écoles de pensée ont développé et analysé cette méthodologie. En effet, parmi elles nous y trouvons Yin, Stake et Merriam, les trois principaux chercheurs à s'être penchés sur cette méthodologie. Bien que s'entendant sur le fait que l'étude de cas est une méthodologie qui se distingue par sa souplesse et son originalité, tous trois proposent une définition spécifique et attribuent des caractéristiques particulières à l'étude de cas qui sont nourries par leurs positions épistémologiques personnelles. Yin (1994), tout d'abord, offre une vision plus positiviste où cette méthodologie permet de tester et de corroborer une hypothèse. Pour lui, l'étude de cas est « une enquête empirique où un phénomène est analysé dans son contexte de vie réelle et dans laquelle on a recours à des sources d'information multiples » (Karsenti et Demers, 2018, p.294). De son côté, Stake (1995), dont la perspective est plutôt mixte, « voit l'étude de cas non pas comme un choix méthodologique, mais plutôt comme un choix de l'objet à étudier » (Karsenti et Demers, 2018, p.293) et met davantage l'accent sur le cas. Autrement dit, pour lui, chaque cas étudié devient un objet de recherche. *In fine*, Yin et Stake ont


contribué à la reconnaissance de l'étude de cas pour expliquer les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle. Dans la mesure où l'observation des interactions d'un grand nombre de facteurs vise à induire un modèle théorique, les cas sont d'un intérêt secondaire ; c'est-à-dire qu'ils importent moins que les situations qui les fournissent. En fait, le cas à l'étude fournit un site d'observation (Alexandre, 2013, p.28).

Aussi, les deux chercheurs proposent-ils une démarche analytique déductive dans la mesure où ils balisent les frontières du cas et assurent la reproductibilité des résultats issus de la recherche (Alexandre, 2013). *A contrario*, Merriam (1988), avec l'émergence de propositions théoriques, propose une approche inductive. Ainsi, plutôt que de valider une hypothèse, l'étude de cas permet de comprendre, de découvrir, d'interpréter et d'élaborer des hypothèses. Dès lors,

l'approche inductive de l'étude de cas réussit à expliquer certains phénomènes non résolus par les théories existantes. Les savoirs et les théories issus des précédentes recherches aident à la précision de l'objet de la recherche et à la sélection des unités pertinentes. L'étude de cas est alors définie comme une description exhaustive et intensive d'un seul cas, phénomène ou unité sociale. De plus, le cas, également compris comme un système intégré et délimité (Stake, 1995), permet de révéler le phénomène. Le savoir ainsi produit est concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population du lecteur (Alexandre, 2013, p.29).

Le tableau 5 résume les caractéristiques que les trois chercheurs attribuent à l'étude de cas que nous venons d'aborder dans ce paragraphe.

Tableau 5 : Les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (Karsenti et Demers, 2018, p.291)

	Pôle interprétatif 		Pôle positiviste
	Merriam (1988)	Stake (1995)	Yin (1994)
Nature de l'étude de cas	Heuristique, descriptive, particulariste et inductive	Holistique, empirique heuristique, spécifique, descriptive, interprétative, emphatique	Explicative, descriptive, empirique
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèses	Particularisation, compréhension, description, généralisation formelle (théorie), généralisation « naturaliste »	Généralisation, confirmation ou infirmation de l'hypothèse ou de la théorie, évaluation, exploration, élaboration de théories et de modèles
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains sur lesquels le chercheur n'a aucune emprise, mais bénéficie d'une possibilité d'interaction dans le contexte du cas	Dilemmes humains, phénomènes sociaux complexes où la possibilité d'apprendre est évidente	Phénomène contemporain dans un contexte réel lorsque la frontière entre le phénomène et le contexte n'est pas évidente
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses)	Réflexion personnelle, interprétation directe, agrégation de catégories	Selon les propositions théoriques ou vers la description du cas, par logique d'appariement (<i>pattern-matching</i>), analyse séquentielle, élaboration d'explication, modèle de la logique du programme
Résultats	Holistiques, descriptifs	Holistiques, spécifiques, descriptifs	Holistique, parfois quantitatifs, descriptifs

Eu égard à notre posture épistémologique et à nos questions de recherche, pour notre travail, c'est principalement sur le développement de l'étude de cas rapporté par Merriam (1988) que nous nous sommes appuyées et que nous allons maintenant aborder.

3.2.1. La nature de l'étude de cas

Le caractère particulariste, descriptif, heuristique et inductif de l'étude de cas soulevé par Merriam (1988) rend cette méthodologie particulièrement pertinente dans le cadre d'une recherche sur l'expérience des étudiants internationaux. En s'intéressant à un (ou plusieurs) cas, le chercheur peut mettre le doigt sur un problème plus large. Comme le soulignent Creswell (2007), Fortin et Gagnon (2016), Gagnon (2012) et Leplat (2002), le chercheur a pour objectif de comprendre un problème en utilisant le cas comme une illustration et donc d'étudier ce cas en profondeur, d'étudier un phénomène dans son contexte naturel, sans volonté de contrôler les participants et les situations.

Dans cette méthodologie, le cas est une unité particulière sur laquelle se penche le chercheur. Il peut s'agir d'une personne, d'une communauté, d'une organisation, d'un événement ou d'un phénomène (Roy, 2009). L'étude de cas permet également au chercheur de détailler le phénomène complexe étudié, de décrire en détail le contexte naturel, les situations, les interactions, les participants et les comportements. Elle l'aide à comprendre le phénomène et à répondre, d'abord, à la question du *comment* puis à celle du *pourquoi* (Gagnon, 2012). N'étant pas restreinte par des variables prédéterminées, la recherche permet de découvrir de nouvelles variables, de nouvelles interactions, des informations imprévues qui entrent dans le champ de la mobilité étudiante internationale et qui peuvent ainsi permettre de jeter un nouveau regard sur ce phénomène tout en évitant de contrôler les participants à notre étude. Tous ces éléments nous permettent de considérer l'étude de cas comme une méthodologie judicieuse et appropriée pour notre recherche (tableau 6).

Tableau 6 : Parallèle entre la nature de l'étude de cas selon Merriam (1988) et notre recherche

Nature de l'étude de cas selon Merriam (1988)	Description des caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (1988)	Rapport entre les caractéristiques de l'étude de cas et notre recherche
Particulariste	L'étude de cas s'intéresse à une situation, un événement, un programme ou un phénomène spécifiques	Le rôle joué par les communautés d'accueil et d'origine dans les processus d'acculturation des étudiants internationaux en France et au Canada est un phénomène qui, à notre connaissance, a été peu (voire pas) étudié
Descriptive	Le produit final de l'étude de cas constitue une riche description du phénomène étudié	Les résultats proposent une description détaillée tout d'abord, du processus d'acculturation d'étudiants internationaux en tenant compte, d'une part, de leur expérience dans deux contextes universitaires situés dans des espaces géographiques distincts, d'autre part, des périodes qui précèdent et succèdent ce séjour, puis du rôle des communautés d'accueil et d'origine dans ce processus
Heuristique	L'étude de cas peut conduire à une compréhension nouvelle d'un phénomène ou confirmer ce qui est déjà connu	Les interactions de la chercheuse avec les étudiants internationaux et avec les membres des bureaux internationaux sur deux territoires distincts nous conduisent à une connaissance nouvelle, car plus approfondie du phénomène étudié
Inductive	L'étude de cas vise l'exploration d'un phénomène plutôt que la validation d'hypothèses préétablies	L'analyse et la mise en parallèle de deux cas nous permettent de détailler certains aspects qui entrent dans le champ de la mobilité estudiantine internationale

Maintenant que nous avons mis en avant les raisons qui nous ont conduit à opter pour cette méthodologie, il est à noter que, en effectuant notre recherche sur les territoires canadien et français, notre étude repose sur une étude de deux cas appelée étude de cas multiples ou étude multicas.

3.2.2. L'étude de cas multiples

L'étude de cas multiples nous permet de prendre en compte les différents contextes dans lesquels se trouvent les étudiants internationaux et de constater, à la fois, quelles situations sont singulières et comment un phénomène récurrent peut se produire dans plusieurs situations

(Collerette, 2004). En effet, l'objectif de cette méthodologie est de découvrir des convergences entre plusieurs cas tout en analysant les particularités de chacun de ceux-ci. Elle permet ainsi « d'augmenter le potentiel de généralisation au-delà du cas particulier » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p.418). Pour reprendre les mots de Roy (2009),

l'étude de cas multiples sert surtout à comprendre un ensemble plus large, que l'on peut subdiviser en sous-ensembles ou sous-cas distincts. L'étude de cas multiples permet d'enrichir notre compréhension de l'ensemble plus large, en examinant comment chaque cas s'articule dans son contexte particulier (p.202-203).

C'est pourquoi, pour Merriam (1988), cette méthodologie représente un atout indéniable dans la mesure où le travail d'interprétation du chercheur repose sur plusieurs cas. Or, par rapport à une étude reposant sur un cas unique, une telle démarche renforce, selon elle, l'intérêt et la conviction du lecteur à l'égard des résultats obtenus. Il est à noter que chaque cas est sélectionné par le chercheur de façon non-aléatoire (Roy, 2009). Au regard de ces éléments de définition et à notre question de recherche, il apparaît judicieux de considérer que, dans notre étude, nos cas sont constitués par les communautés universitaires et qu'ainsi, nous sommes amenées à tenir compte et à comparer une diversité de contextes dans lesquels évoluent les étudiants internationaux (leurs universités et pays d'accueil et d'origine).

3.3. La délimitation des cas

Dans cette section nous présentons, dans un premier temps, les deux terrains de notre recherche que sont les Universités d'Ottawa, au Canada, et de Montpellier, en France. Puis, dans un deuxième temps, nous donnons des informations portant sur notre échantillon.

3.3.1. Les deux terrains de recherche

Comme le soulignent Hamel (1997), Fortin et Gagnon (2016) et Roy (2009), l'étude de cas est une méthodologie qui consiste à analyser en profondeur une ou plusieurs entités que l'on appelle des « cas ». Le cas ne se limite pas à un lieu physique. En effet, il peut s'agir d'une ou de plusieurs personnes, d'un groupe social, d'un événement, d'une famille, d'une communauté, d'une organisation ou d'un établissement. En d'autres mots, le « cas correspond à un observatoire qui présente certaines qualités » (Roy, 2009, p.215). Aussi faut-il choisir

un cas exemplaire ou qui illustre bien un problème qui intéresse la communauté scientifique. Il peut aussi être choisi pour sa façon particulière d'accentuer un phénomène

particulier. Le cas peut être sélectionné pour son caractère révélateur, son potentiel de découverte, ou par l'opportunité qu'il présente d'étudier un phénomène en temps réel ; l'étude d'un conflit de travail -dont l'événement est limité dans le temps- en est un exemple typique. Comme on le sait, le cas ne sera pas représentatif sur le plan statistique, mais plutôt sur le plan théorique (Roy, 2009, p.215).

Dans le cadre d'une étude de cas multiples, les cas sont sélectionnés suivant des critères qui rendent la sélection plus ou moins homogène auxquels s'ajoute le critère de variabilité en vue de comparer les cas et expliquer les variations et les relations causales (Roy, 2009). Aussi, le choix des cas ne repose pas sur un hasard. En effet, pour faire des comparaisons valables, le chercheur se doit de contrôler les variables explicatives, à commencer par la taille de chaque cas de l'étude (Roy, 2009). Autrement dit, les cas doivent être, approximativement, de la même taille. Dans notre recherche, le premier cas représente les deux universités de Montpellier à savoir l'Université de Montpellier¹² et l'Université Paul-Valéry Montpellier 3¹³, deux universités complémentaires au plan des disciplines enseignées. Nous l'appelons les UM. Le second cas est représenté par l'Université d'Ottawa, qui, elle, inclut une diversité de disciplines autant scientifiques que sociales. Nous l'appelons l'UO. Au moment de la collecte de données, on dénombrait à l'Université de Montpellier plus de 44 000 étudiants inscrits et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 plus de 19 000 étudiants allant du premier cycle au troisième cycle (Campus France, 2016 ; Université Paul-Valéry, 2017). L'UO, pour sa part, comprenait, en 2018, plus de 45 000 étudiants en son sein (Université d'Ottawa, 2018). Aussi, en 2014-2015, année la plus récente pour laquelle nous avons obtenu des données chiffrées, parmi les 63 000 étudiants des UM, environ 13 000 étaient des étudiants internationaux. L'UO, quant à elle, a accueilli, cette année-là, aux alentours de 4000 étudiants internationaux (Université d'Ottawa, 2014). Par comparaison avec une période plus récente, selon l'une des participantes du BI à notre recherche, en septembre 2019, 3185 étudiants internationaux sont inscrits à l'UO. Si plusieurs raisons amènent les étudiants internationaux à venir étudier dans l'une de ces universités, ce que nous verrons au moment où nous présenterons les résultats de notre recherche, il nous faut tout de même noter que le caractère bilingue de l'UO et le

¹² Cette université enseigne principalement les sciences de la nature et de la santé.

¹³ Celle-ci enseigne les arts, les langues et les sciences humaines et sociales.

fait que les UM soient situées dans le sud de la France¹⁴ et fassent partie du réseau Erasmus, sont des facteurs attractifs majeurs pour certains étudiants.

3.3.2. L'échantillon

« Traiter de l'échantillon, c'est s'arrêter au choix des personnes invitées à faire partie de l'étude » (Savoie-Zajc, 2018, p.198). Choisi de façon intentionnelle, celui-ci est établi selon des critères provenant du cadre théorique qui permettent au chercheur d'accéder à des personnes qui ont des caractéristiques communes (Savoie-Zajc, 2018). Aussi, s'il est certain que le nombre de participants ne peut être déterminé avec certitude à l'avance (Fortin et Gagnon, 2016), dans le cadre de notre recherche, nous espérons pouvoir recruter entre dix et quinze étudiants internationaux dans chacune des universités, afin d'avoir un éventail de participants provenant de différents pays et d'arriver, ainsi, à la saturation des données. Nous voyions dans cette diversité une possibilité d'obtenir des points de vue diversifiés sur la mobilité étudiante internationale et des témoignages sur l'expérience internationale variés. En plus d'effectuer un séjour à l'étranger, les caractéristiques communes mentionnées par Savoie-Zajc (2018) sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour établir notre échantillon sont les suivantes : être inscrit à l'UO ou aux UM en tant qu'étudiant international¹⁵ ; rester une année à l'UO ou aux UM ; être capable de s'exprimer en français. Nous verrons dans les paragraphes suivants qu'au cours du recrutement de nos participants, nous avons dû réviser certains de ces critères.

Outre les étudiants internationaux, afin d'apporter un autre regard à l'expérience en mobilité estudiantine, nous donnons également la parole à quelques personnes travaillant au sein des bureaux internationaux de l'UO et des UM. Si certains d'entre eux ont la possibilité d'évoquer l'expérience internationale avec une certaine proximité issue de leurs contacts directs, intimes et continus avec les étudiants internationaux, d'autres sont plus à même de nous fournir une vision générale et organisationnelle de l'expérience internationale et des dispositifs mis en place pour accueillir ces étudiants ou faciliter leur départ à l'étranger.

¹⁴ Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 1 de notre thèse, ce sont principalement des étudiants en provenance du Maghreb qui étudient en France et la proximité des pays, tant linguistique que géographique, semble jouer un rôle dans le choix du pays de destination par les étudiants.

¹⁵ Il est important de préciser que dans notre recherche, nous incluons les étudiants partis dans le cadre d'un échange universitaire dans le vocable « étudiants internationaux »

3.4. Les participants et leur recrutement

Le processus de sélection des participants à la recherche, aussi appelé recrutement, représente un défi majeur pour les chercheurs dans la réalisation d'une étude (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, si le déroulement du recrutement dépend indéniablement du chercheur, il s'avère que des facteurs extérieurs à celui-ci y jouent un rôle non négligeable. C'est pourquoi, comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, en raison d'un recrutement laborieux, nous avons dû réviser quelque peu notre projet initial, à commencer par notre désir de rencontrer des étudiants nouvellement arrivés dans le pays d'accueil ainsi que certains de nos critères de sélection des participants. Pour aborder cette section, il nous a semblé pertinent de présenter, avant tout, la nature de notre doctorat afin de souligner que la cotutelle a joué, indubitablement, un rôle dans notre recrutement. Ensuite, nous abordons successivement le recrutement des participants à l'UO puis dans les UM. Enfin, nous terminons cette section en présentant les 20 individus qui ont accepté de participer à notre étude.

3.4.1. Le recrutement effectué selon un calendrier de cotutelle préétabli

Avant tout, il nous semble opportun de rappeler que nous avons effectué notre collecte de données dans le cadre d'une thèse en cotutelle. Comme le précisent Lambert-Chan (2012) et Robichaud (2013), la cotutelle est une entente ponctuelle entre deux universités qui permet à un étudiant de doctorat d'effectuer ses études dans les deux institutions à la fois. Cela sous-entend donc que le doctorant doit satisfaire les exigences des programmes de doctorat des deux institutions, passer du temps dans les deux universités et être dirigé conjointement par un directeur dans chacun des deux établissements. Cependant, s'il est inscrit dans deux universités, l'étudiant n'a qu'une seule thèse à rédiger et n'a à la présenter qu'une fois devant un jury désigné par les deux universités. Par ailleurs, selon certaines règles de la cotutelle, le temps passé dans chacun de ces établissements ne doit, généralement, pas être inférieur à 30% de la durée du doctorat (Campus France, 2010). Autrement dit, sur une durée de quatre ans, nous devons passer un minimum de quinze mois dans chacun d'eux. Cependant, l'Université d'Ottawa étant notre université d'attache, c'est-à-dire l'université où a débuté notre doctorat, nous avons été soumises à une règle supplémentaire qui nous imposait d'effectuer un minimum de deux ans en son sein (Université d'Ottawa, 2018). Il est à noter que si nous avions envisagé, dans un premier temps, de terminer notre thèse dans un délai de quatre ans, nous nous sommes ravisées et avons prolongé celle-ci d'une

année en remplissant une demande d’avenant pour satisfaire les exigences de la cotutelle internationale. Ainsi, au regard de ces contraintes spatio-temporelles et aux programmes de doctorat proposés par ces deux universités, nous avons réparti notre temps, avec l’aval de nos directrices de thèse, entre ces deux universités comme ceci :

Tableau 7 : Calendrier de la cotutelle

Années	Sessions¹⁶	Établissement
Année 1	Septembre 2016-Août 2017	Université d’Ottawa
Année 2	Septembre 2017-Décembre 2017	Université d’Ottawa
	Janvier 2018-Avril 2018	Université Paul-Valéry Montpellier 3
	Mai 2018-Septembre 2018	Université d’Ottawa
Année 3	Septembre 2018-Août 2019	Université Paul-Valéry Montpellier 3
Année 4	Septembre 2019-Août 2020	Université d’Ottawa
Année 5	Août 2020-Septembre 2021	Université d’Ottawa

Dès lors, notre recrutement dépendait étroitement de ce calendrier. Étant ainsi soumises à des contraintes spatio-temporelles, nous ne pouvions être présentes pour la rentrée universitaire des étudiants internationaux sur les deux territoires à la fois. Aussi, si nous avons pu commencer à collecter des données auprès d’étudiants internationaux en août-septembre 2018 à l’UO, c’est-à-dire avant même que les cours n’aient commencé, celle-ci a commencé plus tard à Montpellier, à la mi-novembre 2018, soit plus de deux mois après la rentrée.

3.4.2. Le recrutement des participants à l’UO

Comme nous l’avons souligné un peu plus tôt, notre recherche prend appui sur les témoignages d’étudiants internationaux, d’une part, et de membres de bureaux internationaux,

¹⁶ Une session au Canada équivaut à un trimestre en France. Aussi, pour notre recherche, avons-nous choisi un seul terme, celui de session, pour faciliter la compréhension

d'autre part. Aussi, les deux paragraphes suivants traiteront du recrutement des étudiants de l'UO puis des membres du bureau de l'UO.

3.4.2.1. Le recrutement des étudiants internationaux

Après avoir obtenu l'approbation du Bureau d'éthique et d'intégration de la recherche de l'Université d'Ottawa¹⁷, nous avons pu procéder au recrutement de nos participants. Si, à l'UO, tout d'abord, nous envisagions alors de recruter les participants lors des journées d'accueil qui leur sont réservées au début de l'année scolaire (fin août-début septembre) puis de leur acheminer, via le bureau international, un courriel en notre nom, il n'en fut rien. Face au refus du bureau international de nous faire participer à ces journées d'accueil et d'envoyer ce courriel, l'unique option qui nous a été proposée par le bureau a été de recruter les étudiants internationaux via sa page *Facebook*. Nous avons donc publié un premier message le 29 août 2018 auquel nous avons joint une lettre d'invitation à destination des étudiants internationaux (Annexe C). Face à ce mode de recrutement restreint, nous avons alors revu nos critères de sélection. Ainsi, plutôt que de nous limiter aux étudiants internationaux et aux étudiants qui viennent à Ottawa une année entière, nous avons ouvert la porte aux étudiants qui viennent dans le cadre d'un programme d'échanges et qui ne sont dans les locaux de l'UO que pour une session. Nous avons également inclus des étudiants présents plus d'une année à l'UO, mais qui prévoyaient de quitter leur pays d'accueil à la fin de l'année scolaire 2019 pour pouvoir évoquer l'expérience du retour lors d'une deuxième entrevue et dans le cadre d'un questionnaire dont nous parlerons un peu plus tard dans ce chapitre. Un quatrième critère s'ajoutait à ces conditions à savoir que l'étudiant devait être capable de s'exprimer en français. À noter que, parallèlement à la publication de ce message de recrutement sur la page *Facebook* du bureau international de l'UO, nous avons découvert qu'un groupe *Facebook*, destiné aux étudiants internationaux qui venaient à l'UO une session ou une année, avait été créé à l'initiative d'une étudiante internationale. Nous nous sommes inscrites sur ce groupe et avons, là aussi, publié notre message qui a, malheureusement, été supprimé peu de temps après sa publication. En somme, trois participants ont accepté de participer à notre recherche après avoir lu ce premier message publié sur la page du bureau international. En raison du petit nombre de

¹⁷ Il s'agit d'un organisme qui a pour mandat d'étudier le projet de recherche planifié et d'autoriser la collecte de données auprès d'êtres humains. Au moment où nous avons effectué notre recherche, un tel dispositif n'était pas présent dans les UM

participants qui avaient accepté de participer à notre recherche, le 11 septembre 2018 nous avons, une nouvelle fois, publié sur la page *Facebook* du bureau international notre message accompagné de la lettre. Deux participants supplémentaires ont répondu positivement à notre invitation. Enfin, nous avons, une dernière fois relancé les étudiants sur la page *Facebook* du bureau international de l'UO le 12 novembre 2018. Là encore, deux nouveaux étudiants ont accepté de participer à notre recherche. Ainsi, si 7 étudiants ont montré leur intérêt à participer à notre recherche, 5 d'entre eux répondaient aux critères de sélection susmentionnés.

3.4.2.2. Le recrutement des membres du bureau international

En septembre 2019, nous avons envoyé un courriel à plusieurs membres du bureau international de l'UO dans lequel nous leur avons indiqué l'objectif de notre recherche et exprimé notre souhait de recueillir leur témoignage au cours d'une entrevue individuelle semi-dirigée. À celui-ci nous avons joint une lettre d'invitation semblable à celle que nous avons envoyée aux étudiants internationaux dans laquelle nous informions les participants de l'objet de notre étude et indiquions que pour y participer, ceux-ci devaient répondre à deux critères à savoir travailler pour le bureau international et être capable de s'exprimer en français (Annexe D). Dès lors, **3 membres du bureau international** de l'UO ont souhaité participer à notre recherche.

3.4.3. Le recrutement des participants dans les UM

À l'instar de la section précédente, nous présentons, dans les deux paragraphes ci-dessous, le recrutement des étudiants internationaux puis celui des membres du bureau international dans le contexte montpelliérain.

3.4.3.1. Le recrutement des étudiants internationaux

Lors de notre premier séjour à Montpellier (Janvier 2018-Avril 2018), nous nous étions renseignées sur la façon dont nous pourrions procéder pour mener des entrevues auprès d'étudiants internationaux lorsque nous reviendrions une année entière à Montpellier, une fois le certificat d'approbation éthique de l'UO en poche¹⁸. Durant notre premier séjour, nous avons rencontré quelques personnes aux UM (responsables de bureau international, professeurs, étudiants) qui nous ont donné quelques pistes pour entamer notre collecte de données. Aussi, nous ont-ils donné les

¹⁸ Sans lequel nous ne pouvions procéder aux recrutements des participants autant au Canada qu'en France

coordonnées de responsables de bureaux internationaux susceptibles de nous venir en aide à notre retour et dont, par ailleurs, l'aval était indispensable si nous souhaitions entrer en contact avec des étudiants internationaux. Nous avons tenté de contacter ces personnes pour nous présenter durant le premier séjour, nos courriels sont restés sans réponse. Nous envisagions alors de les rencontrer en personne dans leurs bureaux. Malheureusement, les manifestations étudiantes qui se sont déclenchées durant cette période nous bloquaient l'accès aux locaux de l'université¹⁹. Quand nous sommes revenues en automne 2018, nous avons contacté de nouveau ces personnes par courriel et avons tenté de les rencontrer directement dans leurs bureaux, mais en vain. Nos courriels sont restés sans réponse et nous ne parvenions pas à les rencontrer en personne. Nous nous retrouvions face à une situation qui nous empêchait de collecter des données auprès de certains étudiants internationaux de l'UPVM. Rappelons que nous cherchions à interroger des étudiants internationaux qui réalisaient leur dernière année à l'étranger ou qui n'étaient présents dans les UM qu'un semestre ou une année et que nous souhaitions les rencontrer au début de leur séjour. Aussi, pour ne pas perdre de temps dans notre collecte de données, nous avons alors décidé de nous consacrer, à ce moment-là, aux étudiants de l'Université de Montpellier. Nous avons donc répertorié chaque faculté et institut de l'Université de Montpellier (dix au total²⁰) et les avons contactés un par un. En somme, cinq nous ont répondu positivement. Pour quatre d'entre eux, nous leur avons alors acheminé un message à transmettre aux étudiants internationaux auquel nous avons joint une lettre d'invitation à participer à la recherche, semblable à celle que nous avons transmise aux étudiants de l'UO (Annexe E). La cinquième souhaitait nous rencontrer au préalable et, plutôt que de transmettre notre message via internet, nous a proposé d'intervenir directement dans une salle de classe où la majorité des étudiants présents étaient internationaux. *In fine*, 4 étudiants de l'Université de Montpellier ont accepté de participer à notre recherche. Entre-temps, un responsable du bureau international de l'UPVM a accepté de transmettre notre message et notre lettre d'invitation à destination des étudiants internationaux. Cela nous a permis de compter 1 participant de plus à notre étude. Enfin, notre directrice de thèse de Montpellier nous a mis en

¹⁹ En 2018, en France, des étudiants ont manifesté contre la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (aussi appelée loi Vidal en référence à Frédérique Vidal, la ministre de l'enseignement supérieur à cette époque) réformant le système éducatif en instaurant une sélection à l'entrée de l'université. Ce mouvement fut accompagné par des blocages de plusieurs universités et des affrontements des étudiants avec les forces de l'ordre.

²⁰ Il s'agissait des facultés de droit et de sciences politiques, d'économie, d'éducation, de médecine, d'odontologie, de pharmacie, des sciences, des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), l'Institut d'Administration des Entreprises, l'Institut Montpellier Management (MOMA).

contact avec un étudiant international de l'UPVM qu'elle avait rencontré. Au final, **6 étudiants** des UM ont accepté de faire partie de notre étude.

3.4.3.2. Le recrutement des membres du bureau international

En ce qui concerne les responsables des bureaux internationaux, nous avons contacté par courriel 5 responsables qui nous étaient venus en aide pour contacter les étudiants internationaux. Là encore, nous avons rappelé l'objet de notre recherche et avons joint à notre courriel une lettre d'invitation (Annexe F) dans laquelle nous précisons que, pour participer à notre étude, le participant devait, d'une part, travailler pour le bureau international et, d'autre part, être capable de s'exprimer en français. Finalement, **4** d'entre eux ont souhaité participer à notre recherche (1 de l'UPVM et 3 de l'Université de Montpellier).

Le tableau ci-dessous résume la catégorie et le nombre de participants qui fait partie de notre recherche.

Tableau 8 : Catégorie et nombre de participants

Catégorie	Nombre de participants
UO	
Étudiants internationaux	5
Membres du BI	3
UM	
Étudiants internationaux	6
Membres du BI	4

3.4.4. Les participants

Dans ce paragraphe, nous allons aborder et développer le profil de nos 18 participants et le résumer sous la forme de 3 tableaux.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt, si, dans le projet initial, nous nous intéressions à l'expérience d'étudiants internationaux venus une année entière au Canada ou en

France, nous avons revu ce critère et avons accepté d'inclure dans notre échantillon des étudiants dont l'expérience se limitait à une session ou durait plus longtemps qu'une année.

Dès lors, parmi les 5 étudiants de l'UO (dont le profil est présenté dans le tableau 9 ci-dessous), **3** restaient **une année** à Ottawa, **1** y restait **une session et le dernier 5 ans**. Par ailleurs, les 5 participants ont pour langue maternelle le français. À l'exception de Naomie qui est Belge, les 4 autres étudiantes sont Françaises. Ajoutons que Chloé possède des origines maliennes et Charlotte, marocaines. Âgés de 20 à 24 ans, la moyenne d'âge des participants est 21,6 ans. Il est à noter également que ce groupe de participants est exclusivement constitué de femmes.

Tableau 9 : Profil des étudiants internationaux rencontrés à l'UO

Pseudonyme	Âge	Pays d'origine	Domaine d'études	Durée du séjour
Naomie	23 ans	Belgique	Droit	1 semestre
Margaux	20 ans	France	Sciences de l'activité physique	2 semestres
Chloé	21 ans	France	Communication	2 semestres
Agathe	20 ans	France	Sciences politiques	2 semestres
Charlotte	24 ans	France	Traduction et criminologie	5 années

En ce qui concerne les 6 étudiants des UM dont le profil est présenté dans le tableau 10 ci-dessous, **5** sont restés **un an** en France et **1** étudiant y a vécu **deux ans**. Parmi ceux qui sont venus une année entière, 1 a étudié une session à Montpellier et a effectué, par la suite, un stage durant 6 mois à Paris et 1 autre a étudié une année à Montpellier et a complété son année par un stage de 2 mois. La participante qui a étudié deux années durant en France a, quant à elle, étudié une année à Montpellier après avoir passé une année d'études dans une autre ville. Originaires du Royaume-Uni, d'Italie (il est à noter qu'Iris a également des origines marocaines), d'Espagne, d'Haïti, de Hongrie et de Moldavie, pour tous ces étudiants, le français est leur deuxième ou leur troisième

langue. Au moment de la collecte de données, ceux-ci étaient âgés de 20 à 30 ans, la moyenne étant de 23 ans. Aussi, les étudiants des UM sont majoritairement des femmes.

Tableau 10 : Profil des étudiants internationaux rencontrés aux UM

Pseudonyme	Âge	Pays d'origine	Domaine d'études	Durée du séjour
Wendy	20 ans	Royaume-Uni	Littérature française et traduction	1 semestre aux UM 1 semestre dans une autre ville française (stage)
Iris	20 ans	Italie	Management	2 semestres
Sofia	21 ans	Espagne	Pharmacie	2 semestres
Romane	30 ans	Haïti	Éducation	2 semestres dans une autre université française 2 semestres aux UM
Thomas	24 ans	Hongrie	Management	2 semestres
Elsa	23 ans	Moldavie	Pharmacie	2 semestres

Enfin, l'échantillon des membres du bureau international de l'UO et des UM présenté dans le tableau 11 ci-dessous est constitué de 7 participants, 4 hommes et 3 femmes dont les rôles au sein des bureaux internationaux diffèrent. Alors que pour quatre d'entre eux, travailler pour le bureau international est leur emploi principal, pour les trois autres il s'agit d'une tâche annexe à leur activité principale (deux étant étudiants et l'un professeur).

Tableau 11 : Profil des membres des bureaux internationaux rencontrés à l'UO et aux UM

Université d'Ottawa		
Pseudonyme	Poste	Année d'entrée en poste
Gabriel	Tuteur/mentor et étudiant international	2019
Maxime	Gestionnaire des partenariats	2016
Léna	Coordinatrice à la mobilité	2013
Universités de Montpellier		
Pseudonyme	Poste	Année d'entrée en poste
Luke	Tuteur/mentor et étudiant international	2018
Solène	Responsable du service des RI	2016
Victor	Directeur pédagogique et professeur	2016
Alice	Gestionnaire des RI	2012

3.5. Les procédures et instruments de collecte de données

Comme nous l'avons souligné un peu plus tôt, dans le cadre du paradigme interprétatif, la connaissance est le fruit d'une multitude d'interactions entre le chercheur et les participants. Aussi, pour maximiser ces interactions, le chercheur use de stratégies souples au moment de collecter ses données et, généralement, croise ces stratégies pour mettre en avant les différentes facettes du problème étudié et garantir la rigueur scientifique (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, en adéquation avec les propos de Savoie-Zajc (2018), pour répondre à nos questions de recherche, notre collecte de données prend appui sur trois instruments tels que l'entrevue semi-dirigée, la production graphique et le questionnaire que nous allons présenter successivement dans cette section. Il est à noter que, comme nous l'avons indiqué dans les lettres d'invitation envoyées aux étudiants, nous envisageons, éventuellement, de compléter les deux entrevues semi-dirigées par la mise en place de deux groupes de discussion à la fin de l'année scolaire : un à Ottawa et un à Montpellier. En effet, il s'est avéré qu'au début de notre recherche nous souhaitions mener deux entrevues auprès des étudiants auxquelles se serait ajouté un groupe de discussion et un questionnaire portant sur le retour de l'étudiant. Nous avons conscience que cette requête était très lourde pour les participants,

que nous risquions d'avoir peu de volontaires en raison du temps que cela représentait pour eux et qu'il était préférable, dans un premier temps, de mettre de côté l'un de ces instruments. Nous craignons à ce moment-là que, une fois de retour chez eux, les étudiants ne prennent pas nécessairement le temps de répondre à notre questionnaire. C'est pourquoi nous avons choisi de mettre l'accent sur les entretiens et le groupe de discussion au détriment de ce questionnaire. Cependant, outre les contraintes spatio-temporelles attribuées à notre cotutelle, étant donné que les étudiants quittaient leur ville et leur pays d'accueil à des dates différentes, il nous était impossible de mettre en place un groupe de discussion sur chaque terrain de la recherche. Ainsi, compte tenu de cette difficulté, à la fin de chaque deuxième entretien, nous avons fait part aux étudiants de notre volonté de leur envoyer un questionnaire un mois après leur retour chez eux. Face à l'engouement de ces derniers, nous avons donc choisi d'envoyer ce questionnaire qui leur offrait la possibilité de relater leur expérience de retour, ce que le groupe de discussion ne nous permettait pas.

3.5.1. L'entretien semi-dirigé

L'entretien est un outil adéquat pour mener à bien notre recherche et décortiquer efficacement l'expérience des participants en ce sens où, pour reprendre les propos de Poupart (1997), elle « ouvre la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (p.174). L'entretien semi-dirigé, en plus d'être facile d'accès, présente la double qualité de nous permettre d'aborder nos thèmes principaux et de laisser une certaine souplesse aux participants qui peuvent nuancer et expliquer leur position. En effet, nous sommes d'avis que pour comprendre l'expérience vécue par des étudiants internationaux il est nécessaire de donner la parole à ces derniers et à ceux qui les entourent et qui ont en charge l'organisation de la mobilité et l'encadrement de ces étudiants. Ce sont eux qui, conjointement avec l'intervieweur, par leur interaction verbale animée avec souplesse par la chercheuse qui a préalablement établi une liste de thèmes et de questions à aborder, rendront la compréhension du phénomène de la mobilité étudiante internationale riche et profonde (Savoie-Zajc, 2009). C'est pourquoi cette méthode de collecte de données nous semble être tout indiquée pour répondre à notre question de recherche. De plus, il est à noter que de par ses faibles exigences en coûts et en ressources, l'entretien semi-dirigé était aisément envisageable et applicable dans le cadre d'une recherche de doctorat qui se déroule dans deux zones géographiques différentes.

Aussi, dans cette section, nous abordons le déroulement des entrevues semi-dirigées que nous avons menées avec les étudiants internationaux, tout d'abord, puis avec les membres du bureau international.

Avant d'aborder cette section, il nous semble opportun de souligner que, préalablement à ces entrevues, pour garantir le consentement éclairé des participants de notre recherche, nous avons préalablement envoyé un formulaire de consentement à ceux-ci conformément aux prescriptions du Bureau d'éthique et d'intégrité. Ce formulaire constitue, pour reprendre les mots de Fortin et Gagnon (2016) « une entente écrite signée par le chercheur et le participant à l'étude concernant les modalités de sa participation volontaire » (p.160). Aussi informe-t-il le participant sur la nature de sa contribution, les risques qu'il pourrait encourir et sur la façon dont son anonymat sera assuré.

Par ailleurs, comme l'indique Van der Maren (2010), l'informatique est celui qui permet au chercheur d'accéder à l'information dont il a besoin. Il semble donc primordial de placer celui-ci « dans les conditions les plus favorables au déroulement » (p. 131). Or, pour rendre ces conditions possibles, le chercheur doit, tout d'abord, clairement identifier l'objet de l'entrevue afin d'éviter toute incompréhension entre lui et les participants. Ensuite, la rédaction de la maquette doit suivre un processus en ce sens où le chercheur commence par rédiger une première version dans laquelle figure le contexte de la recherche, les finalités, l'usage et les modalités de l'entrevue (le rôle de chacun, les modes d'enregistrement, la façon dont le chercheur va analyser les discussions...), puis il la fait valider et corriger par des experts avant de la tester auprès d'un groupe. Par la suite le chercheur envoie la maquette aux participants une dizaine de jours avant l'entretien et s'assure que ceux-ci l'ont bien réceptionnée. Ainsi, conformément aux propos tenus par Van der Maren (2010), nous avons rédigé plusieurs versions de nos protocoles d'entrevue que nous avons soumises à nos directrices de thèses. De plus, outre le formulaire de consentement, nous avons également fait le choix d'envoyer le protocole d'entrevue aux participants quelques jours avant l'entrevue tel que préconisé par Van der Maren (2010). En procédant ainsi, nous partions du principe que « [l]'interviewé qui le souhait[ait] aura[it] alors la possibilité de mieux se préparer, en rassemblant ses idées, ses opinions, ses sentiments à propos de l'objet de l'entrevue » (Savoie-Zajc, 2009, p.350). Dans le cadre de notre étude, ce procédé nous paraissait particulièrement pertinent dans la mesure où nous faisons appel à des participants dont la langue première n'était pas le français pour la plupart. Dès lors, en plus de lui permettre de se préparer à l'entrevue, la prise de connaissance de ce protocole nourrissait le sentiment de sécurité du participant à l'égard de la langue. Il est à

noter qu'en raison des contraintes géographiques auxquelles nous avons été confrontées, 9 des 28 entretiens ont été menés à distance, via le logiciel informatique *Skype*.

3.5.1.1. L'entretien semi-dirigé avec les étudiants internationaux

Avant tout, soulignons que nous avons fait le choix de réaliser deux entretiens auprès des étudiants internationaux plutôt qu'une seule. En effet, pour pouvoir brosser un portrait du processus d'acculturation qu'ils ont opéré durant leur expérience et mettre ainsi en relief la façon dont leur cheminement a évolué tout au long de cette expérience, il nous a paru pertinent de mener une étude longitudinale en menant une première entrevue au début de leur séjour à l'étranger (quelques semaines ou, parfois, quelques mois après leur arrivée) et une deuxième à la fin de leur séjour (quelques jours ou quelques semaines avant leur départ du pays d'accueil). Avant de développer le contenu de ces deux entretiens, précisons qu'au total, 21 entretiens ont été réalisés auprès des étudiants internationaux. En effet, parmi les 11 étudiants participant à notre étude, 1 d'entre eux n'a pas réalisé la deuxième entrevue : Thomas, étudiant dans les UM, n'a pas souhaité participer à cette entrevue par manque de temps.

• La première entrevue

En adéquation avec le gabarit préconisé par Savoie-Zajc (2009), le protocole de la première entrevue menée auprès des étudiants de l'UO (présenté en annexe G) et auprès des étudiants des UM (exposé à l'annexe H) est découpé en plusieurs étapes. Tout d'abord, afin de mettre le participant en confiance, nous entamons l'entretien par une période d'ouverture (que nous avons appelée dans nos protocoles *préambule*) au cours de laquelle nous remercions le participant, nous nous présentons et présentons le contexte dans lequel s'effectue notre recherche, lui rappelons l'objet de notre étude et à quel point son témoignage est important pour les futurs étudiants internationaux et pour les sciences de l'éducation, l'informons des caractères confidentiel et anonyme de l'entretien et, enfin, rappelons que les propos rapportés par ce dernier sont enregistrés via un logiciel d'enregistrement de son numérique sur l'ordinateur et sur le téléphone de la chercheuse.

Nous posons ensuite à l'interviewé des questions dites *brise-glace* qui sont d'ordre général en ce sens où nous demandons au participant de se présenter. Sont abordés, notamment, ses dates d'arrivée dans le pays et dans l'université d'accueil, ses dates de retour dans son pays d'origine, sa

nationalité, son âge, son domaine et son niveau d'études, son rapport à la mobilité internationale, son rapport avec le pays d'accueil, le soutien financier dont il bénéficie pendant le séjour.

Par la suite, nous entamons « l'entrevue proprement dite » (Savoie-Zajc, 2009, p.352) et discutons de son expérience avant et pendant le séjour lors de cette première entrevue. Il est à noter que nous voyions ce

schéma d'entrevue préparé préalablement [...] comme un outil souple et flexible. C'est un aide-mémoire que [nous utilisons] afin de [nous] assurer que les thèmes prévus [étaient] abordés. Les questions formulées [...] s'y [sont] greff[ées] et [ont eu] pour but d'aider l'interviewé à organiser son discours (Savoie-Zajc, 2009, p.352).

Autrement dit, le protocole d'entrevue nous servait d'appui et nous assurait d'aborder les différentes thématiques que nous souhaitions évoquer avec le participant. Cependant, nous laissons la porte ouverte à d'autres interrogations qui pouvaient survenir lors de la discussion, dépendamment des propos tenus par le participant à l'égard de ses expériences et ressentis.

- **La deuxième entrevue**

Les protocoles de la deuxième entrevue menée avec les étudiants de l'UO et des UM présentés respectivement aux annexes I, pour les premiers, et J, pour les seconds, ont été élaborés selon les mêmes règles que pour la première entrevue. Ainsi, à l'instar des protocoles de la première entrevue, ceux-ci ont été divisés en sections. Tout d'abord, nous entamons l'entrevue par une période d'ouverture (ou préambule) afin de rappeler au participant le but de notre recherche, la confidentialité et l'anonymat de l'entrevue et que ses propos sont enregistrés.

Ensuite, nous abordons des questions dites *brise-glace* où nous lui demandons de nous préciser la date de son départ du pays d'accueil, la durée de son séjour et, enfin, de nous raconter son expérience à l'appui d'un dessin que nous lui avons demandé de réaliser et de nous envoyer avant l'entrevue. Nous reviendrons un peu plus tard sur ce dessin, lorsque nous traiterons des productions graphiques sur lesquelles repose cette recherche.

Une fois ces questions posées, dans un premier temps nous interrogeons l'étudiant sur l'expérience qu'il a vécue pendant son séjour et, dans un second temps, nous lui demandons de nous raconter comment il vit la fin de son aventure et se projette dans la période de retour dans son pays d'origine.

Aussi, à l'image de la première entrevue, la deuxième entrevue s'apparente à une conversation informelle au cours de laquelle « l'ordre des questions étant flexible, l'intervieweur

peut commencer par poser des questions générales et avoir progressivement recours à des questions plus précises quant au phénomène considéré » (Fortin et Gagnon, 2016, p.201-202).

3.5.1.2. L'entrevue semi-dirigée avec les membres du bureau international

Comme nous l'avons souligné un peu plus tôt, pour avoir un autre regard sur l'expérience en mobilité estudiantine internationale, une entrevue semi-dirigée a également été menée auprès de quelques membres du bureau international.

Aussi, à l'instar des entrevues qui ont été réalisées avec les étudiants internationaux, le gabarit de cette entrevue, présenté à l'annexe K, est organisé en sections avec, en première partie, une période d'ouverture (le préambule).

Ensuite, dans les trois sections suivantes, nous le questionnons sur la façon dont il perçoit l'expérience vécue par les étudiants internationaux avant, pendant et après leur séjour au Canada ou en France. Le participant est ainsi amené à parler des dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants durant ces trois étapes et de ceux qui mériteraient d'être améliorés. Ces questions le conduisent également à partager avec nous sa perception de l'expérience estudiantine à partir de ce qu'il voit ou de ce que lui racontent les étudiants internationaux qu'il côtoie, mais aussi de son ressenti et de ses expériences personnelles.

Enfin, nous terminons cette entrevue par une phase de conclusion où nous laissons le participant s'exprimer librement sur les pistes et dispositifs qui, selon lui, se doivent d'être développés pour créer des conditions optimales à la mobilité étudiante puis nous lui demandons, pour terminer, s'il souhaite ajouter des propos à son témoignage.

3.5.2. Les productions graphiques

Au-delà des documents écrits mis à la disposition des étudiants internationaux par les universités (par exemple les sites internet, les guides de l'étudiant international, etc.), nous avons utilisé de productions graphiques réalisées par les étudiants internationaux. En effet, alors que nous considérons que « [l]es textes écrits, les paroles prononcées, l'art créé et les actions accomplies par les humains sont tous des expressions de sens » (Crotty, 1998, p.94, *traduction libre*), avant la deuxième entrevue semi-dirigée, nous avons demandé à chaque étudiant de réaliser un dessin qui illustre au mieux son expérience en mobilité. En dessinant, le participant communique ainsi un message en lien avec son expérience vécue dans un langage autre que la parole, au moyen de codes

visuels. Dans notre recherche, cette technique était particulièrement pertinente dans la mesure où, en plus d'avoir cette capacité de faire « souvent ressortir de nouvelles facettes du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018, p.204), le dessin avait cette double qualité, d'une part, de permettre aux participants qui, pour la plupart, étaient non francophones, d'exprimer ce qui pouvait être difficile de mettre en mots dans ce contexte de langue seconde et étrangère (Bishop, 2006; Lavoie et Joncas, 2015; Weber, 2008) et, d'autre part, de réduire le niveau d'anxiété du participant lié à la prise de parole (Lavoie et Joncas, 2015; Stock et al., 2012). En effet, selon Stock et al. (2012), le recours au dessin minimise les contacts directs des yeux entre le chercheur et le participant diminuant ainsi la gêne éprouvée par ce dernier et *a contrario*, l'encourageant à s'exprimer sur des thématiques sensibles. En quelque sorte, « dessiner fait langage entre l'objet, l'auteur et l'observateur » pour reprendre les mots de Vinay (2007, p.11).

Cependant, comme le font remarquer Lavoie et Joncas (2015), Savoie-Zajc (2018), Stock et al. (2012), les dessins ne sont pas, à proprement parler, des documents écrits, mais des artefacts, c'est-à-dire des instruments qui, en exprimant des significations, deviennent des moyens de communication ou « des traces d'un comportement et d'une organisation sociale quelconque » (Savoie-Zajc, 2018, p.204).

En définitive,

[u]tilisée dans de bonnes conditions, la conception d'artefact, comme le dessin, encourage une certaine transparence et authenticité et demande un processus réflexif de la part des participants (Weber, 2008). Barthes (1981, 1983) ajoute que les dessins évoquent deux significations dont l'une se rapporte à l'aspect apparent, évident et objectif du dessin, et l'autre, plutôt connotative, ne pouvant être expliquée que par l'auteur. Ainsi, les instruments de collecte utilisant le dessin ont le potentiel de saisir en profondeur le sens qu'attribuent certains participants à l'objet d'étude (Lavoie et Joncas, 2015, p.100).

Cependant, Bland (2018) nous met en garde contre des écueils liés à l'utilisation de cet instrument de collecte de données. En effet, le chercheur insiste sur le caractère hasardeux de celui-ci en soulignant les risques élevés d'une mauvaise interprétation du message que souhaitent faire passer les participants au travers de leur dessin. C'est pourquoi, selon plusieurs auteurs tels que Bland (2018), Darbyshire et al. (2005), Prosser (2007) et Yuen (2004) pour n'en citer que quelques-uns, il est impératif d'associer le dessin à des interactions verbales ou écrites. Aussi, ayant conscience de cette difficulté majeure, nous avons suivi les recommandations préconisées par ces chercheurs et avons demandé aux étudiants internationaux de nous parler de leur dessin durant la

deuxième entrevue. Il est à noter que les 10 étudiants qui ont participé à la deuxième entrevue se sont prêtés au jeu et nous ont envoyé leur dessin au préalable.

3.5.3. Le questionnaire

Environ un mois après le départ des étudiants internationaux de leur pays d'accueil, nous leur avons envoyé un court questionnaire portant sur leur expérience de retour. Cet ultime contact avec l'étudiant international nous permettait de faire un suivi de son cheminement culturel et identitaire, de brosser un portrait de son processus de ré-acculturation et d'obtenir des informations sur l'accompagnement qu'il reçoit autant de la part de sa communauté d'origine que de la communauté d'accueil une fois de retour dans son pays. Ainsi, le questionnaire a apporté un complément d'information à nos trois sous-questions de recherche. Offrant une très grande souplesse en ce qui concerne la forme, la structure et les moyens de recueillir des informations (Fortin et Gagnon, 2016), le questionnaire était, pour notre recherche, un instrument particulièrement pertinent. En effet, nous avons conscience qu'il nous aurait été difficile, autant d'un point de vue temporel que logistique, de demander aux participants de participer à une troisième entrevue une fois qu'ils avaient quitté le Canada ou la France. C'est pourquoi la distribution d'un court questionnaire via les adresses courriel des participants ou de *Messenger*, portant exclusivement sur l'expérience du retour, nous a semblé judicieuse (Annexes L et M).

Aussi, comme le rappellent très justement Fortin et Gagnon (2016), le chercheur se doit de tout mettre en œuvre pour retenir les participants recrutés. Dès lors, s'il est clairement établi que la rétention des participants jusqu'à la fin de notre étude dépendait étroitement de notre capacité à développer et à maintenir de bonnes relations avec eux, il va de soi que lors de cette dernière phase de la collecte de données que représente la distribution du questionnaire, il nous a fallu conserver cette dynamique et veiller à leur envoyer un questionnaire qui incite à la participation. Ainsi, conformément aux propos rapportés par Boudreault et Cadieux (2018), Colin et al. (1995), nous avons élaboré notre questionnaire en suivant une série de critères à savoir, tout d'abord, l'utilisation d'un langage clair et compréhensible par tous les répondants, particulièrement ceux dont le français constitue la deuxième ou la troisième langue. Nous avons donc pris soin de poser des questions claires, courtes et usant d'un vocabulaire compréhensible. De plus, pour reprendre les mots de Colin et al. (1995), « [l]es consignes à suivre [ont été] indiquées clairement et il import[ait] de

réduire au minimum le travail du répondant, notamment en lui faisant cocher sa réponse » (p.29).

En effet, ce questionnaire comprenait 8 questions dont 5 étaient fermées et reposaient :

- sur des questions par ordre de rang qui invitaient le répondant à classer ses réponses par ordre d'importance, selon sa propre interprétation de son expérience. Tel qu'indiqué par Boudreault et Cadieux (2018), nous avons conservé une case ouverte intitulée « Autre » dans l'éventualité où aucune des propositions énoncées ne conviendrait;
- sur des questions à énumération graphique où le participant indiquait son appréciation à l'égard d'un énoncé sur une échelle bipolaire allant de 0 à 10. En accord avec Fortin et Gagnon (2016), nous avons fait le choix de proposer 11 points sur l'échelle, soit un nombre de points impair, pour laisser apparaître un point neutre en son centre;
- enfin, notre questionnaire comprenait également des listes de pointage où le répondant devait effectuer un choix parmi une liste d'énoncés.

En somme, parmi les 10 étudiants ayant participé à la deuxième entrevue, une seule participante des UM, Elsa, ne nous a pas remis le questionnaire malgré nos relances qui sont restées sans réponse.

In fine, puisque Thomas et Elsa n'ont pas participé à l'intégralité de la recherche, nous n'avons pas retranscrit ni analysé leurs entrevues.

3.6. L'analyse des données

Pour saisir le sens des données recueillies, notre démarche d'analyse suit une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Selon cette position, pendant les premiers moments de l'analyse des données, nous avons mis de côté, délibérément, notre cadre conceptuel et donc les concepts que nous avons dégagés et définis au préalable. Nous nous sommes servi, toutefois, de nos concepts pour classer nos données selon un ordre chronologique qui retrace les trois périodes d'une expérience en mobilité internationale : avant le séjour, pendant le séjour et après le séjour, afin de constater les évolutions des processus d'acculturation de l'étudiant international au travers de son expérience à l'étranger et l'accompagnement qu'il a reçu. C'est à partir de ces trois thèmes principaux que nous avons appliqué une logique inductive « pour dégager le message communiqué » par les participants (Savoie-Zajc, 2011, p.138) ou, autrement dit, « pour laisser parler les données d'elles-mêmes afin que les premiers codages et catégorisations proviennent le plus possible du sens émergent du terrain » (Barrette, 2011, p.241). Aussi, les paragraphes

suivants présentent la façon dont nous avons procédé pour analyser les données recueillies via les trois instruments de collecte de données adoptés.

3.6.1. Le processus de classification et de réduction des données

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, notre analyse repose sur une logique inductive délibératoire qui suit une démarche se rapprochant de celle décrite par Blais et Martineau (2006). Si, pour ces deux chercheurs, la préparation des données brutes succède nécessairement à la collecte des données, dans le cadre de notre travail, cela n'a pas été tout à fait le cas. En effet, dans la mesure où nous avons mené deux entrevues avec les étudiants internationaux à deux périodes distinctes de leur séjour, nous avons procédé à la transcription des premières entrevues en verbatims et préparé ces données brutes dans un format commun avant de mener la deuxième entrevue. Ainsi, au lieu de se succéder, les étapes de la collecte de données et de la préparation des données brutes se sont chevauchées. Il en va de même pour la lecture approfondie et attentive des données qui constitue la seconde étape de l'analyse inductive pour ces deux chercheurs. Pour mener à bien la deuxième entrevue, il nous fallait nous imprégner des propos rapportés par le participant au cours de la première entrevue afin de comprendre l'évolution de l'étudiant dans son milieu interculturel. Aussi, cette lecture approfondie des premières entrevues nous a conduite à une première identification des unités de sens (ce qui constitue l'étape 3 du processus d'analyse selon Blais et Martineau, 2006). Ainsi, nous retrouvons bien les étapes d'analyse dépeintes par Blais et Martineau (2006) dans notre travail. Néanmoins, celles-ci « ne se découpent pas de façon aussi nette et séquentielle » (Monfette et Malo, 2018, p.45) qu'ils le soulignent. Ensuite, comme nous l'avons précisé, la position que nous avons adoptée pour analyser nos données suit une logique inductive délibératoire qui consiste à extraire nos catégories à partir de notre corpus théorique et des données. Préalablement à l'étape de l'identification et de la description des catégories, nous avons élaboré une grille qui prenait appui sur nos trois thèmes de départ (avant / pendant / après le séjour) et sur notre cadre conceptuel pour créer les catégories. Ainsi, conformément à ce qu'indiquent Blais et Martineau (2006), le premier niveau de nos catégories était directement lié à nos questions de recherche. Dès lors, dans notre grille d'analyse relative aux données collectées auprès des étudiants internationaux, nous avons fait ressortir neuf catégories par université que nous avons intitulées : l'expérience avant le séjour au Canada/en France ; l'expérience pendant le séjour au Canada/en France ; l'expérience après le séjour au Canada/en France ; le processus

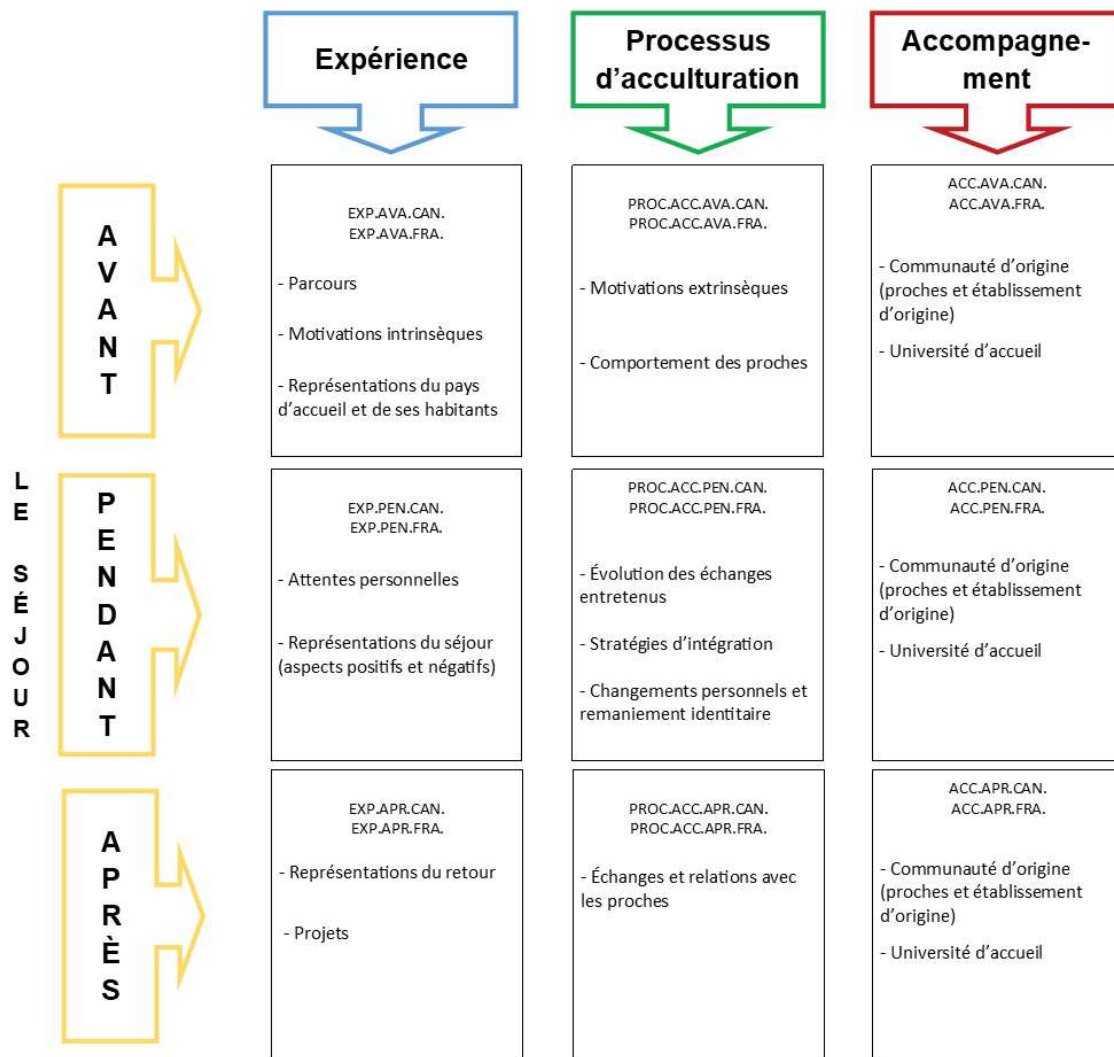
d'acculturation avant le séjour au Canada/en France ; le processus d'acculturation pendant le séjour au Canada/en France ; le processus d'acculturation après le séjour au Canada/en France ; l'accompagnement avant le séjour au Canada/en France ; l'accompagnement pendant le séjour au Canada/en France ; l'accompagnement après le séjour au Canada/en France. Ensuite, conformément à la logique inductive délibératoire, nous avons également dressé la liste des sous-catégories en nous appuyant sur notre corpus théorique. Toutefois, nous nous sommes laissé la liberté d'enrichir notre grille d'analyse à partir de nos données collectées (Savoie-Zajc, 2018), ce qui nous a permis de voir émerger de nouvelles sous-catégories. Nous avons ensuite classé ces sous-catégories en vérifiant, d'une part, que les portions de texte sélectionnées reflétaient l'essence et la signification des catégories et sous-catégories et, d'autre part, en procédant à la combinaison de certaines sous-catégories dont les significations nous paraissaient semblables. Cette « réduction des données » (Blais et Martineau, 2006) nous a permis d'extraire 47 codes par université (présentés dans le tableau où sont décrits nos catégories, codes, sous-codes et définitions à l'annexe N) classés sous 39 sous-catégories.

Outre cette grille d'analyse consacrée aux données collectées auprès des étudiants internationaux, rappelons que nous avons également mené des entrevues auprès de sept membres de bureaux internationaux canadien et français. Aussi, nous avons procédé de la même façon pour analyser ces entrevues, à savoir que nous avons adopté une démarche inductive délibératoire. Ainsi, après avoir retranscrit les entrevues en verbatims, préparé les données brutes dans un format commun et révisé attentivement chacune de ces transcriptions, nous avons extrait nos premières catégories à partir de notre cadre conceptuel et de nos thèmes de départ. Celles-ci sont donc identiques aux premières catégories que nous avons extraites pour analyser les données relatives aux étudiants. En revanche, comme nous l'indiquons auparavant, conformément à l'induction délibératoire, si notre grille d'analyse est élaborée dépendamment de notre cadre conceptuel, les données recueillies au cours de ces entrevues nous ont permis de l'enrichir. Dès lors, par université, 22 codes ont été créés à la suite de cette analyse (présentés dans le tableau où sont décrits nos catégories, codes, sous-codes et définitions à l'annexe N) puis classés dans 21 sous-catégories.

La figure 4 ci-dessous illustre et synthétise ces deux classifications des données. Nous présentons sous la forme d'un tableau croisé nos catégories et sous-catégories. Le code couleur utilisé reprend celui que nous avons utilisé pour faire notre grille d'analyse, et ce, afin de pouvoir faire, plus aisément, la connexion entre nos catégories et codes avec les trois sous-questions de recherche (la

couleur bleue est utilisée pour la première sous-question en lien avec l'expérience, le vert pour la seconde qui s'intéresse au processus d'acculturation de l'étudiant et le rouge pour la dernière qui repose sur l'accompagnement par les communautés d'accueil et d'origine).

Figure 4 : Structure d'analyse des données collectées auprès des étudiants internationaux



3.6.2. L'analyse des entretiens semi-dirigés

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été menés à partir de ces trois thèmes de base (avant, pendant, après le séjour) sur lesquels nous nous sommes appuyées pour analyser les données recueillies. Les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés à l'aide de deux enregistreurs vocaux. Les durées totales des enregistrements réalisés sont :

	UO	UM	Total
Première entrevue avec les étudiants	11h30	9h51	21h21
Deuxième entrevue avec les étudiants	13h02	8h23	21h25
Entrevue avec les membres du BI	7h01	10h	17h01

Les durées moyennes des entrevues sont les suivantes :

	UO	UM
Première entrevue avec les étudiants	2h18	2h27
Deuxième entrevue avec les étudiants	2h36	2h05
Entrevue avec les membres du BI	2h20	2h30

À ce stade, « toutes ces données constituent de la matière brute disparate et dispersée qui n'a pas encore de signification particulière » pour reprendre les mots de Fortin et Gagnon (2016, p.359).

Nous avons alors ensuite entamé la première phase de la démarche d'une analyse inductive délibératoire qui consiste à préparer ces données brutes en retranscrivant nos enregistrements en verbatims et en les préparant dans un format commun (Blais et Martineau, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016). Nos interventions ont également été transcrites, mais, pour plus de lisibilité et pour les distinguer des propos des participants, celles-ci apparaissent en caractères gras. Une fois ce travail effectué, nous avons procédé à une révision attentive et approfondie de ces transcriptions afin de nous familiariser avec le contenu et avoir ainsi une vue d'ensemble des sujets couverts durant la discussion (Blais et Martineau, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016).

À partir du moment où nous nous étions familiarisées avec le contenu des transcriptions, nous avons entamé l'étape dite du codage des données qui « consiste à reconnaître, dans les données, les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés 'codes' » (Fortin et Gagnon, 2016, p.360). Pour ce faire, nous avons d'abord identifié les segments de chaque transcription qui présentaient une unité de sens, c'est-à-dire une signification spécifique et unique et avons attribué à chacune de ces unités une étiquette (entre un et trois mots) pour identifier cette nouvelle catégorie à laquelle nous avons appliqué, ensuite, le système de codage (Blais et Martineau, 2006). Il est à noter que dans la mesure où nous avons adopté une approche inductive modérée, nous avons, au préalable, dressé une liste de codes à partir de notre corpus théorique. Aussi, en considération de cette approche, au fur et à mesure que nous avançons dans notre analyse, de nouveaux codes ont été créés, souvent à partir des mots et expressions employés par les participants (codes *in vivo*). Ainsi, tout au long de ce processus d'analyse, nous avons inscrit et révisé nos catégories, nos codes, nos sous-codes ainsi que leur définition dans un tableau que nous présentons à l'annexe N. Aussi, c'est au cours de cette étape, tel que recommandé par Blais et Martineau (2006), que nous avons, d'une part, vérifié que les citations ou portions de texte sélectionnées étaient appropriées et illustraient parfaitement l'essence et la signification des codes et catégories et, d'autre part, combiné certains codes dont les significations paraissaient semblables.

Précisons que nous avons procédé à cette analyse thématique des discours des participants à partir du logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo10*²¹. Autrement dit, après nous être imprégnées des transcriptions, nous avons attribué des codes à notre série d'entretiens via ce logiciel tout au long de notre analyse. Nous avons produit ensuite des schémas, des graphiques et des matrices à l'aide de *NVivo10* afin de faciliter la révision de nos codes et, notamment, constater si certains de ces codes étaient similaires et pouvaient se regrouper. C'est à partir de nos catégories et de nos codes que nous avons procédé, par la suite, à l'interprétation des résultats.

²¹ Il s'agit d'un logiciel d'analyse de données qualitatives dans lequel nous avons inséré nos entrevues intégralement retranscrites ainsi que les catégories et sous-catégories que nous avons extraites de notre corpus théorique et de nos données (annexe N). Nous avons ensuite inséré, manuellement, les extraits des entrevues dans ces sous-catégories afin de classer nos données. Ainsi, au fur et à mesure que nous avançons dans le classement de nos données, certaines sous-catégories sont apparues lorsqu'ont émergé des nouvelles informations issues des entrevues, alors que d'autres ont disparu soit parce qu'elles reflétaient peu les propos des participants soit parce que, eu égard à leurs significations, nous les avons fusionnées. Pour illustrer nos propos, nous présentons, dans l'annexe O, trois extraits du classement de nos données via le logiciel *NVivo10*

3.6.3. L'analyse des productions graphiques

En ce qui concerne les productions graphiques, à l'instar des entrevues semi-dirigées, nous avons établi, au préalable, une grille d'analyse similaire à celle élaborée pour les entrevues. Dans la mesure où le participant et la chercheuse étaient amenés à discuter du dessin durant la deuxième entrevue, les propos tenus par le participant à l'égard de sa création ont alors été traités au même titre que les entrevues semi-dirigées et ont donc été incorporés à l'analyse des entrevues. Ainsi, les dessins réalisés par les participants ont été analysés selon des catégories prédéterminées et établies à partir des thèmes traités dans nos sous-questions de recherche (Bell, 2004). Cependant, nous nous sommes réservé le droit de les modifier au cours de notre analyse selon la pertinence des informations que nous avons obtenues pour notre recherche.

3.6.4. L'analyse du questionnaire

En nous donnant des informations sur la thématique relative à l'expérience en mobilité « après le séjour », toutes les questions du questionnaire ont été, à l'instar des dessins, entièrement incorporées à l'analyse des entrevues. Elles ont donc fait l'objet d'une codification préalablement établie qui, là encore, a été révisée au cours de l'analyse à travers *NVivo10*. Cependant, les questions fermées ont également fait l'objet d'une analyse statistique descriptive complémentaire qui nous a permis de décrire et de résumer nos données brutes via des tests statistiques. Nous avons ensuite créé une distribution de fréquences, c'est-à-dire que nous avons organisé et classé ces données sous la forme de graphiques réalisés via le logiciel *Excel* pour en faciliter la lecture et la compréhension et avons présenté ceux-ci dans les chapitres consacrés à la présentation des résultats.

3.7. Les critères de rigueur scientifique

Comme le souligne Drapeau (2004), « [l]a valeur d'une recherche scientifique est en grande partie dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes » (p.80). Aussi, le chercheur interprétatif doit respecter une certaine rigueur. Sa démarche scientifique doit répondre à des critères méthodologiques (crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation) et à des critères relationnels (équilibre, authenticités ontologique, éducative, catalytique et tactique) (Bourgeois, 2016 ; Drapeau, 2004 ; Gohier, 2004 ; Pourtois et Desmet, 2007 ; Savoie-Zajc, 2011). Pour respecter ces critères dans le cadre de notre recherche, la chercheuse pourra, notamment, être

amenée à trianguler ses sources, trianguler ses méthodes, faire appel à d'autres chercheurs et faire valider ses interprétations auprès des participants. Aussi, au cours de cette section, nous décrivons les critères méthodologiques puis les critères relationnels et précisons les techniques que nous avons déployées tout au long de notre étude pour respecter ceux-ci.

3.7.1. Les critères méthodologiques

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, quatre critères en lien avec les méthodes et les procédures d'analyse de la recherche interprétative ont été élaborés par Lincoln et Guba (1985) tels que les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation que nous allons successivement développer dans ce paragraphe et que nous avons résumés dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12 : Les critères méthodologiques appliqués à notre recherche

Critères méthodologiques	Description	Techniques utilisées
Crédibilité	Les participants se reconnaissent et valident les interprétations du chercheur	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulation (des sources, des méthodes, du chercheur) - Engagement prolongé sur les terrains
Transférabilité	Le lecteur de la recherche s'interroge sur l'application de cette étude à d'autres contextes	<ul style="list-style-type: none"> - Description riche et détaillée des contextes et de l'échantillon de notre étude
Fiabilité	Fait référence à la stabilité des données dans le temps et dans les conditions	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulation du chercheur - Description riche et détaillée des étapes et démarches de notre recherche
Confirmation	Renvoie au processus d'objectivation de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Description et justification des stratégies de collecte de données et des procédures d'analyse - Vérification externe

3.7.1.1. Le critère de crédibilité

Le critère de crédibilité consiste à vérifier si l'interprétation du phénomène étudié est effectivement représentative de la réalité, plausible ou, en d'autres mots, crédible. Autrement dit,

il s'agit d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer. Comme le souligne Bourgeois (2016), ce premier critère amène ainsi le chercheur à répondre à la question suivante : « sommes-nous devant un portrait authentique de ce qui a été observé ? » (p.9). En tant qu'étudiante internationale nous-même et craignant donc que nos expériences personnelles n'entachent notre interprétation, cette question a assurément occupé notre esprit tout au long de l'analyse de nos données. Aussi, pour établir la crédibilité des données, nous avons dû recourir à différentes techniques. Comme le souligne très justement Drapeau (2004), « [l]'avantage de la recherche qualitative est de faciliter cette tâche, car elle implique plus souvent qu'autrement que le chercheur soit activement engagé avec son sujet de recherche (lequel est lui-même participant) et, généralement, pour une période de temps étendue » (p.81). En effet, si, certes, nous n'avons pas assuré un suivi de l'étudiant international tout au long de son année universitaire passée à l'UO ou aux UM en échangeant régulièrement avec lui, nous avons, néanmoins, été présente sur les sites de recherche durant une période prolongée nous permettant ainsi d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p.208). Dans cette même veine, nous voyions la deuxième entrevue comme un moyen de développer leurs propos à l'égard de leur expérience en évoquant notamment ce qui s'est passé durant l'année et ce qu'ils ressentent à l'approche de leur retour dans leur pays d'origine, mais également de confirmer ou d'infirmer des pans de leur expérience dont ils m'ont fait part lors de notre première rencontre. En ce sens, cette approche s'inscrit dans le caractère prolongé de notre engagement sur les terrains et auprès de nos participants. Outre cette technique, nous avons recouru à diverses stratégies de triangulation en vue d'atteindre ce critère de crédibilité. En effet, ayant superposé des sources (étudiants et membres du BI) et des méthodes (entrevues, questionnaire, productions graphiques) différentes et échangé à plusieurs reprises avec, non seulement, nos directrices de thèse, mais aussi avec d'autres doctorants et chercheurs expérimentés, nous avons donc pris appui sur les techniques de triangulation des sources, de triangulation des méthodes et de triangulation du chercheur. Il va sans dire que la combinaison de plusieurs perspectives nous a permis de renforcer la crédibilité de notre interprétation du phénomène qu'est la mobilité étudiante internationale.

3.7.1.2. Le critère de transférabilité

Le critère de transférabilité fait référence à l'éventuelle application des conclusions issues de l'analyse des données à d'autres contextes semblables. C'est pourquoi certains chercheurs mettent

en avant le caractère partagé de ce critère entre le chercheur et le lecteur, c'est-à-dire celui qui cherche à utiliser les résultats de la recherche dans son milieu (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018). Aussi, pour que le lecteur de notre recherche puisse éventuellement faire un parallèle entre son propre milieu de vie et le contexte décrit, nous avons pris soin de détailler les contextes du déroulement de notre étude et les caractéristiques de notre échantillon. Comme le précisent Boudreau et Arseneault (1994), « une description étendue des sujets, du terrain, des conditions sociales de l'étude, de l'évolution historique du phénomène ainsi que des précisions sur la définition et la signification accordées aux termes et construits utilisés, permettra une comparaison appropriée des résultats et de maximiser la [transférabilité] » (p. 130). Autrement dit, pour satisfaire ce critère, nous avons répondu aux questions suivantes à travers notre travail : qui sont les participants de notre étude (âge, expérience, études, etc.) et quels liens ont-ils avec le phénomène que nous étudions ?

3.7.1.3. Le critère de fiabilité

Le critère de fiabilité nous a amenées, quant à lui, à répondre aux questions suivantes : « Le fil conducteur est-il clair ? Les différentes décisions que le chercheur a été amené à prendre pendant la recherche sont-elles justifiées ? » (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, ce critère est employé pour évaluer l'intégrité de nos données quant à leur stabilité dans le temps et dans différentes conditions et donc, en d'autres mots, pour s'assurer que les questions que nous avons posées au début de la recherche sont cohérentes avec leur évolution et les résultats obtenus (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018). Aussi, pour nous assurer que nos résultats soient en adéquation avec notre questionnement de départ et que les résultats, nos interprétations et nos conclusions soient solidement appuyés, c'est sur la triangulation du chercheur que nous nous sommes appuyées. En effet, le regard extérieur de nos directrices de thèse sur notre travail nous a permis de nous assurer de cette cohérence et donc de cette fiabilité. Il est à noter également que le fait d'avoir fourni une description détaillée et en profondeur des étapes et démarches de notre recherche a renforcé également le critère de fiabilité.

3.7.1.4. Le critère de confirmation

Enfin, le critère de confirmation renvoie au processus d'objectivation des données et de leur interprétation. En effet, ce critère a pour objectif de s'assurer que les résultats découlent bien des

données recueillies et non du point de vue du chercheur. Pour satisfaire ce critère, les questions que nous nous posons alors sont les suivantes : « Cette recherche est-elle convaincante et crédible ? Les données sont-elles cueillies et analysées de façon rigoureuse ? La démarche de recherche est-elle clairement décrite ? » (Savoie-Zajc, 2018, p.209). Pour répondre à ces questionnements, la description et la justification des procédures d'analyse et de l'utilisation de nos stratégies de collecte de données tenant compte de nos sous-questions de recherche et de notre cadre conceptuel, d'une part, et le recours à une vérification externe de nos données par nos directrices de thèse, d'autre part, sont les deux techniques que nous avons privilégiées.

3.7.2. Les critères relationnels

Si les quatre critères précédemment énumérés visent à soutenir la rigueur méthodologique de la recherche interprétative, il s'avère qu'à eux seuls, ils ne permettent pas suffisamment de tenir compte de la dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste inhérente à ce type de recherche (Savoie-Zajc, 2018). C'est pourquoi des critères appelés critères relationnels faisant davantage référence aux relations chercheur-participant ont été ajoutés aux critères méthodologiques (Guba et Lincoln, 1989). Au nombre de cinq, les critères d'équilibre, d'authenticités ontologique, éducative, catalytique et tactique vont maintenant être développés au cours de cette section après avoir été résumés dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13 : Les critères relationnels appliqués à notre recherche

Critères relationnels	Description	Techniques utilisées
Équilibre	Les points de vue des participants sont exprimés équitablement	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulation du chercheur - Engagement prolongé de la chercheuse
Authenticité ontologique	Les participants ont amélioré leurs connaissances et élargi leurs représentations à l'égard de l'objet d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages recueillis au cours d'entrevues individuelles semi-dirigées
Authenticité éducative	Le participant prend conscience de sa propre position pour ensuite la comparer à celle des autres	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages recueillis au cours d'entrevues individuelles semi-dirigées
Authenticité catalytique	Les résultats de la recherche nourrissent la volonté d'action des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulation (des méthodes, des sources) - Diffusion de la recherche
Authenticité tactique	Les participants peuvent passer à l'action	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages recueillis au cours d'entrevues individuelles semi-dirigées - Diffusion de la recherche

3.7.2.1. Le critère d'équilibre

Le critère d'équilibre sert à assurer que les différents points de vue des participants soient exprimés de façon équitable et donc qu'aucun d'eux ne soit avantagé plus qu'un autre par le chercheur. Dès lors, pour répondre à ce besoin d'équilibre, le chercheur doit être amené à se poser deux questions essentielles à savoir « [e]st-ce que tous les sujets ont eu l'occasion d'exprimer leurs idées pendant la recherche ? Est-ce que les points de vue de l'ensemble des sujets sont exprimés de façon équitable dans la recherche ? » (Bourgeois, 2016, p.11). Pour satisfaire ce besoin, nous nous sommes appuyées sur la technique de la triangulation du chercheur en échangeant avec nos directrices de thèse à ce sujet. Par ailleurs, notre engagement prolongé illustré par le suivi que nous avons réalisé auprès de nos participants durant leur session ou année d'études à l'étranger et à leur retour nous a permis d'établir des rapports positifs avec chacun d'eux nourrissant ainsi le critère d'équilibre.

3.7.2.2. Le critère d'authenticité ontologique

Le critère d'authenticité ontologique renvoie à l'amélioration des connaissances et à l'élargissement des représentations des participants à l'égard de l'objet d'étude. Les participants ont ainsi été amenés à se construire des représentations plus riches et plus complexes de la réalité qu'ils n'avaient auparavant. Dans le cadre de notre recherche, c'est lors des entrevues que nous avons menées avec les participants que nous avons pris conscience que nous avons atteint ce critère dans la mesure où c'est à ce moment qu'ils ont manifesté clairement cette maturation et l'élargissement de leurs perspectives.

3.7.2.3. Le critère d'authenticité éducative

L'authenticité éducative a pour objectif d'approfondir la connaissance de soi et de développer une meilleure compréhension des représentations des autres participants. Dans le cadre de l'authenticité éducative, « [l]es points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe d'une perspective individuelle à une vision d'ensemble » (Savoie-Zajc, 2018, p.210). À l'instar du critère d'authenticité ontologique, les entrevues individuelles menées avec les participants nous ont permis de répondre à ce critère.

3.7.2.4. Le critère d'authenticité catalytique

Le critère d'authenticité catalytique renvoie au caractère énergisant et stimulant qui se dégage de la recherche et qui, par les apprentissages que cette dernière suscite chez les participants, les incite à agir sur leur réalité. Comme le souligne Bourgeois (2016), « [c]e critère encadre la recherche qui aborde un problème authentique, fait en sorte que sa finalité ne se limite pas qu'à la production de savoirs et met en place les conditions pour que l'engagement des sujets et du chercheur dépasse le contexte de la recherche » (p.12). Dans le cadre de notre étude, ce critère prend appui sur les techniques de triangulation des sources et des méthodes. En effet, dans les deux catégories de participants (étudiants internationaux et employés du BI), plusieurs individus interrogés ont manifesté leur désir d'accéder aux résultats de notre recherche une fois le programme de doctorat achevé afin d'avoir connaissance des propos tenus par les autres participants et, éventuellement, de pouvoir les prendre en compte dans le cadre de leurs projets personnels ou professionnels.

3.7.2.5. Le critère d'authenticité tactique

Enfin, l'authenticité tactique fournit aux participants les outils conceptuels dont ils ont besoin pour passer à l'action. Ainsi, à l'instar du critère d'authenticité catalytique, eu égard aux propos des participants indiquant qu'ils souhaitaient accéder aux résultats de la recherche pour, éventuellement, les réutiliser et au fait qu'à la fin de notre doctorat nous leur remettons notre rapport, nous espérons que ces démarches les inciteront à être à l'initiative d'actions qui pourront provoquer des changements dans leur milieu.

3.8. Résumé du chapitre

Le chapitre 3 a été, pour nous, l'occasion de présenter le cadre méthodologique sur lequel s'appuie notre recherche. Plus précisément, après avoir défini notre posture épistémologique et le paradigme de recherche qu'est la recherche interprétative en prenant appui sur ses quatre dimensions telles que la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche et, enfin, la place du chercheur, nous avons présenté l'étude de cas multiples et justifié les raisons qui nous ont conduit à opter pour cette méthodologie. Une fois notre méthodologie de recherche établie, nous avons décrit les deux terrains de notre étude, à savoir l'Université d'Ottawa et les Universités de Montpellier, puis notre échantillon. Nous sommes ensuite entrées plus en détail en présentant les 18 participants qui ont composé notre échantillon ainsi que le processus de recrutement de ces derniers. Par la suite, nous nous sommes attardées sur les instruments de collecte de données adoptés à savoir l'entrevue individuelle semi-dirigée, le questionnaire et les productions graphiques. Pour terminer ce chapitre, nous avons détaillé les critères méthodologiques et relationnels, garants de la scientificité de notre étude, et avons décrit les techniques déployées pour satisfaire ceux-ci.

CHAPITRE 4 : L'EXPÉRIENCE EN MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX AU CANADA ET EN FRANCE

Dans ce premier chapitre de présentation de nos résultats, nous proposons de répondre à notre première sous-question de recherche : **comment l'étudiant international vit-il son expérience au contact d'une autre culture ?** Rappelons que pour comprendre le rôle que jouent les communautés d'origine et d'accueil des étudiants internationaux dans le processus d'acculturation de ces derniers, nous souhaitons, au préalable, analyser l'expérience que vivent ces étudiants dans son intégralité, c'est-à-dire pendant leur séjour, mais aussi durant les périodes qui précèdent et succèdent celui-ci. C'est pourquoi, pour pouvoir poser un regard sur son cheminement, nous allons décrire l'expérience en mobilité des étudiants internationaux au Canada et en France selon l'ordre chronologique suivant : l'expérience en mobilité des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada ou en France, puis pendant leur séjour sur ce territoire et, enfin, après leur séjour dans ce pays. Auparavant, nous proposons de présenter brièvement les productions graphiques des participantes qui nous serviront d'appui tout au long de la présentation de nos résultats. En effet, comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre consacré au cadre méthodologique, nous avons demandé à chaque participante de nous raconter son expérience à l'appui d'un dessin que nous lui avons demandé de réaliser avant la deuxième entrevue. Nous tenons à préciser qu'à l'instar de toutes les sections consacrées à la présentation des résultats dans les chapitres 4, 5 et 6, nous avons choisi d'exposer ces productions graphiques en deux temps afin d'en faciliter la lecture : tout d'abord celles réalisées par les étudiantes parties étudier au Canada, puis celles produites par les participantes qui ont étudié en France.

4.1. L'expérience en mobilité au Canada et en France racontée à travers le dessin : présentation des productions graphiques des participantes

□ Le cas des participantes de l'UO

Comme nous pouvons le voir sur les dessins ci-dessous, les créations et leur mise en page diffèrent d'une étudiante à l'autre. Alors qu'Agathe et Margaux optent pour une mosaïque qui rassemble plusieurs informations imagées, Chloé, elle, préfère évoquer son expérience en usant de mots rassemblés dans un dessin simplifié. Naomie et Charlotte, quant à elles, s'appuient sur la métaphore pour illustrer leur expérience au Canada.

Agathe



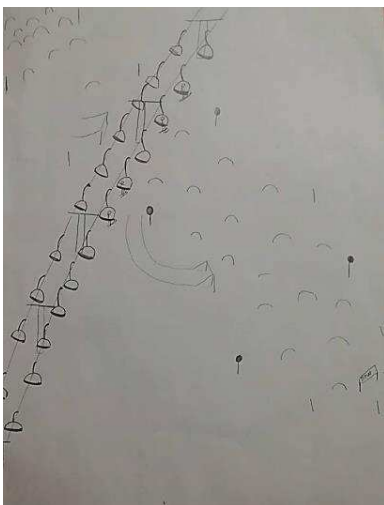
Margaux



Chloé



Naomie



Charlotte



Deux des participantes mentionnent avoir dessiné au départ une feuille d'érable, emblème officiel du Canada, pour symboliser leur expérience canadienne puis avoir ajouté, pour Chloé, des « mots qui [lui] faisaient écho », « ce à quoi [elle] pense, quand [elle] pense à [s]on expérience au Canada » et pour Margaux, des petites illustrations et quelques mots en référence aux destinations dans lesquelles elle s'est rendue et qu'elle prévoit de visiter à la fin de son séjour : « J'ai commencé donc par la feuille et après, la partie voyage. Donc c'est le bus avec toutes les destinations que j'ai *fait* d'ici ». Il est à noter que Chloé a mis en gras les choses qu'elle pense avoir « pu renforcer » en particulier durant son séjour à savoir : sa conviction que ses études en communication ne lui convenaient pas (« *futur* ») ; elle se sent grandie dans sa façon d'être et a l'impression d'être entrée dans l'âge adulte (« *adulthood* ») ; elle a « redécouvert » sa culture d'origine en s'inscrivant dans une association malienne (« *origins* ») ; elle a pris conscience qu'il était important de développer un réseau tant pour ses bienfaits personnels que professionnels (« *network* »). Les autres mots font également référence à son évolution pendant le séjour, mais se réfèrent à des points qui n'étaient pas nouveaux pour elle ou qu'elle a moins renforcés. Pour sa part, au travers de sa mosaïque, Agathe a mis en avant des éléments positifs et négatifs qui, selon elle, ont marqué son séjour : « je voulais pas faire un grand dessin avec une seule image ou quelque chose de figé. Je voulais mettre plein de petits éléments auxquels je pensais ». De son côté, Charlotte a dessiné un compas pour représenter « le voyage », autour duquel et au sein duquel on retrouve différentes formes géométriques, chacune symbolisant un élément important de son séjour tel que l'eau, le temps et ses relations avec la population locale. Comme nous allons le voir un peu plus tard, celle-ci nous a fait remarquer que plus on s'approchait du centre de son dessin, plus les aspects négatifs de son séjour ressortaient. Enfin, Naomie a illustré son expérience en usant de la métaphore de la piste de ski et du skieur :

quand on monte dans le télésiège, c'est qu'on sait qu'on va partir en Erasmus donc on a fait son choix. Et quand on est sur un télésiège, sur les pistes de ski, ben évidemment, on regarde toujours en bas. On regarde comment skient les gens. On entend des gens qui tombent. Alors on espère que ce sera pas nous. On entend des gens qui skient super bien et qui prennent toutes les bosses. On est un peu jaloux. Et puis on voit les gens qui prennent tout très doucement. On voit des gens qui prennent les petits tremplins hors-piste. Et donc nous, on est spectateur de tout ça. On sait pas trop comment ça va se passer. On espère qu'on sera vraiment pro et qu'on voudra recommencer quand on descend la pente. Et puis moi, je suis arrivée au sommet du télésiège avec une montagne d'adrénaline dans mon

ventre. Et puis le début de la piste ça nous paraît complètement impossible si on pense juste à la fin de la piste. Mais par contre, si on prend bosse par bosse, et ben c'est vraiment très chouette. Il y a des endroits où il y a plus du tout de bosse et il y a des endroits où il y en a de nouveau. Et puis il y a des endroits où il y a des opportunités de tremplin que on prend ou on prend pas spécialement. Et puis après, quand on arrive à la fin de la piste et ben très souvent, on regarde derrière nous, on est super fier et on se dit bien qu'on aurait bien envie de recommencer.

Les propos de Naomie laissent entendre que, durant son séjour, elle a rencontré des difficultés qu'elle a illustrées par les « bosses » et qui font référence à ses cours, en particulier un qu'elle caractérise comme ayant été « un cauchemar » tant elle a trouvé le cours complexe et la méthode d'enseignement mauvaise. Tout comme Naomie, les autres participantes ont mis en relief des difficultés qu'elles avaient rencontrées durant leur séjour : pour Agathe, ce sont les moments de solitude passés sur l'ordinateur, de doute quant à son choix d'être venue à Ottawa et le sentiment d'être perdue, représentés par les *smileys* ; la difficulté de trouver de la nourriture saine à un prix abordable pour Margaux qui a souligné ce point en dessinant des aliments et le symbole du dollar ; pour Chloé, le froid et la prise de conscience qu'elle avait fait un mauvais choix d'études et qu'il lui fallait donc changer de voie sont les difficultés principales qu'elle a mises en avant dans sa feuille d'érable en employant les mots « *cold* » et « *futur* » ; enfin, les relations difficiles entretenues par Charlotte avec la communauté locale illustrées par les cases dorées et noires et son « complexe » à l'égard de son âge plus avancé par rapport à ses collègues de classe qu'elle a représentés par les ronds :

je vais avoir 25 ans et par rapport aux autres qui finissent leur diplôme à 22 ans, j'ai 3 ans de retard. Vraiment, je le vis vraiment mal. Parce que les gens aussi ils en parlent. Ils disent comment ça se fait que t'as 24 ans. **Ah bon ?** Ah ouais, mais cette question-là, je l'ai tout le temps : « Comment ça se fait que t'as 24 ans et que t'es toujours au bac ? » Donc ça, ça me fait me sentir mal.

À côté de cela, les artefacts mettent également en avant les moments plus agréables de leur séjour tels que :

- les activités diverses qui ont marqué leur séjour : le sport individuel ou collectif pour Margaux qui a dessiné différents sports et Naomie qui a dessiné un losange gris autour du compas en référence au milieu aquatique qui la « détend » ; les voyages pour toutes les cinq qu'elles ont fait ressortir dans leur dessin de façon imagée (le bus pour Margaux ;

le bus, la valise et l'avion pour Agathe ; le compas pour Charlotte ; les tremplins pour Naomie) ou lexicale (le nom des destinations pour Margaux ; le mot « *Travel* » pour Chloé) ; les sorties avec les amis illustrées par le *smiley* (Agathe), par la pellicule de film et la bière (Margaux), par les tremplins (Naomie) et par le mot « *fun* » pour Chloé.

- les rencontres et les amitiés créées pendant le séjour : représentées par des mains dans la création d'Agathe, par des mots tels que « *international friends* », « *SQUAD* » qui est le nom donné à son groupe d'amis pour Margaux et « *network* » dans le dessin de Chloé.
- les défis qu'elles ont réussi à relever : un voyage en solitaire à New York pour Agathe (illustré par l'avion, la valise et le bus), ne pas abandonner un cours qui l'a stressée toute la session pour Naomie (illustré par les bosses) et les conditions climatiques difficiles en hiver représentées par un nuage, de la neige, un indicateur de température (Agathe et Margaux) et le mot « *cold* » (Chloé).

□ **Le cas des participantes des UM**

À l'instar des dessins réalisés par les participantes « canadiennes », les quatre étudiantes de Montpellier usent de différentes stratégies pour résumer leur expérience dans un dessin. En effet, alors qu'Iris s'identifie à un personnage de fiction pour illustrer son séjour, Wendy et Romane prennent appui sur une mosaïque qui rassemble plusieurs informations imagées et Sofia, quant à elle, use de la métaphore pour aborder son expérience.

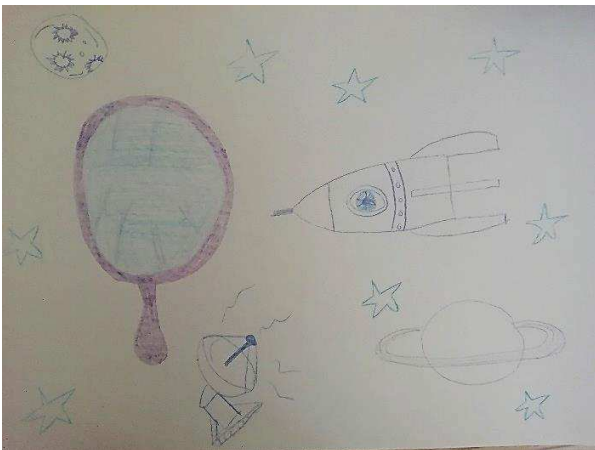
Iris



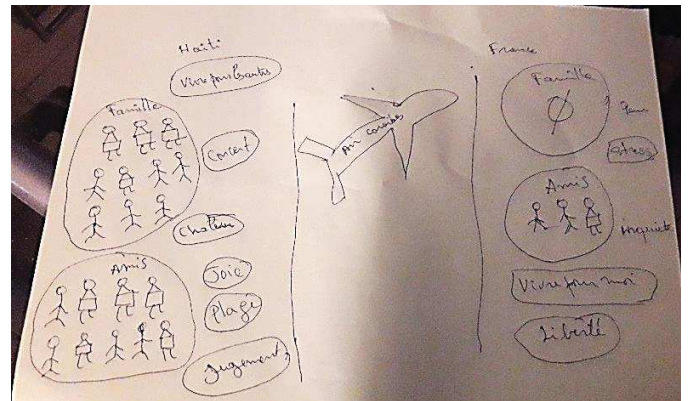
Wendy



Sofia



Romane



Au travers de leur dessin, Sofia, Romane et Iris cherchent à montrer une évolution dans leur cheminement. En effet, dans sa création, Iris met en parallèle deux images, l'une représentant un sentier dans le brouillard et la seconde met en avant Chihiro, le personnage principal du film réalisé par Hayao Miyazaki, *Le voyage de Chihiro*. L'objectif de la participante est de montrer qu'au début de son séjour, elle se trouvait dans l'inconnu et ne savait pas à quoi s'attendre : « [le sentier] c'était pour montrer quelque chose qui se voyait pas très bien. J'avais pas les idées très claires de ce que je m'attendais ». Ainsi, à l'instar de Chihiro au début du film, elle avait peur de ce qu'elle allait rencontrer. Néanmoins, Chihiro a dû affronter ses peurs, relever des défis et travailler pour atteindre son but :

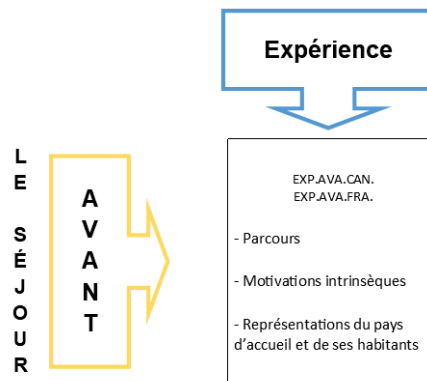
Donc c'était la même chose ici, en France, pour faire quelque chose, pour réaliser l'objectif pour lequel je suis venue ici. J'ai dû beaucoup bosser, beaucoup apprendre et beaucoup travailler pour atteindre les objectifs, que ce soient les examens ou développer ma langue.

Ainsi, ces deux images représentent son expérience « avant-pendant » son séjour. Elle n'a pas souhaité mettre une troisième photo pour illustrer la période post-séjour, car elle affirme que ce sont ses résultats aux examens finaux du deuxième semestre qui détermineraient la façon dont elle percevrait cette fin d'année Erasmus. Dans le cas où elle les aurait réussis, elle pense qu'elle aurait ajouté une médaille à son dessin. Dans l'éventualité où elle les aurait échoués, elle aurait, néanmoins, mis une médaille étant donné qu'elle a réussi ses examens du premier semestre et obtenu le diplôme du DELF-niveau C1, mais aurait ajouté « un petit *smiley* triste » à côté. Dans la même veine qu'Iris, Romane a présenté son dessin sous la forme d'une histoire en montrant, d'un côté, sa vie en Haïti où, comme elle l'explique : « j'avais ma famille, beaucoup d'amis, un pays tropical. J'étais heureuse. J'avais une vie très heureuse parce que j'avais tout ». Elle a quitté Haïti par voie aérienne pour étudier en France, un pays où elle n'a ni famille, ni amis, deux années durant avec « la peur, le stress de ne pas réussir le master ». Elle a voulu montrer que l'expérience haïtienne et l'expérience française sont deux parties distinctes dans sa vie, chacune étant différente de l'autre au regard, notamment, du climat, de l'ambiance, de la culture. Sofia a, elle aussi, voulu faire un parallèle dans son dessin entre le moment qui précédait son départ et la fin de son séjour. Elle souligne qu'elle était partie en France avec l'idée qu'elle allait « découvrir un petit peu le monde » puisqu'elle quittait ses parents pour vivre, seule, dans un pays étranger, d'où sa représentation de la fusée et de l'espace. Cependant, elle a le sentiment qu'elle s'est plutôt découverte elle-même durant son séjour : « je suis partie ailleurs pour voyager et j'ai trouvé mon reflet plutôt ». C'est pourquoi elle a dessiné un œil dans la fusée et un miroir. Enfin, Wendy a souhaité mettre en avant son appartenance à l'Union Européenne qui s'est renforcée durant son séjour grâce à son expérience en France. C'est pourquoi elle a dessiné le drapeau de l'Union Européenne avec, en son sein, des symboles qui, à son sens, illustrent son expérience française. On y trouve ainsi le drapeau français, une baguette, un verre de vin et un personnage qui discute en référence au partage des cultures. Néanmoins, la participante précise que c'est davantage son expérience durant son stage à Paris qui aurait influencé sa création, notamment en ce qui concerne le partage des cultures puisqu'à Montpellier elle souligne avoir eu peu d'échanges avec la population locale.

4.2. L'expérience en mobilité des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France

Pour comprendre le déroulement d'une expérience estudiantine en mobilité, il nous semble opportun de nous attarder, dans un premier temps, sur ce que l'étudiant international a vécu avant son départ. En effet, comme nous l'avons mentionné plus tôt, ce n'est pas le hasard qui conduit un étudiant à partir étudier dans un pays étranger. Cette soif d'aventure est généralement alimentée par le passé de celui-ci (Anquetil, 2006 ; Murphy-Lejeune, 2001). Aussi, en tenant compte du principe de continuité de l'expérience développée par Dewey, l'expérience passée sert au développement de l'expérience future. C'est pourquoi au cours de notre première entrevue menée avec les étudiants internationaux, nous les avons questionnés sur leur parcours antérieur (scolaire, professionnel et personnel) et sur ce qui les a conduits à l'UO et aux UM (leurs motivations intrinsèques et leurs représentations du Canada et de ses habitants). Ainsi, c'est sur ces trois points que nous nous sommes attardées dans cette section (figure 5). Il est à noter que, dans chaque section, nous présentons successivement, dans un premier temps, les propos rapportés par les participantes de l'UO, puis, dans un deuxième temps, ceux des participantes des UM.

Figure 5 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France



4.2.1. Les parcours scolaire, professionnel et personnel antérieurs de l'étudiant

□ Le cas des participantes de l'UO

Parmi les cinq participantes de l'UO, quatre d'entre elles ont suivi une scolarité « classique » pour reprendre les mots d'Agathe dans le sens où, après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, elles ont poursuivi leur scolarité en faisant des études universitaires dans leur pays d'origine. En revanche, le parcours scolaire de Charlotte était différent. Avant d'entamer sa dernière année à l'école secondaire, celle-ci a déménagé avec ses parents et son frère en Chine et s'est vu intégrer une école internationale où l'anglais était la langue de communication. Comme elle ne maîtrisait pas cette langue, elle a été rétrogradée de deux classes par son école. Ainsi, au lieu de passer son diplôme de fin de secondaire, celle-ci a dû effectuer, de nouveau, une première et une deuxième année de secondaire.

En matière de mobilité internationale, il est à noter que les cinq participantes possèdent un capital de mobilité développé dans la mesure où toutes ont eu l'occasion, par le passé, d'effectuer des séjours à l'étranger dans le cadre du tourisme (Agathe, Charlotte, Margaux, Chloé, Naomie), de missions humanitaires (Agathe et Naomie), de stages linguistiques (Charlotte) ou d'études (Agathe, Chloé, Charlotte et Naomie). Certaines participantes soulignent avoir des parents très investis dans le développement de leur capital de mobilité : « On a toujours voyagé. Ça fait partie de l'éducation que mes parents m'ont donnée. Ils veulent qu'on voyage » (Charlotte). En effet, si Agathe précise n'avoir jamais eu la chance de voyager à l'étranger avec ses parents, les quatre autres participantes affirment avoir voyagé à de nombreuses reprises avec leurs parents, et ce, dès leur plus jeune âge. Lorsque nous leur avons demandé durant la première entrevue à quand remontait leur tout premier voyage à l'étranger, Charlotte disait avoir 3 semaines, Margaux, 3 ans, Chloé 4 ans et Naomie, 8 ans. Comme ont pu le préciser 3 d'entre elles, elles ont, par la suite, voyagé régulièrement à travers le globe avec leurs parents : « Au début c'était une fois [par an]. Et après, ma mère disait qu'on connaissait plus l'étranger que la France. Du coup après on a commencé à faire des weekends en France. À Lille, à Bordeaux, etc. » (Charlotte) ; « C'était assez régulier. Tous les ans ou tous les deux ans en moyenne j'pense (Margaux) ; « À partir du moment où j'avais quinze ans, là, on est partis plus ou moins tous les deux ans. Comme ça, on s'habitue pas trop au luxe de partir, mais comme ça on a des belles expériences internationales en même temps » (Naomie). Les destinations étaient, quant à elles, diverses : Europe, Australie, Madagascar, Japon,

États-Unis et Canada pour Margaux ; Chine, Cambodge, Vietnam, Philippines, Égypte, Tunisie, Maroc, Australie et Europe en ce qui concerne Charlotte ; Naomie nous a donné pour exemples l'Israël, l'Île de la Réunion, le Costa Rica, le Laos et le Canada ; enfin, Chloé a mentionné les États-Unis, l'Afrique, le Brésil et l'Europe. Bien qu'Agathe ne soit, pour sa part, jamais partie à l'étranger avec sa famille, elle a néanmoins eu l'occasion de voyager à cinq reprises en Europe soit dans le cadre de voyages scolaires, soit accompagnée d'amis. Aussi, l'année précédant son départ au Canada, elle est partie durant l'été à Taïwan afin d'y effectuer une mission humanitaire : « je dirais que c'est ma première expérience pour moi d'avoir un projet et de vivre dans un pays étranger parce que quand c'est du tourisme on vit pas trop... on n'a pas l'impression de vivre dans le pays en fait ». Pourtant, durant ses années au collège²², lorsqu'elle était en classe de cinquième, Agathe est partie vivre une année entière dans une famille d'accueil en Allemagne, dans le cadre d'un échange scolaire. Or, pour Agathe, cette première expérience l'a particulièrement marquée :

Je m'en rappelle parce que je voulais partir. Avant je pouvais pas donc... [...] Peut-être parce que, justement, comme j'étais pas partie avant... enfin, parfois, en primaire on a les classes découvertes là quand on part une semaine, quelques jours avec la classe. Ouais. Sauf que moi, à chaque fois, l'année... donc j'avais une maîtresse et l'année d'après c'était la maîtresse que j'avais eue l'année d'avant qui partait. Ça a fait ça pendant tout mon primaire. Quand j'suis arrivée en sixième, ma maîtresse de CM2²³ est partie et du coup ça... à chaque fois ça me frustrait parce que je restais à l'école. Et avec les parents comme on est six dans la famille, financièrement c'est pas possible. Donc souvent c'étaient les vacances dans la famille, en Bretagne ou en France. Ben moi j'avais envie d'aller plus loin quoi. Donc j'ai jamais eu la chance de partir avec ma famille à l'étranger, mais dès que j'ai eu la possibilité, j'suis partie toute seule.

À l'instar d'Agathe, durant ses études secondaires, Chloé est partie vivre une année aux États-Unis dans le cadre d'un échange scolaire. À 18 ans, Naomie a, elle aussi, eu l'occasion de vivre plusieurs mois au Canada pour effectuer un séjour linguistique, une fois son diplôme d'études secondaires en poche. En fait, après avoir entamé des études de médecine, celle-ci s'est vite rendu compte que ce domaine ne lui convenait pas :

Donc j'ai arrêté [trois semaines après la rentrée] en étant très, très triste d'arrêter. Et mes parents m'ont mis beaucoup la pression pour que 'allez, arrête maintenant et recommence

²² En France, le collège se situe entre l'école primaire et le lycée et constitue le premier niveau de l'enseignement secondaire. Au collège, les études se déroulent en quatre ans (de la sixième à la troisième)

²³ En France, le CM2 [cours moyen 2^{ème} année] est la dernière année de l'école primaire

quelque chose'. [...] Et puis après ben ils ont accepté que j'arrête et que je reprenne pas tout de suite d'autres études parce que j'étais pas prête et parce que c'était comme une rupture avec la vie que j'avais prévu d'avoir. Et puis, ma grande sœur était déjà partie... elle était partie trois fois... elle est partie avant de commencer ses études. Donc dans la famille c'était quelque chose qu'on envisage 'est-ce que, vraiment avant de commencer tes études, t'as pas envie de partir à l'étranger?'. Et puis là, je me suis un peu dit allez, tu vas quand même pas gâcher ton année, essaie de faire quelque chose et là, ça s'est progressivement dessiné. [...] Je pense que c'était aussi une façon de sauver mon année. D'abord je l'ai vu comme ça en mode 'fais quelque chose'. Et en fait c'était... bah ça a un peu complètement changé ma vie quoi. Ça ouvre l'esprit. Ben on prend de la maturité. On se retrouve seule, livrée à soi-même. Enfin, moi j'étais dans une famille d'accueil, mais c'était quand même différent.

À l'image de l'expérience de Naomie, nous avons pu constater, au cours de la première entrevue, que les familles des participantes ont, certes, contribué à l'enrichissement du capital de mobilité de leur progéniture de par les différents voyages qu'ils ont pu effectuer avec cette dernière, mais aussi par leur comportement vis-à-vis de l'expérience internationale. En effet, il arrivait aux familles d'Agathe, de Chloé et de Charlotte d'accueillir et d'héberger des élèves ou des professionnels étrangers. Trois des participantes indiquent également avoir des membres de leur famille qui résident à l'étranger (Margaux et Naomie) ou sont nés à l'étranger avant d'immigrer en France (Charlotte). Agathe souligne aussi avoir développé un lien avec l'expérience internationale durant sa scolarité dans la mesure où celle-ci a entretenu des correspondances avec d'autres élèves et ce, depuis le collège, et s'est inscrite au programme de jumelage dans son université afin de parrainer des étudiants internationaux.

En ce qui concerne leurs expériences professionnelles antérieures à leur séjour à Ottawa, à l'exception de Charlotte, toutes disent avoir occupé des emplois saisonniers (vente, animation dans un centre de loisirs et administration par exemple) et, parfois, des stages non rémunérés. En complément de ses emplois saisonniers, Naomie faisait du *babysitting* durant l'année scolaire. Charlotte a, elle, occupé des emplois à plus long terme tels que coach de natation synchronisée, accompagnement des enfants aux devoirs de français et d'anglais et, enfin, bénévole dans un orphelinat. Pour certaines d'entre elles, cet argent leur servait à voyager durant leurs vacances. Certaines soulignent même avoir utilisé ce pécule pour financer une partie de leur voyage à Ottawa.

□ Le cas des participantes des UM

À l'instar des participantes de l'UO, les quatre étudiantes des UM ont suivi une scolarité classique en ce sens où, après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, celles-ci ont intégré une université. Ainsi, Iris et Wendy sont actuellement en troisième année d'études universitaires, Sofia, en quatrième année et Romane en cinquième année. Si Iris, Wendy et Sofia ont eu l'occasion de travailler en parallèle de leurs études, seule Romane est entrée dans le monde professionnel. En effet, après avoir obtenu une licence en psychologie en 2011, celle-ci a travaillé six années durant au sein d'organisations non gouvernementales (ONG) en tant que formatrice et accompagnatrice d'enseignants en Haïti : « Donc moi, comme je viens d'un pays où il y a toujours des catastrophes naturelles, quand ça arrive, on organise des formations pour les enseignants afin de mieux aider les enfants à passer ce cap ». Néanmoins, ce travail de terrain l'amenait à beaucoup se déplacer sur le territoire haïtien. Or, ce manque de stabilité avait « des répercussions sur sa vie personnelle » : « Donc je me suis dit je vais me spécialiser. Comme ça, au lieu d'aller sur le terrain, je serai au bureau donc ça pourra m'aider à trouver de la stabilité ». Elle est donc partie pour la France en 2017 dans l'optique d'obtenir le diplôme du master dans le domaine de l'éducation puis revenir en Haïti, une fois ce diplôme en poche, afin de travailler à son compte en ouvrant son cabinet de consultation en formation avec trois de ses amis. Il est à noter que lorsqu'elle est arrivée en France en 2017, Romane a effectué sa première année de master dans l'université A située dans le nord de la France²⁴. En raison de plusieurs difficultés qu'elle a pu rencontrer durant cette année (climat trop froid, mauvaise entente avec ses collègues de classe et ses professeurs), la participante a choisi de partir pour réaliser sa dernière année de master à Montpellier, une ville dont la température, plus clémente, s'apparentait plus à celle de son pays d'origine. En ce qui concerne leurs études, Sofia et Iris soulignent avoir suivi une partie de leur scolarité dans la langue française. En effet, la première participante explique avoir étudié dans une école bilingue espagnol-français depuis l'âge de trois ans, et ce, jusqu'au secondaire. Elle indique, lors de la première entrevue, que c'est sa mère qui a souhaité l'envoyer dans cette école, car elle-même, ainsi que plusieurs autres membres de sa famille (grand-père maternel, tante, oncle, sœur, cousines), avaient étudié dans cette école. En revanche, Sofia précise que, durant ses études universitaires, elle n'a plus eu l'occasion de pratiquer

²⁴ Afin de respecter la clause de confidentialité stipulée dans le formulaire de consentement signée par la participante, il nous a fallu taire le nom de la ville et celui de l'université où Romane a étudié durant sa première année de master

le français durant ses cours. En ce qui concerne Iris, cette jeune participante d'origine marocaine est née et a grandi en Italie. Lorsqu'elle a eu 11 ans, ses parents ont décidé de retourner vivre au Maroc :

En fait, ils sont rentrés pendant la crise. Ils voulaient pas perdre toutes leurs épargnes qu'ils ont faites pendant cette année-là pour permettre de survivre. Ils ont dit « bon, on prend notre argent, on investit au Maroc ». C'est juste, ils auraient pu réussir en Italie, mais en fait c'est un pays qui est en train de s'écrouler. Donc ils auraient perdu leur argent. Donc c'est pour ça qu'ils ont investi au Maroc dans des entreprises.

Iris est donc restée au Maroc jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires, à 17 ans. Une fois ce diplôme en poche, en raison de ses excellents résultats scolaires, elle s'est vu proposer d'intégrer l'une des écoles les plus prestigieuses du Maroc, mais elle a refusé cette offre pour deux raisons principales : la première relève du fait qu'Iris ne parvenait pas à s'adapter à la vie nord-africaine :

Je voudrais pas donner une image négative de mon pays d'origine, mais je dis vraiment juste la vérité, j'arrive pas à m'intégrer avec eux. Je comprends pas ces gens. J'y pense jours et jours et jours. Mais je les comprends pas. [...] C'est juste que les gens ils te veulent pas du bien. Ils sont très hypocrites. [...] Et puis, je suis une fille. Ici, au Maroc, le statut de fille, même si on dit que c'est ouvert, je suis même à Rabat, ben j'peux pas sortir toute seule. [...] Oui, mais vraiment, j'étais partie en dépression parce que c'est pas facile d'accepter ça que la femme, ça reste une femme. **Mais après, j'imagine que dans ta famille ils sont très ouverts, ils ont vécu à l'étranger, dans d'autres cultures ?** Oui. Eux, ils sont beaucoup ouverts, mais au Maroc, c'est ta réputation. Tu as un nom de famille que tu dois protéger. Ils peuvent pas me laisser faire ce que je veux parce que sinon, tout ça, ça va s'écrouler. Ils me disent « écoute, vraiment, essaie de tenir le plus et après, prends ton bac, montre-nous que t'es capable de faire quelque chose et puis vas-y, va vivre ta vie ». Pendant ce temps-là, on n'a pas le choix.

La deuxième raison qui a poussé Iris à refuser d'intégrer cette école marocaine est son désir d'étudier et de vivre en France sur le long terme. En effet, bien qu'ayant grandi en Italie, elle souhaite ardemment résider en France, car, selon elle, au-delà du fait de ne pas « gaspiller une langue » qu'elle avait mis des années à acquérir en effectuant ses études secondaires en français, il y a plus d'opportunités d'emplois pour des personnes originaires du Maghreb dans ce pays :

en étant mate, en étant d'origine marocaine, même si j'ai la nationalité italienne, je suis née là-bas, c'est un petit peu raciste. Même en Italie si j'veux obtenir un master et faire de

bonnes études, j'aurai jamais la possibilité de travailler comme je l'aurai ici [en France]. Je pourrais me retrouver à faire secrétaire par exemple avec un master. C'est pas bizarre en Italie pour une Marocaine parce que bon, c'est pas toujours le cas, mais ça arrive souvent, c'est difficile quand on donne la possibilité à un jeune Marocain de travailler. C'est toujours les Italiens qui doivent être mieux que nous. C'est pour ça que j'aimais beaucoup la France. Parce qu'on donnait la chance à tout le monde. Donc si vraiment t'as des compétences et tu arrives à gérer, tu vas y arriver.

Cependant, après avoir obtenu son diplôme d'études secondaires, Iris n'est pas parvenue à intégrer une université française. Aussi a-t-elle décidé « de faire deux années ou trois en Italie pour pouvoir basculer en France » par la suite, dans le cadre d'un master.

En ce qui concerne leur mobilité internationale antérieure à leur séjour à Montpellier, toutes les participantes ont eu l'opportunité de voyager à l'étranger. En effet, comme nous l'avons souligné plus tôt, bien qu'il s'agisse de son premier voyage à l'étranger, Romane a séjourné une année durant dans une ville située dans le nord de la France avant de déménager pour Montpellier. Quant aux trois autres participantes, elles ont eu plusieurs occasions de voyager, notamment à travers l'Europe. Iris, pour sa part, jusqu'à son départ pour le Maroc, avait visité la France, l'Allemagne, la Belgique et l'Espagne avec ses parents. Elle souligne qu'elle a effectué son premier voyage à l'étranger à l'âge de 5 ou 6 ans. Une fois au Maroc, elle n'a plus eu l'occasion de voyager à l'échelon international jusqu'à son retour en Italie où elle « aime bien de temps en temps faire des petits voyages avec des amis ». En complément de ces voyages, Iris souligne qu'elle a également régulièrement déménagé en Italie, ce qui aurait alimenté son attirance pour la mobilité internationale. Par ailleurs, la jeune participante dénote que, en considération de ces différentes origines et expériences, les échanges dans son cercle familial s'effectuent dans diverses langues à savoir l'italien, l'arabe et le français. Néanmoins, elle précise que c'est la langue du pays dans lequel la famille réside qui va prédominer lors de ces échanges. Sofia, elle, a visité la Belgique, les Pays-Bas, l'Allemagne et les États-Unis avec ses parents. Si elle souligne avoir effectué son premier voyage à l'étranger vers l'âge de 4 ans, le plus ancien dont elle affirme se souvenir date de ses 11 ans. Elle ajoute que depuis qu'elle est à l'université, elle a tendance à voyager chaque année avec ses amis alors qu'auparavant, la fréquence de ces voyages était plus rare. En revanche, son séjour en Erasmus constitue le premier voyage qui est effectué hors du cadre touristique. Enfin, Wendy, pour sa part, a visité, entre autres, la France à plusieurs reprises où ses parents ont une résidence secondaire située à une heure de Montpellier, puis la République Tchèque, la Hongrie,

l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, le Portugal et les États-Unis. Outre pour le tourisme, Wendy a eu l'occasion de faire un échange scolaire à Niort durant 5 jours lorsqu'elle avait 14 ans et de passer une semaine à Montpellier afin de suivre des cours de langue l'année qui a précédé son séjour en Erasmus. Grâce à cette expérience montpelliéraine, elle indique connaître une personne qu'elle a rencontrée dans le cadre de ses cours de français avant d'arriver en Erasmus dans cette ville. Selon la participante, son premier voyage remonterait à lorsqu'elle était âgée de deux ans. Néanmoins, à l'instar de Sofia, elle précise qu'elle n'en garde aucun souvenir et que le premier dont elle se rappelle est celui qu'elle a effectué en France avec ses parents lorsqu'elle avait 6 ans. Il est à noter que ces séjours à l'étranger ne sont pas les seuls liens que Wendy a pu développer dans le passé avec les expériences internationales. En effet, la jeune femme, en plus de posséder des origines irlandaises de par son père, a grandi dans une maison où il était récurrent d'accueillir des étudiants internationaux. Par ailleurs, Wendy avait pour habitude d'échanger avec des étudiants internationaux dans son université d'origine. À l'instar d'Iris, Wendy a le sentiment que, outre son attirance pour l'apprentissage des langues, les voyages qu'elle a pu réaliser avec ses parents sont à l'origine de son goût prononcé pour l'Europe et la mobilité internationale. Aussi, son opposition au Brexit²⁵ l'amène à se sentir européenne avant d'être Anglaise. Contrairement à Wendy, Romane, bien que les ONG pour lesquelles elle travaillait en Haïti faisaient appel à de nombreux experts internationaux, n'a eu qu'à quelques reprises l'occasion d'échanger avec certains d'entre eux :

[Les experts] échantent avec des personnes qui sont de leur niveau, par rapport à la hiérarchie. Moi, j'avais une licence. Je travaillais comme accompagnateur donc souvent, sur le terrain, j'avais des superviseurs. Maintenant, si je retourne là, maintenant, je vais travailler dans une ONG, c'est sûr que je vais travailler avec beaucoup d'expatriés internationaux (*sic*) parce que, avec le niveau licence que j'avais, j'avais pas beaucoup [d'échanges].

Il y a néanmoins un expatrié qui a particulièrement marqué la participante, car celui-ci, d'origine américaine, cherchait le contact avec les locaux, peu importe leur niveau hiérarchique. Aussi a-t-il appris la langue créole pour s'intégrer à la communauté locale. En raison du fait qu'il se soit adapté facilement à son nouvel environnement et se soit ouvert à la population locale, Romane souligne s'être beaucoup « inspirée » de l'expérience de cet Américain qui lui a

²⁵ Le Brexit fait référence à la sortie du Royaume-Uni de l'Union Européenne voté à la majorité par les Britanniques lors d'un référendum en 2016

recommandé de « rencontrer beaucoup de Français » et de ne pas rester exclusivement aux côtés d'Haïtiens et ce, dès son arrivée en France.

En ce qui concerne les relations entretenues par ces quatre participantes avec leurs proches, toutes déclarent entretenir de bonnes relations avec leur famille et avec leurs amis. Romane souligne être « très, très, très » proche, voire même « trop proche » d'eux si bien qu'ils ont joué un rôle non négligeable dans son départ puisqu'elle précise que ses parents ne l'auraient jamais laissée quitter Haïti si elle n'avait pas obtenu sa licence de psychologie. En effet, le fait de ne pas pouvoir « surveiller » leur fille de par la distance géographique et par crainte qu'elle fasse « des trucs avec les garçons », il était impératif pour les parents de Romane qu'elle ait un diplôme universitaire avant de se rendre en France :

Au moins si tu échoues après licence, ça va. Mais si tu échoues avant licence, c'est compliqué pour eux. Ça dépend aussi de la famille. Moi, si j'avais abandonné la licence, mes parents n'allaient pas être contents. Mais au moins si j'abandonne maintenant, j'ai une licence, OK. Mais si j'avais abandonné en licence, oh non, ce serait impardonnable.

Enfin, notons qu'en ce qui concerne le parcours personnel des participantes, Wendy était la seule participante à faire référence à la religion. En effet, celle-ci revêt une importance qui est telle qu'avant de quitter l'Angleterre, la jeune participante s'est renseignée auprès de ses proches afin d'obtenir des informations quant aux événements religieux organisés à Montpellier :

Alors mes parents ont des amis à Londres et leurs amis ont une fille qui a passé une année à Montpellier. [...] Je lui ai demandé beaucoup de questions et j'ai dit « est-ce qu'il y a un truc pour les étudiants juifs parce que je sais que c'est un pays laïque et j'imagine qu'il y a pas des choses organisées. Elle m'a donné le numéro de l'homme qui organise tous les événements et oh oui, c'était super. **Ça te rassurait de savoir qu'il y avait ce genre d'organisme pour étudiants ?** Oui, parce que c'est bien pour combattre le mal du pays.

Maintenant que nous avons une vision plus globale du parcours antérieur au séjour des neuf participantes, intéressons-nous à la motivation intrinsèque qui les habitait avant de venir au Canada ou en France.

Résumé de la section 4.2.1

Parcours scolaire, professionnel et personnel antérieurs

UO	UM
<ul style="list-style-type: none">- Scolarité classique dans le pays d'origine (4 participantes) / Études secondaires à l'étranger (1 participante)- Un capital de mobilité développé- Des familles qui ont contribué au capital de mobilité- Des expériences professionnelles en parallèle des études	<ul style="list-style-type: none">- Scolarité classique dans le pays d'origine (3 participantes) / Scolarité dans le pays d'origine des parents (1 participante)- Une scolarité en français (2 participantes)- Un capital de mobilité développé (3 participantes)- Des familles qui ont contribué au capital de mobilité (3 participantes)- Des expériences professionnelles en parallèle des études (3 participantes) / 6 années d'expériences professionnelles après les études (1 participante)- L'importance de la religion (1 participante)

4.2.2. La motivation intrinsèque de l'étudiant quant à son expérience en mobilité

Lors de la première entrevue, les neuf étudiantes nous ont fait part des raisons qui les ont amenées à étudier à l'étranger et, plus particulièrement, à choisir le Canada et l'UO pour cinq d'entre elles, et la France et les UM pour les quatre autres. Aussi, dans cette section nous allons brosser un portrait des différents éléments qui ont nourri la motivation intrinsèque des participantes en nous attardant sur ce qui les a encouragées à partir à l'étranger, sur le rôle joué par les démarches administratives et par la destination et, enfin, sur les attentes et objectifs qu'elles visaient.

4.2.2.1. La motivation du départ à l'étranger

□ Le cas des participantes de l'UO

Pour Agathe et Margaux, leur départ à l'étranger s'inscrivait dans leur cursus. En effet, pour valider sa licence²⁶, Agathe devait impérativement partir à l'étranger durant sa dernière année soit dans le cadre des études, soit pour y effectuer un stage, soit pour réaliser un projet professionnel :

j'ai hésité avec le stage, mais tel que je me connais, si j'avais arrêté les études pendant un an, je me serais pas revue de les reprendre en Master et ça aurait été un peu... je sais qu'il faut que je finisse les cinq ans d'études pour que je fasse mon Master. Donc c'était pour garder la continuité de mes études quand même et étudier les choses qui m'intéressent.

²⁶ En France, la licence est un diplôme de premier cycle universitaire qui s'étend sur trois années.

Pour Margaux, qui s'était inscrite dans un cursus particulier, le « cursus master ingénierie » [CMI], elle aussi, devait étudier à l'étranger pendant une durée déterminée pour valider son master²⁷ :

En fait c'est un cursus conçu en parallèle de nos études. Chaque année ça nous rajoute des cours et à la fin du master, ça nous fait en fait une sixième année au niveau des crédits. Et donc sur notre mention de master il y aura marqué *master of engineering* qui est plus reconnu à l'international. Donc là, on était obligé de partir minimum 3 mois avec le CMI. Avec le master classique, on n'est pas obligé de partir.

Néanmoins, si elles devaient partir à l'étranger dans le cadre de leur programme, aucune d'elles ne l'a vécu comme une obligation. Au contraire, cette expérience internationale a constitué un *leitmotiv* supplémentaire à leur inscription dans leur programme universitaire : « c'était une des raisons pour lesquelles je suis allée à Sciences Po. C'était la 3A [nom donné à la troisième année de licence dans son université] à l'étranger » (Agathe) ; « C'était pas une contrainte. Même dans ma formation, il y a personne qui l'a pris comme une contrainte. On l'a tous pris en mode 'on veut partir en fait' » (Margaux). À l'instar d'Agathe et de Margaux, pour Naomie et Chloé, cette expérience étrangère constituait une opportunité. Comme le souligne Naomie, le fait de pouvoir étudier dans une université nord-américaine (où les frais de scolarité sont plus importants qu'en Europe) à moindre coût rend cette expérience particulièrement alléchante selon elle : « L'état nous offre de partir un semestre à l'étranger presque où on a envie plutôt que de rester dans le programme belge un peu monotone, pour le prix belge. Je me voyais mal cracher sur cette opportunité ». Pour Chloé, cette expérience constituait un enjeu important. En effet, à l'image d'Agathe et de Margaux, les choix qu'elle a pu faire à l'égard de ses études ont été façonnés par son désir de partir étudier une année à l'étranger. Cependant, contrairement à Agathe et à Margaux, celle-ci n'avait aucune certitude qu'elle allait pouvoir partir puisque, d'une part, cette expérience n'était pas obligatoire dans son cursus et, d'autre part, il lui a fallu passer par un processus de sélection des candidats par son université. Or, le nombre de places accordées aux étudiants désireux de partir est limité :

En fait j'ai toujours voulu, dès que je suis rentrée des États-Unis, je voulais repartir. Mais je pouvais pas. Fallait que je passe mon bac [baccalauréat²⁸], quand même. Et puis après le bac et ben il faut faire un peu d'études. Enfin, on peut pas partir directement comme ça. Du coup j'ai fait un peu mes études. Et puis après mon DUT [diplôme universitaire de

²⁷ En France, le master est un diplôme de deuxième cycle universitaire qui s'étend sur deux années.

²⁸ En France, le baccalauréat est le diplôme qui marque la fin des études secondaires.

technologie]²⁹, j'ai cherché... En fait, c'est pour ça que je suis venue à Marseille, sinon je serais restée à Lyon. C'est juste parce que Marseille a proposé des échanges internationaux que Lyon ne proposait pas. Donc je me suis dit 'on va tenter quoi'. C'était ça passe ou ça passait pas parce que j'aurais pu ne pas être prise et je serais un peu venue pour rien.

De plus, avant son départ pour le Canada, Chloé avait réussi un concours pour entrer dans une école de communication en France. Elle devait intégrer cette école l'année de son départ au Canada. Il lui a donc fallu faire un choix entre son expérience à l'UO ou entamer ses études dans cette institution française. Si elle a hésité, elle a opté pour son expérience canadienne et a demandé à repousser d'une année son admission dans cette école de communication, car, pour elle,

ça vaut le coup de partir à l'étranger, peu importe quand. [...] [I]l faut se sentir pas forcément prêt, mais il faut en avoir envie et quand on en a envie, il faut le faire maintenant quoi. [...] [I]l faut pas attendre parce qu'il y aura toujours des choses qui font que non en fait faut pas partir. [...] J'ai dû me convaincre un peu quand même. Parce que j'ai bossé le concours pendant des mois, des mois et des mois. Enfin, j'ai vraiment travaillé pour rentrer dans cette école et j'me suis dit ben ça m'embête un peu quoi. Mais j'ai fait ce choix.

Pour elle, tout comme pour Margaux, c'est un souhait qui les habite depuis l'adolescence. Chloé désirait réitérer son expérience américaine qui l'a profondément marquée durant ses études secondaires : « Ça me manquait en fait comme je suis partie avant ça me manque beaucoup. Et j'adore la France, mais c'est... j'avais envie de prendre un peu l'air quoi ». Elle a conscience qu'il s'agit d'une expérience bénéfique tant sur les plans personnel que professionnel :

Je l'ai vraiment fait pour moi, mais ça passe quand même bien sur un CV de montrer qu'on a été capable de partir à l'étranger un an. Et puis je sûre que je vais apprendre. Je pense que je vais vraiment changer ma façon d'apprendre les choses à l'école et de voir les choses. Parce que j'avais envie de bousculer un peu mes habitudes et d'apprendre d'une autre façon quoi. Parce que je trouve que la façon française, ça me convient pas tellement.

Margaux, quant à elle, se renseignait, dès le collège, sur les différents échanges offerts durant le secondaire en lisant des magazines. Pour Agathe aussi, il s'agissait d'un souhait qui remontait à l'adolescence. Elle voyait dans cette expérience une occasion de se lancer de nouveaux défis

²⁹ En France, le DUT est un diplôme universitaire qui se déroule sur deux ans dans un institut universitaire de technologie (IUT) ou à l'institut de technologie du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).

personnels, de découvrir de nouvelles choses, de nouvelles personnes et de revenir avec un regard différent sur elle et sur son pays d'origine :

Comme je suis du genre casanière (*sic*), à rester dans mon petit confort, c'est un peu un moyen de se forcer et de se dire tiens, maintenant, tu vas découvrir d'autres choses. Tu vas te donner des petits défis, des petites expériences à faire, à vivre parce que le monde il est très, très grand. J'peux comprendre totalement les gens qui n'aiment pas voyager et qui préfèrent rester là où ils sont parce qu'ils sont bien, mais moi j'ai beau être bien en France, j'ai besoin d'aller voir... en fait, j'ai besoin d'aller voir ailleurs pour me dire que la France c'est bien quoi parce que souvent, quand j'reviens d'un pays, j'suis contente de mon voyage, mais j'dis je sais pourquoi j'aime bien la France et j'aime bien mon pays quoi. Donc c'est un peu pour me forcer à ce niveau-là. Puis, là, pour le coup, c'est une richesse qu'on soit obligés de partir. Ça donne une ouverture d'esprit un peu et de se donner des... enfin, c'est facile de rester toujours avec des gens qui pensent un peu comme nous et qui ont la même vision des choses et de la vie. Et là, le fait de parler avec des gens qui pensent complètement différemment de nous, ben c'est enrichissant parce qu'on se dit ben non, on n'a pas la vérité. C'est pas évident pour tout le monde ce qu'on pense.

Pour Naomie, son engouement pour les études universitaires à l'étranger est arrivé plus tardivement que pour les trois autres participantes. En effet, durant ses études, elle n'a éprouvé aucun besoin de partir à l'étranger. Elle disait ne pas voir l'utilité d'une telle expérience. Puis, en entendant les retours positifs de ses proches et d'autres étudiants à l'égard de leur séjour universitaire à l'étranger, elle a peu à peu laissé la porte ouverte à ce type d'expérience. Elle a également pensé aux effets positifs que ce séjour pourrait avoir sur son curriculum vitae. Enfin, elle s'est laissée convaincre par le faible coût que cela représentait d'aller étudier dans une université où les « moyens » et les « professeurs » « sont bien meilleurs qu'en Belgique ». Cela aura été le fruit d'un an de réflexion. Charlotte, quant à elle, voyait cette expérience universitaire à l'étranger comme un « nouveau départ, une nouvelle vie », un moyen de « tourner la page sur toute l'expérience en Chine qui avait quand même été compliquée » compte tenu de sa mauvaise expérience auprès des autres élèves expatriés. En effet, pour elle, il était totalement exclu de rester dans ce pays où elle avait vécu pendant trois ans avec ses parents. Ainsi, avec les encouragements de ces derniers, elle a postulé dans plusieurs universités à travers le globe : « j'étais vraiment prête à partir [...] n'importe où ».

□ Le cas des participantes des UM

Parmi les participantes des UM, trois d'entre elles ont choisi de partir étudier à l'étranger de leur propre chef. En effet, Iris, Romane et Sofia ont souhaité étudier en France pour diverses raisons. Par exemple, Iris souhaitait profiter de l'expérience Erasmus non seulement pour réaliser l'un de ses rêves qui est d'étudier en France, mais également pour « voir comment se passent les études en France » et s'informer sur les différents masters français qu'elle pourrait intégrer une fois sa licence italienne en poche. Par ailleurs, elle affirmait qu'elle pourrait, dans le futur, être amenée à revenir vivre au Maroc pour prendre soin de ses parents lorsqu'ils seront âgés. Or, contrairement au diplôme français, le diplôme italien n'est pas reconnu au Maroc. Selon elle, les diplômes délivrés par la France sont reconnus dans ce pays de par le fait que la population marocaine parle français. À l'instar d'Iris, Romane a choisi d'étudier à l'étranger dans l'optique d'obtenir un diplôme issu d'un pays occidental et qui a une reconnaissance à l'échelle internationale afin d'avoir « plus d'opportunités d'emploi ». La participante haïtienne explique qu'il est possible de faire un master en éducation en Haïti, mais « le choix est limité ». Elle espère ainsi que ses deux années d'études en France lui permettront de trouver une stabilité à la fois économique et géographique qu'elle n'avait pas avant de quitter Haïti en ouvrant son cabinet de consultation en formation dans son pays d'origine en compagnie de trois de ses amis avec qui elle avait déjà travaillé en Haïti, partis, eux aussi faire des études dans différentes villes de France. Enfin, tout comme Iris, Sofia a choisi d'étudier en France une année dans le cadre du programme Erasmus. Cependant, ses motivations étaient différentes, car si, certes, les deux participantes s'entendent sur le fait que cette expérience est une opportunité pour elles d'améliorer leurs compétences linguistiques en français, pour Sofia c'était également une occasion de vivre seule pour la première fois, car, en Espagne, celle-ci vivait chez ses parents. Aussi, outre les échos positifs qu'elle a reçus de la part de plusieurs collègues de classe partis avant elle étudier à l'étranger, cette expérience en mobilité est avant tout le fruit d'un souhait qui l'habitait dès sa première année d'études universitaires. Aussi, pendant la première entrevue, elle souligne que si elle voulait venir en France, elle était prête à partir dans n'importe quel pays si sa faculté d'origine ne l'y avait pas envoyée. Pour illustration, elle affirme qu'elle aurait été prête à apprendre l'italien en quelques semaines si nécessaire, car l'Italie est un pays peu prisé par les étudiants de son université. Quant à Wendy, celle-ci est partie en France dans le cadre de son cursus scolaire. En effet, pour répondre aux attentes de son université d'origine, la participante devait effectuer un séjour à l'étranger d'une durée minimale de 6 mois et de maximum

une année durant sa troisième année d'université. Durant ce séjour il lui était possible d'étudier, de travailler dans n'importe quel domaine ou d'effectuer un stage. Si, dans un premier temps, elle ne souhaitait pas étudier à l'étranger, elle s'est ravisée :

Au début je voulais travailler, faire un stage ou être au pair ou je sais pas. Mais j'ai choisi d'étudier pendant un semestre parce que je pensais que j'aurais une base pour me faire des amis et découvrir la ville et j' pense que ça serait beaucoup plus facile.

De plus, elle avait eu des échos de la part de collègues de classe soulignant qu'un semestre d'études à l'étranger était suffisant : « Alors je voulais pas passer une année dans le même endroit parce que on m'a dit que souvent après un semestre d'échanges avec les universités, c'est assez ». C'est pourquoi, pour le second semestre, la jeune participante souhaitait effectuer un stage à Paris : « La plupart des stages étaient à Paris. Je voulais passer un peu de temps là-bas, mais je voulais aussi passer du temps dans le sud ». Néanmoins, la participante a pris le soin de préciser que, bien que cette année de mobilité internationale soit obligatoire pour répondre aux exigences de son programme d'études anglais, celle-ci serait tout de même partie effectuer une année à l'étranger dans le cadre de ses études, car, en plus d'adorer voyager et découvrir d'autres cultures, elle souhaitait « approfondir sa connaissance du monde ».

Le parcours antérieur et la motivation intrinsèque des participantes ayant été dépeints, intéressons-nous, maintenant, au poids qu'ont pu représenter les démarches administratives et le processus de sélection des candidats dans la motivation de celles-ci.

Résumé de la section 4.2.2.1	
La motivation du départ à l'étranger	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Départ inscrit dans le cursus (2 participantes) - Inscrites dans un programme d'échanges (4 participantes) - Motivation qui les habite depuis l'adolescence (3 participantes) / Engouement tardif pour les études à l'étranger (1 participante) - Motivations personnelles, scolaires, linguistiques et professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Départ inscrit dans le cursus (1 participante) - Inscrites au programme Erasmus (3 participantes) - Motivations scolaires, linguistiques et professionnelles

4.2.2.2. Le poids des démarches administratives et du processus de sélection des candidats dans la motivation des participantes

□ Le cas des participantes de l'UO

Une fois qu'elles ont pris la décision de partir à l'étranger, les quatre participantes qui sont parties dans le cadre d'un programme d'échanges entre leur université d'origine et l'UO ont eu à remplir un dossier dans lequel devaient se trouver les résultats scolaires de toutes leurs années universitaires, un curriculum vitae, leur choix de cours dans l'université d'accueil et une lettre de motivation dans laquelle elles devaient préciser les destinations qu'elles prisait. Naomie avait la possibilité de noter jusqu'à 10 souhaits de destinations, Agathe, six, Chloé, trois et Margaux, une seule, dépendamment de son programme d'échanges, puis du pays et de la ville qu'elle désirait. Comme le soulignait Naomie :

c'est mon université en Belgique qui permet, pour les dernières années de droit, de choisir une destination ou un paquet de destinations et de l'obtenir en fonction de leurs résultats et de quelques critères pour qu'ils envoient pas quand même à l'étranger les pires des glandeurs qui ratent tout parce qu'ils nous expliquent qu'on est quand même les mini ambassadeurs de l'université et que donc on doit lui donner une bonne image.

Après avoir monté leur dossier, certaines participantes ont néanmoins fait l'objet de quelques déconvenues qui ont impacté leur motivation à un moment donné. Par exemple, « les formalités matérielles et administratives » ont posé des problèmes à Naomie qui, après avoir été acceptée à l'UO, a appris qu'elle ne pouvait ni prendre de cours de droit de la santé, ni opter pour des cours en anglais, car elle n'avait pas passé de test d'anglais pour évaluer ses compétences linguistiques dans cette langue :

de base, je viens pour une grosse chose et on apprend que c'est pas possible donc j'étais quand même très déçue. Mais bon après, on se rappelle 'mais t'as quand même cette opportunité-là et blablablabla'. [...] [J]e commençais quand même à remettre un peu en question toute ma motivation à venir au Canada et il fallait la remplacer par quelque chose d'autre.

Tout comme Naomie, lorsqu'elle a appris qu'elle avait été admise à l'UO qu'elle avait placée en troisième position sur ses six choix possibles de destinations, Agathe admet avoir été déçue à l'annonce des résultats :

je voulais vraiment Montréal et donc même si j'avais réfléchi à tous mes vœux donc j'me voyais aller à Ottawa. C'était pas le problème. En fait, du coup, toute l'excitation que j'avais pour la 3A, sans être déçue j'étais pas... j'avais pas d'attentes particulières. J'me suis dit bon ben OK, je vais partir à Ottawa. [...] [J]'avais un peu le goût de Montréal, j'étais un peu déçue, mais finalement j'ai essayé de positiver, de changer d'état d'esprit.

Les propos rapportés par Agathe nous amènent alors à nous intéresser, dans la section suivante, à la motivation des participantes à l'égard de leur destination.

□ Le cas des participantes des UM

Trois des participantes des UM sont venues dans le cadre du programme d'échanges d'étudiants européens Erasmus. Aussi ont-elles eu à constituer un dossier pendant l'année universitaire qui précédait leur départ dans lequel elles devaient, notamment, faire un choix parmi les destinations proposées par leur faculté d'origine. Ainsi, parmi les quatre choix de villes françaises qui s'offraient à elle, Iris a demandé à partir à Montpellier. Wendy a eu la possibilité de choisir deux destinations parmi les quatre villes situées en France offertes par son université. Elle a ainsi placé la ville de Montpellier en première position parmi ses choix, puis Toulouse en deuxième. Chacune de ces deux villes offraient deux places aux étudiants de la faculté de Wendy. Enfin, Sofia, avait, pour sa part, la possibilité d'inscrire jusqu'à cinq choix de villes dans son dossier. Aussi a-t-elle indiqué exclusivement des villes situées en France avec Montpellier, qui disposait de deux places, comme premier choix. Ces trois participantes se sont donc vu attribuer leur premier choix de destination. Cependant, pour ce faire, il leur a fallu répondre à des attentes de leur université. Par exemple, Iris a dû fournir dans son dossier ses résultats universitaires antérieurs et, pour pouvoir participer au programme Erasmus, devait avoir obtenu, au minimum, une moyenne de 23/30 soit l'équivalent d'un 15/20 en France. Elle ajoute que

parfois pour certaines écoles ils te demandaient le diplôme de langue. Chez nous, on nous demandait pas. Mais moi, je l'avais alors je l'ai mis dans la demande. **C'est un plus ?** Oui, parce qu'en fait, il y a une sélection. C'est pas n'importe qui [qui peut partir].

À cela la participante devait ajouter son contrat pédagogique, aussi appelé « *learning agreement*³⁰ ». Il s'agit du contrat pédagogique dans lequel est défini le programme d'études à l'étranger. Autrement dit, on y trouve les matières choisies par l'étudiant dans son université

³⁰ C'est le terme anglophone que les participantes emploient durant les entretiens

d'accueil et celui-ci doit être approuvé par l'étudiant et par les établissements d'origine et d'accueil. Bien qu'elle ait eu à le fournir dans son dossier d'inscription au programme d'échanges, ce document n'était pas définitif en ce sens où elle a dû le modifier une fois arrivée à Montpellier lorsqu'elle a pu prendre connaissance de l'emploi du temps de sa faculté d'accueil. Pour sa part, Wendy devait inclure dans son dossier ses notes de première année d'université, une lettre de motivation d'une page et une lettre de recommandation rédigée par un de ses professeurs de son choix. Si elle souligne que ses résultats scolaires étaient « pas mal du tout, mais pas excellents » en comparaison avec d'autres candidats qui avaient « des notes vraiment excellentes », elle pense que les propos tenus par son professeur à son égard ont pu peser lors de sa candidature en Erasmus : « mon prof m'a écrit de très bonnes recommandations. Il a dit 'oui, elle travaille mieux pendant les cours que pendant les examens' ». Sofia devait également fournir ses notes obtenues à l'université, ainsi qu'une lettre de motivation. De surcroît, elle devait inclure un *curriculum vitae*. Enfin, dans un second dossier, à l'instar d'Iris, la participante devait indiquer les matières qu'elle allait étudier en France et les faire valider par ses établissements d'origine et d'accueil. Les matières sélectionnées devaient correspondre aux matières qu'elle aurait étudiées si elle était restée dans son université espagnole. Aussi souligne-t-elle que monter ces dossiers était long et fastidieux. Par ailleurs, elle ajoute à l'égard du choix de matières qu'en plus de les avoir choisies afin qu'elles correspondent à son cursus en Espagne, elle avait choisi, avant de partir, de suivre de nombreux cours durant son année en France afin d'obtenir le nombre de crédits ECTS³¹ suffisant pour que lors de son retour en Espagne elle puisse effectuer sa cinquième année d'études sur une année :

il faut que les co-validations correspondent aux matières en Espagne. Ça, c'est un peu dur à faire, mais finalement, c'est pas... c'est tu peux le faire en fait. C'est difficile, mais ça va finalement. C'est pas impossible. C'est pas évident, mais c'est pas impossible non plus. J'avais beaucoup de pression avant de venir parce que je voulais pas que les études, ça prenne plus de temps de mon Erasmus et ça, j'ai trouvé important. J'ai vraiment fait des efforts pour trouver des matières pour que ma dernière année soit sur une année.

³¹ Les crédits ECTS (*European Credits Transfer System* en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français), font référence à un système de points développé par l'Union Européenne afin de faciliter la reconnaissance des études à l'étranger. Ceux-ci sont calculés en fonction de la charge de travail de l'étudiant. Cela prend ainsi en compte les cours magistraux, les travaux pratiques, les séminaires, les stages, les travaux de recherche, le travail personnel, les examens, les objectifs de la formation et les compétences à acquérir. Ainsi, le crédit ECTS est proportionnel au volume de travail à fournir par l'étudiant et permet de mesurer le niveau d'études atteint (Diplomeo, 2018).

Selon les propos tenus par les participantes durant la première entrevue, la destination aurait également nourri leur motivation. Aussi allons-nous, dans la prochaine section, nous consacrer à cette thématique.

Résumé de la section 4.2.2.2	
Le poids des démarches administratives et du processus de sélection dans la motivation	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Un dossier d'inscription à constituer pour les étudiantes en échanges : résultats scolaires, lettre de motivation, CV, choix de cours, choix de destinations - Des déconvenues à l'annonce des résultats d'admission pour des étudiantes en échanges 	<ul style="list-style-type: none"> - Un dossier d'inscription à constituer pour les étudiantes en échanges : résultats scolaires, lettre de motivation, CV, choix de cours (contrat pédagogique), choix de destinations, lettre de recommandation

4.2.2.3. La motivation quant à la destination

□ Le cas des participantes de l'UO

Trois d'entre elles éprouvaient une attirance pour cette destination. Par exemple, lors de son inscription au programme d'échanges, Agathe a choisi six universités situées exclusivement au Canada. En effet, celle-ci fait partie d'une association française qui promeut le « vivre ensemble » et lutte contre « la discrimination religieuse ». Or, selon les échos qu'elle a pu avoir au travers des médias et de son entourage, il lui semblait que le Canada défendait ces valeurs. Intriguée par tous les retours positifs qu'elle pouvait entendre à l'égard de ce pays, elle souhaitait vérifier, par elle-même, si tous ces propos étaient véridiques dans l'optique de pouvoir, un jour, y retourner pour y vivre à plus long terme. Agathe a, en effet, l'ambition de séjourner plusieurs années dans un pays étranger une fois ses études terminées. Ainsi, « le fait de voyager [lui] permet de tester quelle culture et quel mode de vie [lui] correspond le mieux, avec lequel [elle] [se] sen[t] le plus à l'aise ». Par ailleurs, en plus d'être particulièrement attirée par les pays où il fait « froid » (par exemple les pays scandinaves), la participante souhaitait, d'une part, vivre un séjour dépaysant, ce qui l'a amenée à éliminer les pays européens de ses choix, car elle ne ressentait pas de différences culturelles flagrantes entre ces pays et la France, et, d'autre part, comparer ses expériences canadiennes et taïwanaises :

le choc de culture je l'ai déjà eu l'année dernière quand je suis allée à Taïwan. Là, j'ai vu un peu ce que c'était. Et je voulais voir si dans un pays occidental c'était aussi possible d'avoir ce même choc de culture.

Margaux et Naomie connaissaient, quant à elles, le Canada. Elles avaient eu l'occasion de visiter ce pays dans le cadre d'un séjour d'études linguistiques pour Naomie et, pour Margaux, pour rendre visite à de la famille qui y réside. Le fait d'avoir eu ces expériences antérieures a renforcé leur engouement pour cette destination. Margaux savait que cette destination lui « plaisait bien ». Naomie, elle, souligne que « le fait de revenir, c'est partir loin, mais en restant un peu dans une zone de confort parce qu'[elle a] déjà été au Canada même si c'est à l'autre bout du Canada [Vancouver] ». Ainsi, partir au Canada ne la stressait pas contrairement aux autres destinations, même celles situées en Europe malgré leur proximité géographique avec son pays d'origine. C'est pourquoi, dans son dossier d'inscription au programme d'échanges, elle a focalisé ses quatre choix de destination exclusivement au Canada. Pourtant, elle éprouvait, comme Agathe, une attirance pour les pays scandinaves. Cependant, le coût de la vie élevé dans ces pays nordiques l'a fait renoncer à cette destination. Le poids financier des études et le coût de la vie ont également été des critères déterminants pour Charlotte qui, rappelons-le, est la seule participante à ne pas être venue au Canada dans le cadre d'un programme d'échanges universitaires. Elle s'est ainsi vu devoir payer les frais d'inscription du pays d'accueil et non du pays d'origine (contrairement aux quatre autres participantes). Cela a donc joué un rôle dans le choix de sa destination. Et si elle avait envoyé des dossiers de candidature dans divers pays, dont le Canada, elle ne se sentait pas particulièrement attirée par ce dernier. C'est néanmoins ce pays qu'elle a choisi en raison du coût moins élevé des études comparativement aux autres destinations qu'elle prisait. Outre l'aspect financier, la jeune participante ajoute qu'elle cherchait à étudier impérativement dans un pays anglophone pour « garder l'anglais » qu'elle avait appris pendant trois années durant. Aussi, le fait que le Canada ait cette particularité d'attirer « beaucoup de Français » de par son bilinguisme rassurait ses parents. La langue a donc été également un facteur déterminant dans le choix de Charlotte. Enfin, la facilité des démarches administratives pour obtenir un visa l'a incitée à porter son choix sur cette destination.

Chloé, Naomie et Margaux ont également souligné qu'elles ont été attirées par le système scolaire canadien. Les cours offerts, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage canadiennes, l'approche pédagogique différente sont autant de critères qui ont attiré les trois jeunes femmes. Charlotte, elle, précise que, non seulement le diplôme canadien « est reconnu partout » dans le monde, mais aussi qu'il est facile de changer de programme durant le cycle d'études, ce qui représentait deux atouts indéniables selon elle.

Naomie ajoute que le programme d'échanges avec le Canada était offert au premier et au second semestre. Autrement dit, il lui était possible de partir soit de septembre à décembre, soit de janvier à avril, contrairement à d'autres destinations proposées :

on a tous nos examens en janvier. Et donc, depuis quatre ans, j'ai plus vraiment fêté Noël et j'ai plus vraiment fêté le Nouvel An. [...] [L]a saison de l'automne qui arrive avec l'hiver en Belgique, ben je l'aime pas du tout et je préférerais peut-être la vivre ailleurs et peut-être rentrer pour les fêtes et avoir enfin un vrai Noël avec ma famille, enfin un vrai Nouvel An et donc tout me convainquait de partir au premier *quadri* [semestre], surtout qu'on a une petite thèse à rendre pour le *quadri* d'après. [...] Et tous les gens qui partent au deuxième semestre alors rendent leur mini-thèse en août en travaillant comme des fous en juillet et août et je trouve que comme retour d'Erasmus, c'est pas facile de devoir juste s'enfermer dans sa chambre à taper sur un sujet. Et donc ouais, j'ai voulu partir au premier semestre et au premier semestre ils proposaient pas beaucoup de destinations.

Naomie n'est pas la seule participante à faire référence à ce choix limité de destinations offertes par son université d'origine. En effet, Chloé a opté pour le Canada un peu par dépit dans la mesure où elle nous affirme avoir choisi le Canada parce qu'elle ne pouvait aller au Brésil (sa destination privilégiée) en raison de la langue qu'elle ne maîtrisait pas. Aussi, pour elle, il était exclu de choisir une université européenne. En effet, si elle indique qu'elle aurait pu aller n'importe où étant donné que vivre une expérience à l'étranger primait sur la destination, elle précise qu'elle n'envisageait pas un séjour en Europe :

Parce que moi, j'aime... plus je suis loin et plus je me sens mieux. Enfin c'est bizarre parce que je suis très, très proche de ma famille et de mes amis, mais j'ai besoin de faire les choses toute seule et de découvrir toute seule. Et l'Europe c'est bien, mais ça reste quand même proche. Enfin, ça reste proche de ma culture. Donc c'est pas aussi excitant que partir vraiment au bout du monde. [...] J'aime bien les challenges, voir un peu si je peux tenir le coup, si je peux me débrouiller toute seule. [...] Ouais, je pense que c'est ça que je recherchais beaucoup.

Or, en dehors des pays européens, le Brésil et le Canada étaient les seules options offertes par son université d'origine. C'est pourquoi au moment de s'inscrire dans le programme d'échanges, elle a choisi trois villes canadiennes. Margaux souligne également le manque de destinations offertes par son université d'accueil. Elle indique que cette dernière avait des ententes avec quelques universités européennes et canadiennes. Il lui était néanmoins possible de partir via un autre programme d'échanges d'étudiants qui offrait d'autres destinations, dont les États-Unis

qui l'attiraient. Pour ce faire, il lui fallait passer un test de langue pour évaluer son niveau d'anglais, le TOEFL [Test of English as a Foreign Language], ce qu'elle n'a pas pris le temps de faire. Ainsi, si elle hésitait entre le Canada et les États-Unis, elle a dû se résigner à choisir la première pour cette raison. Elle précise néanmoins que :

Le Canada, ça a une image plus positive. Ça a une image d'ouverture. C'est synonyme de plus de liberté, de plus de tolérance. Donc pas mal de points positifs au niveau de l'accueil [...]. Enfin, de tout ce qu'on entend sur le Canada, il y a rarement des choses négatives. Après, j'idéalise pas non plus, mais ça faisait partie du fait qu'entre choisir entre les États-Unis et le Canada, j'hésitais parce que le Canada c'est plus ouvert j'suppose par rapport aux États-Unis.

Une fois que les participantes ont choisi de partir étudier au Canada, il leur a fallu sélectionner la ville et l'université d'accueil. Là encore, ce choix reposait sur plusieurs critères, à commencer par celui de la langue. En effet, rappelons que les cinq étudiantes interrogées sont francophones. Aussi, mentionnent-elles leur souhait de pratiquer l'anglais durant leur séjour au Canada. Charlotte, par exemple, sachant qu'elle venait de passer trois ans à apprendre l'anglais de par son immersion dans son école secondaire en Chine, souhaitait impérativement poursuivre ses études dans une ville anglophone. Sur les six choix de destination qu'elle avait dû effectuer lors de son inscription au programme d'échanges, Agathe avait, elle, placé l'UO en troisième position. Dans la mesure où elle avait ciblé ses choix sur des villes situées à l'Est du Canada pour des raisons climatiques qui lui convenaient mieux, ses premier, deuxième et quatrième choix portaient sur des universités anglophones situées à Montréal et à Toronto. La dernière université, choisie par défaut, était francophone. En effet, pour Agathe, il était important de séjourner dans une grande ville où le campus n'était pas excentré et d'étudier exclusivement en anglais. C'est au moment d'indiquer ses six vœux que la participante s'est aperçue que l'UO était bilingue. C'est la raison qui l'a amenée à placer cette université en troisième position :

j'étais là bon, c'est dommage, c'est pas que anglophone. Mais en même temps, c'est pas que francophone. En plus, ça rassure un peu quand on sent qu'on est dans une situation où on va être perdu en anglais, on se dit bah au moins, on peut passer au français. On sera compris quand même dans les décisions difficiles.

Le bilinguisme est également perçu comme un avantage indéniable pour Margaux, Chloé et Naomie. Bien que, contrairement à toutes les autres participantes, Chloé se soit aperçue tardivement du caractère bilingue de la ville d'Ottawa et de l'UO (c'est-à-dire après son inscription

dans cette université), Margaux et elle soulignent qu'elles n'ont pas eu besoin de passer d'examen de langue pour étudier à l'UO.

Ils [les membres de son université d'origine] m'avaient dit qu'il fallait que je passe le TOEFL et comme je voulais pas, c'est pour ça que j'ai pris Ottawa parce que, pour moi, c'était français quoi. Du coup, j'allais pas à avoir à passer le TOEFL. Mais je l'ai su tard. En fait, je m'en suis pas rendu compte quoi. Pour moi, c'est bizarre un pays bilingue. J'arrive pas à me dire... enfin, c'est soit l'un soit l'autre quoi. J'étais un peu confuse (Chloé).

C'est l'absence de cette condition qui les a fortement incitées à placer cet établissement en premier et unique choix pour Margaux et en troisième position sur les trois vœux qu'elle devait indiquer dans son dossier pour Chloé. Ainsi, elles voyaient dans ce processus ce double avantage de pouvoir pratiquer l'anglais dans leur quotidien grâce au bilinguisme, sans pour autant avoir l'obligation de financer et de passer un examen linguistique pour intégrer l'université compte tenu du fait que leur langue maternelle est le français. En revanche, il leur était impossible de s'inscrire dans des cours en anglais tant qu'elles n'avaient pas passé l'examen d'anglais du TOEFL. Chloé s'est donc résignée à choisir des cours en français, mais a pu s'inscrire dans un cours en anglais. Margaux, quant à elle, avait choisi, lors de son inscription à l'UO, des cours de maîtrise. Or, dans son programme, les cours de maîtrise étaient exclusivement dispensés en anglais. Deux possibilités se sont alors offertes à elle : « rebasculer à *undergraduate* » et donc « faire un autre choix de cours » ou passer un test de compréhension en anglais une fois arrivée à l'université pour s'inscrire à des cours de maîtrise. Elle a choisi cette seconde option et a obtenu le minimum requis pour pouvoir conserver les cours de maîtrise qu'elle avait sélectionnés. Le choix de Naomie pour l'UO s'inscrit également dans cette optique car sur ses quatre choix, elle a placé l'UO en première position devant Sherbrooke, Québec et Montréal :

Et je pense aussi, surtout quand je pense à Ottawa, au bilinguisme parce que c'est aussi pour ça que j'ai choisi Ottawa en premier plutôt que les universités francophones parce que ça permet de quitter sa zone de confort en restant un peu dedans quand même parce que, l'air de rien, l'effort de parler une autre langue tous les jours ben c'est très fatigant et on le sent quand on rentre dormir le soir, on est juste mort.

L'université belge de Naomie n'avait que quatre partenariats avec les universités canadiennes, ce qu'a regretté la participante qui aurait été intéressée par des villes anglophones telles que Toronto ou, plus particulièrement, Vancouver qu'elle connaissait déjà et qu'elle aurait

aimé découvrir davantage : « S'il y avait eu la UBC [University of British Columbia, à Vancouver], j'aurais été à 4000% à la UBC ». En revanche, l'étudiante belge souligne avoir été mise au courant tardivement par son université d'origine qu'il lui fallait passer un test de langue en anglais pour pouvoir s'inscrire dans des cours dispensés dans cette langue :

c'est eux [les membres de son université d'origine] qui m'ont pas indiqué suffisamment à l'avance que, pour prendre des cours en anglais, j'aurais dû, déjà, avoir ce test. J'aurais peut-être pu plus me renseigner donc je les blâme pas, mais je trouve que, parfois, quand ils indiquent les destinations, ils pourraient un peu plus nous confirmer que la raison pour laquelle on souhaite aller là-bas est accessible pour nous. Ça, ils l'ont pas fait.

Si la langue demeure le facteur principal de l'inscription de ces cinq participantes à l'UO, il n'est pas le seul. En effet, Charlotte s'est vu offrir une exonération partielle des droits de scolarité dans la mesure où elle suivait, majoritairement, ses cours en français, ce qui n'était pas le cas dans les autres universités canadiennes qu'elle convoitait. Aussi, le fait qu'il s'agisse d'une grande ville multiculturelle attirait particulièrement Chloé. Enfin, quelques participantes ont mentionné que les cours offerts dans leur programme les stimulaient particulièrement.

□ **Le cas des participantes des UM**

Comme nous l'avons souligné un peu plus tôt, Iris et Romane étaient habitées par un désir d'obtenir un diplôme délivré par la France pour des raisons professionnelles, essentiellement, mais également langagières pour la première participante. Romane précise que son choix s'est porté sur la France car, d'une part, ne parlant pas anglais, elle souhaitait étudier dans un pays francophone. D'autre part, comparativement à des pays occidentaux tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada, le coût des études en France était moins élevé. Cependant, si elle en avait eu la possibilité financière, Romane admet qu'elle aurait préféré effectuer ses études au Canada. En effet, selon elle, en Haïti, les cours français ont la réputation d'être très théoriques comparativement aux études canadiennes qui sont orientées sur la pratique. Les conséquences sont telles que si

je postule pour un emploi où c'est par exemple pour une recherche, on va me prendre sur la personne qui a fait des études en France. Mais si c'est pour des choses très techniques, non, c'est l'étudiant au Canada qu'on va prioriser.

Les propos tenus par Wendy font écho à ceux de Romane en ce sens où, elle aussi, ressentait une attirance pour le Canada. Cependant, la jeune participante a porté son choix sur la France car, au-delà du coût élevé de la vie au Canada, celle-ci a souligné l'isolement qu'elle aurait ressenti dû

à son éloignement géographique avec l'Angleterre et le climat hivernal comme des éléments négatifs. Enfin, ajoute-t-elle à l'égard du Canada, que si elle « aime bien l'accent québécois³² », elle cherchait, durant son séjour « à parler le français avec le bon accent » : « c'est beaucoup plus facile si je parle français métropolitain on va dire. C'est plus facile. C'est pas que c'est le français le meilleur. Je sais qu'il y a beaucoup de dialectes de français ». Quant à Sofia, celle-ci a choisi d'étudier une année en France, d'une part, pour étudier le français et d'autre part, parce que les universités et les études dans son domaine ont une bonne réputation. Elle mentionne avoir pensé à candidater pour la Belgique, mais s'est ravisée car elle se sentait moins attirée par cette destination. Néanmoins, dans la mesure où elle sent que son niveau de français est meilleur que son niveau d'anglais et que son objectif principal était de « perfectionner une langue », elle précise qu'elle aurait souhaité partir étudier dans un pays anglophone. Or, les échanges universitaires avec l'Angleterre ont été supprimés en raison du Brexit. Ainsi, les seules universités européennes partenaires qui dispensaient des cours en anglais étaient situées dans les pays d'Europe de l'Est comme, par exemple, la Pologne : « C'est pas la même chose qu'aller en Angleterre. Et les universités françaises, c'était meilleur. Alors finalement, français aussi je pense que c'est une bonne idée ». Elle ajoute que son université d'origine avait un partenariat avec des universités situées aux États-Unis. Cependant, elle n'a pas souhaité candidater à ces programmes d'échanges car les candidatures pour ce pays étaient ouvertes non pas seulement à la faculté de pharmacie dans laquelle étudiait Sofia, mais à toute son université d'origine. Il y avait donc plus de concurrence et il aurait été, conséquemment, plus difficile, selon Sofia, de voir sa candidature acceptée.

En ce qui concerne leur motivation quant à partir étudier à Montpellier, Sofia et Romane mentionnent les conditions climatiques agréables de la ville. Par ailleurs, selon Romane, Montpellier avait cet avantage d'être plus sécuritaire que d'autres villes situées dans le sud de la France, d'être moins chère et de proposer le master qu'elle convoitait. De par les recherches qu'elle a effectuées avant de partir, Sofia mentionne également trouver cette ville jolie et peu chère et avait l'impression qu'elle regorgeait d'une population juvénile, ce qui renforçait son attirance pour Montpellier. Enfin, elle ajoute qu'elle pensait que l'université était « bien ». Les recherches menées par Iris sur la ville ont également amené celle-ci à porter son choix sur Montpellier : « c'était une

³² Il est à noter que, bien que la participante mentionne uniquement « l'accent québécois », on dénombre une trentaine d'accents canadiens-français différents (Radio Canada International, 2017). Dès lors, cela se reflète dans le paysage linguistique de l'UO où circulent « toutes sortes d'accents et de parlers différents qui viennent non seulement du Canada, mais [aussi] de la communauté francophone internationale » (Université d'Ottawa, 2021, n.p.)

grande ville, vraiment très jolie avec la mer donc j’me suis dit pourquoi pas ». À cela elle ajoute que les matières offertes par l’université d’accueil l’attiraient contrairement aux trois autres universités françaises partenaires de son université d’origine. En ce qui concerne Wendy et Iris, au cours de leur entrevue, celles-ci présentent leur choix comme si elles avaient procédé par élimination :

Mon université m’avait donné le choix entre Paris, Nice, Montpellier et puis il y avait une petite ville que je me rappelle pas. Et en fait Nice il y avait pas beaucoup de matières. Paris c’était le chaos pour trouver un logement. Et puis il y avait Montpellier, c’était une grande ville, vraiment très jolie avec la mer donc j’me suis dit pourquoi pas. En plus, il y avait les matières donc ça va (Iris).

[A]lors ma fac donne pas beaucoup de choix. [...] [P]our nous c’était paris, Lyon, Toulouse, Montpellier... je crois que c’est tout. J’ai pensé à Lyon, mais la raison pour laquelle j’ai pas choisi Lyon c’est parce que c’était ENS [École Nationale Supérieure] et j’ai pensé « ça, c’est dur. J’ai la flemme et je veux pas beaucoup travailler ». [...] Et aussi Paris je voulais pas parce que je pense que c’était ENS et c’était la Sorbonne. J’ai pensé « oh, non » (Wendy).

Pour conclure notre développement portant sur la motivation intrinsèque des participantes, nous proposons de nous attarder sur les attentes et objectifs qui ont nourri l’engouement de ces neuf étudiantes.

Résumé de la section 4.2.2.3	
La motivation quant à la destination	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Le choix du Canada par défaut (4 participantes) - Le choix limité de destinations, le dépaysement, le coût de la vie et des études, les expériences au Canada, les échos reçus sur le pays, le système scolaire et la langue sont les principaux <i>leitmotivs</i> d’inscription au Canada - Des expériences antérieures au Canada (2 participantes) - La langue, principal <i>leitmotiv</i> d’inscription à Ottawa 	<ul style="list-style-type: none"> - Le choix de la France par défaut (3 participantes) - Le choix limité de destinations, la langue, la situation géographique et les études sont les principaux <i>leitmotivs</i> d’inscription en France - Expériences antérieures en France (3 participantes) - Les conditions climatiques, coût de la vie, ville sécuritaire, les cours proposés et le cadre sont les principaux <i>leitmotivs</i> d’inscription à Montpellier

4.2.2.4. Les attentes et objectifs des étudiantes à l'égard du séjour à l'étranger

□ Le cas des participantes de l'UO

En ce qui concerne les attentes et objectifs des étudiantes à l'égard de leur séjour, nous avons obtenu des réponses disparates de la part des cinq jeunes femmes. En effet, si Agathe était particulièrement motivée à l'idée de découvrir une autre culture et de pouvoir faire une comparaison entre la France et le Canada pour mieux comprendre « les richesses de ce pays » et les raisons qui conduisent les Français à « lancer des lauriers sur ce pays », elle voyait avant tout cette année comme un moyen de prendre du recul sur ses études et d'y voir plus clair sur son avenir étant donné qu'elle « n'[a] jamais su vraiment ce [qu'elle] voulai[t] faire ». Elle espère que les cours qu'elle a choisis au Canada, aussi diversifiés et différents de ce qu'elle a l'habitude de suivre en France soient-ils, l'aideront à prendre une décision quant à la spécialité du master qui lui convient le mieux. Pour elle, cette expérience est une occasion de s'éloigner de ses proches et de changer ainsi ses repères, « de casser sa routine ». Aussi, c'est ce changement et cet éloignement qui vont lui permettre de prendre du recul sur sa vie et d'avoir des idées plus claires de ce qu'elle aimerait faire dans la suite de ses études et sur le plan professionnel. Dans le même ordre d'idées, Chloé espérait revenir « complètement différente » et « plus ouverte » aux autres de son séjour au Canada. Pour ce faire, elle souhaite faire de « nouvelles choses », des choses qu'elle n'avait pas l'habitude de faire en France, car trop prise dans une routine. En ce qui concerne Margaux, si elle dit n'avoir aucune attente particulière vis-à-vis des cours, sa motivation première quant à son séjour est de progresser en anglais. À celle-ci elle ajoute une envie impérative de voyager, de découvrir son pays d'accueil et de rencontrer de nouvelles personnes. Charlotte, pour sa part, est partie au Canada avec un objectif en tête à savoir obtenir un diplôme pour pouvoir, par la suite, poursuivre ses études en effectuant un master dans un pays différent. Enfin, Naomie souligne ne s'être fixé aucun objectif avant son départ de peur de revenir déçue de son séjour :

Bah, je suis partie sans faire une sorte de liste dans ma tête en disant écoute quand tu reviens, tu dois avoir fait comme sorties ça, ça, ça, ça, ça parce que je sais que quand on part à l'étranger et qu'on se met une pression comme ça, on est déçu et j'avais pas envie de matérialiser l'expérience. [...] C'est pour ça que je suis partie sans me fixer d'objectifs parce qu'après, si je les ai pas remplis, bah j'ai pas envie de me dire que j'ai raté mon Erasmus alors que pour moi, une expérience c'est pas quelque chose qui se réussit ou qui se rate. C'est juste quelque chose qui se vit.

□ Le cas des participantes des UM

En ce qui concerne les participantes des UM, l'envie de pratiquer le français et de progresser dans cette langue ressort majoritairement de leurs réponses. En effet, Wendy, qui apprend le français au travers de ses cours de littérature française dans son université d'origine, espère parler couramment le français à la fin de son séjour, mais aussi enrichir son vocabulaire car elle précise que ses cours lui permettent d'apprendre « beaucoup de mots très soutenus » et que son séjour sera l'occasion, pour elle, d'apprendre des mots qui lui sont « utiles » dans son quotidien tels que « mouchoir » ou « papier toilette » pour reprendre ses exemples. Iris a pour objectif principal d'améliorer ses compétences linguistiques en français. Aussi, alors qu'avant de partir pour la France la jeune femme possédait les niveaux B2 du Test de Connaissance du Français (TCF) et du Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF), ambitionne-t-elle d'obtenir le niveau C1 du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). À l'instar de ses deux collègues, Sofia cherche, elle aussi, à « perfectionner le français ». Cette dernière ajoute qu'ayant toujours résidé chez ses parents, elle était également attirée par l'idée d'une expérience où elle allait « vivre toute seule ». Dans la même veine que Sofia, Wendy affirme qu'elle attendait de cette expérience qu'elle lui apprenne à être indépendante, à vivre seule et à l'étranger. Autrement dit, elle, qui ne cuisinait jamais, espérait apprendre à cuisiner et à faire les courses. Ainsi, cette expérience est, pour elle, « la préparation pour la vie après la fac ». Enfin, pour la jeune Anglaise, l'un des objectifs de son séjour est de se faire des amis. Quant à Romane, comme nous l'avons souligné, son unique motivation est d'ordre professionnel.

Nous avons mis la lumière sur les parcours antérieurs au séjour des participantes et sur leur motivation intrinsèque lors des deux sections précédentes. Nous proposons de décrire, dans la section suivante, les représentations qu'avaient les neuf étudiantes à l'égard du Canada ou de la France et de leurs habitants avant de s'y rendre.

Résumé de la section 4.2.2.4	
Les attentes et objectifs	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none">- Des attentes très disparates à l'égard du séjour : Avoir une vision plus claire de son avenir scolaire et professionnel, rompre avec sa routine, progresser en anglais, obtenir un diplôme- Aucune attente pour 1 participante	<ul style="list-style-type: none">- Pratiquer et progresser en français : attente principale des étudiantes Erasmus- Autres attentes des Erasmus : Apprendre à vivre en autonomie, se faire des amis- Obtenir le diplôme : attente principale de Romane

4.2.3. Les représentations des participantes à l'égard de leur pays d'accueil et de ses habitants

Avant d'entamer cette section, nous proposons de préciser, brièvement, ce à quoi le terme de représentation renvoie dans notre étude. Pour ce faire, nous proposons de prendre appui sur la définition offerte par Bédard (2016) selon laquelle :

la représentation est un mode d'entendement indirect et abstrait grâce auquel l'être humain non seulement rend à nouveau sensible [...] un phénomène oublié ou lointain qu'il a déjà perçu en vertu d'une image, d'un signe, d'un mot le rappelant, mais qui, encore et surtout, exprime par l'encodage que permettent cette image, ce signe et ce mot, ce que ce phénomène signifie, non plus en lui-même, mais par et pour ce même individu (p.538).

En d'autres mots, les symboles, le rapport au savoir et à la réalité sociale sont à la base de la représentation d'un individu (Joffe et Orfali, 2005). Pour illustrer ses propos, Bédard propose l'exemple concret et pertinent suivant :

Toute représentation d'un sapin baumier repose en effet sur une récréation non pas de ce que ce sapin est, objectivement, mais bien de ce qu'il évoque pour un individu, une famille, une communauté, que ce soit à partir de traits marquants – ou présumés tels – (forme du port de ses branches) ou contextuels (typicité environnementale des endroits où on le retrouve(raît)), voire de ce qu'il incarne en fonction des usages qu'on en fait ou des significations qu'on lui prête. Il s'ensuit que toute représentation d'un sapin baumier nous permet d'identifier le type d'interprétation qui en est faite, puis de comprendre le sens et la valeur qu'on lui accorde (esthétique, éthique, utilitaire, symbolique, etc. – un beau sapin baumier, un gros sapin baumier, un bon ou authentique sapin baumier, etc.) (p.538-539).

C'est dans cette optique que s'inscrit la représentation des participantes de notre étude à l'égard de leur pays d'accueil et de leurs hôtes puisqu'il leur était demandé d'évoquer ce à quoi le Canada ou la France ainsi que leurs habitants leur faisaient penser. Aussi pouvaient-elles prendre appui sur leurs expériences antérieures et sur leur imaginaire fondé ou non sur ce qu'elles ont pu constater, entendre ou lire à ce sujet auparavant.

□ Le cas des participantes de l'UO

Lors de la première entrevue, nous avons recueilli le témoignage des participantes à l'égard de leurs représentations du Canada et de ses habitants et de ce qu'elles connaissaient de ce pays avant de s'y rendre. Deux étudiantes ont mis en avant le fait qu'elles ne s'étaient pas renseignées

sur le pays avant de partir. En effet, pour elles, il est préférable de conserver une part de surprise en découvrant, par elles-mêmes ce dont le pays regorge. C'est donc principalement sur les ouï-dire et sur des informations qu'elles ont pu collecter par elles-mêmes en faisant quelques recherches pour avoir des connaissances de base sur leur destination qu'elles ont répondu à notre question :

J'aime bien juste arriver et connaître juste quelques petits trucs comme ça pour me repérer et ne pas être complètement démunie. Mais juste quelques petits trucs et après découvrir en fonction de ce qu'on me donne quoi, de ce que j'ai la possibilité de faire (Agathe).

J'ai un peu regardé le quartier, l'université pour trouver un logement par exemple. J'ai un peu regardé les expressions québécoises françaises pour voir un peu à quoi je devais m'attendre. J'me suis un peu renseignée sur comment l'université, ça fonctionnait par rapport au travail qu'ils nous demandaient à la maison, les repas. Juste pour pas faire de pas de travers. Mais c'était assez général (Chloé).

En revanche, comme nous l'avons mentionné auparavant, deux autres participantes avaient déjà eu l'occasion de le visiter par le passé et ont donc dressé une liste exhaustive de caractéristiques à partir de ce qu'elles avaient perçu lors de leur(s) séjour(s) antérieurs. Ainsi, Margaux s'est rendue à Ottawa en ayant à l'esprit que ce qui caractérisait le mieux le Canada, pour elle, était ses grands espaces, sa nature ainsi que l'ouverture d'esprit et la tolérance des habitants à l'égard d'autrui. Naomie, quant à elle, partait avec une image plus mitigée. Si, avant son premier séjour au Canada, elle avait, elle aussi, cette image d'une population qui avait la réputation d'être particulièrement amicale et ouverte à l'autre, elle est finalement revenue avec cette impression que cet intérêt porté à l'autre était « surfait » et que leur gentillesse s'apparentait à celle des Belges :

on va toujours nous demander comment on va, est-ce que tout va bien, est-ce que ceci est génial. Mais parfois, je pense que c'est un peu plus surfait que... enfin, vraiment, ma réponse va pas les intéresser. J'ai l'impression que c'est un peu des tics de langage qui font croire que ben ici tout est génial, tout le monde est gentil, mais voilà. On dit toujours... enfin, ça j'me suis posée cette question cette semaine ils sont gentils dans les rues quand tu demandes ton chemin, mais, moi, quand quelqu'un me demande son chemin en Belgique, je suis hyper gentille aussi.

À côté de cela, elle indiquait que lorsqu'elle pensait au Canada, elle avait tendance à l'associer à une destination attrayante de par les nombreux voyages qu'elle peut faire en son sein et à sa capitale fédérale³³ attrayante grâce à son bilinguisme.

³³ Ottawa est la capitale fédérale du Canada

Cette représentation d'un pays qui regorge d'habitants amicaux et accueillants et dont la nature est très présente ressort également du discours des trois autres participantes. Agathe, par exemple, à partir de ce qu'elle avait pu entendre autour d'elle, comparait les habitants à une pêche, pour reprendre la métaphore utilisée par les membres du bureau international lors de sa journée d'orientation pour illustrer le comportement des Canadiens avec autrui. En effet, à l'image de ce fruit qui est doux à l'extérieur avec un noyau dur à l'intérieur, elle s'attendait à ce que les Canadiens soient, certes, accueillants et amicaux, mais qu'il allait être compliqué d'établir des relations d'amitié solides avec eux. Enfin, le Premier ministre du Canada, Justin Trudeau, le multiculturalisme, l'hiver canadien, la poutine³⁴, Montréal, l'accent et les expressions québécoises et, enfin, l'histoire du peuple autochtone³⁵ sont également quelques mots isolés qui sont ressortis du discours des participantes.

□ Le cas des participantes des UM

Chacune des quatre participantes a quitté son pays d'origine en ayant à l'esprit une image de la France et des Français façonnée à partir de ses expériences personnelles antérieures en France, des ouï-dire ou des échanges qu'elles ont pu avoir avec des proches. En ce qui concerne Wendy et Iris, si toutes deux avaient déjà eu l'occasion de visiter la France auparavant, celles-ci affirment ne pas avoir eu de représentation très claire de leurs hôtes. En effet, Wendy indiquait côtoyer des étudiants français dans son université d'origine. Cependant, elle ajoute « je les voyais toujours dans un contexte anglais alors je pense que je remarquais pas vraiment leurs traits culturels parce qu'ils étaient dans un groupe d'Anglais ». Elle précise également que le fait d'être venue en vacances en France ne lui avait pas permis, non plus, d'avoir une image précise des Français ni du pays avant de partir. Aussi, c'est pourquoi elle affirme qu'elle pense devoir faire face à un stress acculturatif durant son année à l'étranger, sans savoir encore quelle en sera l'origine. Sofia, elle, souligne que la France lui faisait davantage penser aux grandes villes, telles que Paris qu'elle connaissait déjà. Dans la même veine, lorsque nous avons demandé à Romane ce qu'elle connaissait de la France avant de partir, le premier mot qu'elle a mentionné était la tour Eiffel, l'un des symboles de la capitale française. En ce qui concerne les Français, Sofia se disait qu'ils étaient plus froids et peut-être plus distants que les Espagnols. Mais elle n'avait « pas une image claire » ni de la France ni

³⁴ Il s'agit d'un mets québécois

³⁵ En référence aux premiers occupants du Canada

de sa population. En revanche, pour Iris et Romane, la France résonnait avec la liberté des individus de s'exprimer. Romane explique que dans son pays d'origine, certains sujets sont tabous si bien que les habitants se doivent d'être discrets, par exemple, lorsqu'ils vivent en couple sous le même toit en dehors du mariage ou s'ils sont homosexuels :

Nous, chez nous, il y a des choses que tu fais, mais que tu ne veux pas que les gens savent ce que tu fais. Ici, c'est pas comme ça. Ici, il y a des choses qu'on ne veut pas faire en Haïti alors qu'ici, on le fait et on dit qu'on le fait. Alors que chez nous, on le fait, mais on ne veut pas que les gens savent (*sic*) qu'on le fait.

En ce sens, Iris complète les propos de Romane en soulignant que, pour elle, les Français sont des personnes compréhensives, ouvertes d'esprit et respectueuses de l'autre et de sa différence contrairement aux Italiens. Dans cette même veine, Romane et Iris mettent en avant le fait que la France est un pays multiculturel. Néanmoins, si ces deux participantes dépeignent une image positive de la France et de sa population, elles soulèvent quelques points négatifs à leur rencontre à savoir le fait que les Français « critiquaient beaucoup », selon Iris, étaient racistes et individualistes, selon Romane. Wendy rejoint Romane sur l'image qu'elle avait des Français à savoir qu'ils étaient plus racistes que les Anglais, mais aussi antisémites. Cependant, à l'évocation de la France, la jeune britannique mentionne la gastronomie française et, notamment, le pain frais comme des aspects positifs dont regorge son pays d'accueil. Enfin, Romane souligne le climat peu clément de la France pour elle, à savoir le fait que c'est un pays où il fait froid comparativement à Haïti.

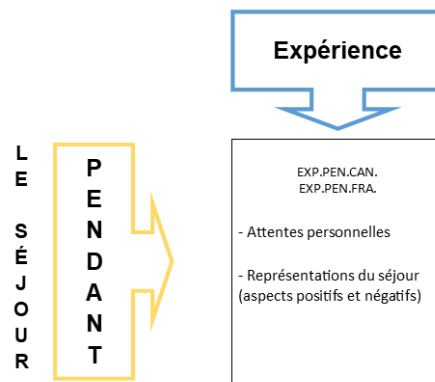
Résumé de la section 4.2.3	
Les représentations à l'égard du pays d'accueil et de ses habitants	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Représentations du Canada fondées sur : les lectures et ouï-dire (2 participantes) ; leurs expériences antérieures dans le pays (2 participantes) - Représentations mitigées de leurs hôtes 	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations de la France fondées sur : les lectures et ouï-dire (4 participantes) ; leurs expériences antérieures dans le pays (3 participantes) - Représentations mitigées et imprécises de leurs hôtes

4.3. L'expérience en mobilité des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France

Après avoir retracé leurs expériences antérieures à leur séjour canadien ou français durant la première entrevue, les étudiantes ont partagé avec nous ce qu'elles ont vécu tout au long de leur expérience en mobilité au Canada ou en France au cours des deux entrevues. Ainsi, les avons-nous

questionnées sur ce qu'elles attendaient, d'un point de vue personnel, de leur séjour maintenant qu'elles se trouvaient dans leur pays d'accueil et y avaient passé quelques semaines. Enfin, elles ont évoqué leurs représentations à l'égard du séjour, c'est-à-dire les aspects positifs et négatifs qui ressortent de leur expérience. Ce sont sur ces points que nous allons maintenant nous attarder dans cette section (figure 6).

Figure 6 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France



Tel que le souligne la figure 6 ci-dessus, nous proposons donc de commencer notre développement sur l'expérience en mobilité des participantes pendant leur séjour en présentant les attentes personnelles qu'ont les étudiantes à l'égard de leur séjour et qui ont pu évoluer depuis leur arrivée en France ou au Canada.

4.3.1. Les attentes personnelles de l'étudiant à l'égard de son expérience

Rappelons que lors de la première entrevue, chaque participante a souligné s'être fixé des objectifs durant son séjour et avoir des attentes particulières à l'égard de son expérience en mobilité au Canada ou en France. Dans la première section, nous avons évoqué certaines attentes qu'elles avaient éprouvées avant de partir. Il est à noter que, durant cette première entrevue, celles-ci nous ont également fait part d'objectifs qui sont apparus au début de leur séjour. La seconde entrevue a été, pour nous, l'occasion de revenir sur ces objectifs de départ et de questionner les participantes sur la façon dont elles percevaient, à la fin du séjour, ces objectifs et de savoir si, à leur sens, elles les avaient atteints ou non.

□ **Le cas des participantes de l'UO**

Nous proposons de rappeler les attentes qu'elles s'étaient fixées avant de venir à Ottawa et de présenter celles qu'elles ont mentionnées au début de leur séjour dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Les attentes et objectifs des participantes de l'UO avant le séjour et au début du séjour

Attentes personnelles et objectifs des participantes		
Participantes	Avant le séjour	Au début du séjour
Agathe	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir une autre culture et la comparer avec la culture française - Prendre du recul sur ses études et sur sa vie professionnelle et personnelle future - Être plus détendue, moins introvertie 	<ul style="list-style-type: none"> - Voyager dans l'Ouest et l'Est canadien - Ne pas rester une année uniquement au contact de Français
Margaux	<ul style="list-style-type: none"> - Progresser en anglais - Voyager - Découvrir le Canada - Rencontrer de nouvelles personnes 	<ul style="list-style-type: none"> - S'ouvrir aux autres
Charlotte	Obtenir un diplôme pour pouvoir poursuivre ses études de Master à l'étranger	Obtenir le diplôme
Naomie	Aucun objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir en Belgique avec la nostalgie du Canada - Ne pas éprouver de regrets à l'égard de son séjour - Mieux connaître ses colocataires - Progresser en anglais - Faire des beaux voyages
Chloé	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir complètement différente et plus ouverte aux autres - Faire de nouvelles choses - Progresser en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - Revenir grandie - Voyager dans le Canada - Avoir une idée plus précise quant à son avenir professionnel

À la fin de son séjour, Agathe pense avoir atteint la plupart de ses objectifs. En ce qui concerne les voyages, bien qu'elle n'ait pas eu les moyens financiers et matériels pour visiter l'Ouest du pays, celle-ci affirme avoir pu visiter l'Est et, notamment, tous les autres endroits qui lui tenaient à cœur de découvrir en Amérique du Nord. Agathe n'est pas la seule participante à mentionner les voyages comme un objectif accompli. En effet, Margaux, Chloé et Naomie ont atteint cet objectif qu'est celui de voyager en Amérique du Nord pendant leur séjour. À ce propos, Naomie souligne qu'il s'agit d'un « objectif plus qu'atteint. J'ai fait absolument tout ce que j'avais envie de visiter. [...] Ça, j'suis vraiment contente parce que je pensais que ce serait là-dessus que j'aurais le plus de regrets. Mais bon. Aucun regret ».

Aussi, si Agathe ne souhaitait pas rester toute l'année durant avec le groupe d'étudiants français en provenance de son université d'origine, c'est finalement avec eux qu'elle a créé des relations d'amitié fortes pendant son séjour et qu'elle a effectué la plupart de ses sorties. Néanmoins, elle n'a exprimé aucun regret à ce sujet car, pour elle, il était important qu'elle puisse « pratiquer l'anglais » pour améliorer, essentiellement, son écriture « au niveau académique ». Or, chaque jour, elle a eu des échanges avec sa colocataire canadienne anglophone et tous ses cours étaient dispensés en anglais, ce qui fait qu'elle n'a « pas l'impression d'avoir parlé que français ». De leur côté, Margaux, Naomie et Chloé qui ont souligné, durant les entrevues, souhaiter améliorer leurs compétences linguistiques en anglais pendant leur séjour, ont tenu des propos différents à l'égard de cet objectif. Margaux, par exemple, à l'instar d'Agathe a essentiellement discuté en français durant son séjour avec ses amis. Néanmoins, elle était également amenée à parler exclusivement en anglais avec certains de ses amis qui étaient anglophones. De plus, les cours qu'elle a suivis étaient dispensés en anglais. C'est pourquoi, même si elle a moins pratiqué l'anglais que le français, elle « sai[t] qu'elle a progressé » dans cette langue. Naomie, qui était, elle aussi, principalement entourée de francophones durant son séjour affirme que son niveau d'anglais ne s'est pas amélioré, mais elle se sent tout de même « plus à l'aise » avec cette langue, à la fin de la session. Tout comme Naomie, Chloé n'est pas certaine d'avoir amélioré son niveau d'anglais puisqu'elle estimait avoir déjà des compétences élevées dans cette langue avant de partir et que, par ailleurs, c'est essentiellement en français qu'elle échangeait avec les personnes qui l'entouraient. Cependant, elle a le sentiment que le fait d'avoir été amenée à « jongler entre l'anglais et le français rapidement » lui a permis d'améliorer sa « flexibilité de la

langue [...] [p]arce que comme tout est bilingue, tout est écrit en français et en anglais, les gens te répondent dans les deux langues ».

Des attentes à l'égard de leur personnalité et de leur caractère avaient été soulignées par Agathe et Chloé. Alors que la première espérait que cette expérience, de par les rencontres qu'elle allait faire, allait la rendre plus extravertie et que le fait d'avoir vécu une année entière seule à l'étranger allait lui permettre d'être plus détendue lorsqu'elle allait faire face à des difficultés, la seconde espérait rentrer dans son pays d'origine grandie et plus ouverte aux autres. Toutes deux indiquent avoir le sentiment d'avoir atteint leurs objectifs respectifs.

Aussi, les deux participantes partageaient un objectif commun à savoir celui de compter sur cette année de mobilité pour y voir plus clair sur leur futur tant universitaire que professionnel et personnel. En effet, comme nous l'avions mentionné plus tôt, Agathe espérait que cette année à Ottawa lui apporterait des réponses quant à son choix d'études et sur son envie de s'installer à l'étranger, notamment au Canada ou en Allemagne, pour démarrer sa carrière professionnelle. Il apparaît dans son discours que cette année lui aurait apporté les réponses à ses questions étant donné qu'avant de partir, celle-ci hésitait entre deux programmes de master au sein de son université. Or, il s'est avéré qu'en faisant son choix de cours à l'UO, l'étudiante a choisi une majorité de cours n'ayant aucun lien avec ces deux programmes. Elle s'est donc questionnée sur son orientation et a finalement décidé de s'orienter dans un autre programme offert par son université d'origine qui ne faisait pas partie de ses choix de départ. En ce qui concerne son envie de vivre à l'étranger, celle-ci indique :

j'ai vu Montréal, j'me sens vraiment bien dans cette ville. Du coup ça serait plus j'me vois y habiter après mes études pour le travail ou quelque chose comme ça les premières années. Mais pas longtemps parce que l'hiver était très, très long. Du coup, pour l'instant le Canada ce serait plus pourquoi pas Montréal pendant un ou deux ans. Mais c'est vrai que maintenant l'Allemagne j'me vois rester beaucoup plus longtemps.

Dans la même veine qu'Agathe, Chloé espérait que cette année en mobilité l'aiderait à « être plus au point sur ce [qu'elle] aimerai[t] faire plus tard ». Comme Agathe, elle précise :

j'ai pris beaucoup de matières qui étaient différentes de ce que je faisais avant. Donc c'est pour ça aussi que j'ai fait ça. Pour avoir un éventail plus large. Parce que rester tout le temps dans la même discipline, enfin j'ai envie de voir vraiment ce qui me plaît ou pas quoi.

Or, pendant la deuxième entrevue, la participante explique qu'au cours de son année universitaire, les cours qu'elle a suivis, les échanges qu'elle a eus avec une amie quant à son programme d'études, les conférences auxquelles elle a assisté lui ont permis de se rendre compte que son domaine d'études actuel ne lui convenait pas et qu'elle se sentait davantage attirée par les sciences sociales, les sciences politiques et les relations internationales :

Du coup, dans le programme j'ai pris des cours de sciences politiques pour voir si ça me plaisait. Du coup j'ai vraiment été forte là-dedans. Ça a vraiment été un déclic pour moi. Du coup j pense que ça a vraiment changé ma vision. Là, je sais en tout cas que la communication, je veux pas continuer là-dedans l'année prochaine. [...] Je postule vraiment que dans des masters en sciences politiques parce que j'ai pas envie de continuer mes études dans quelque chose qui me plaît à moitié. Je me dis que si j'ai pas les masters, peut-être que je tenterai le volontariat parce que j'ai bien aimé aussi faire du bénévolat cette année. Ouais, en fait j'ai pas envie de reprendre une année juste pour dire de faire des études. Je préfère faire soit quelque chose qui me plaît vraiment, soit m'investir dans une cause qui m'intéresse et aider les autres quoi quitte à retenter l'année d'après.

Chloé a donc pris la décision de ne pas intégrer l'école pour laquelle elle avait passé un concours avant de partir au Canada.

Parmi les objectifs visés par les participantes, il ressort que Margaux comptait sur cette année pour rencontrer de nouvelles personnes, ce qu'elle s'est efforcée à faire dès son arrivée en s'inscrivant sur des groupes *Facebook*, et découvrir davantage le Canada, notamment son système universitaire. Bien qu'elle précise avoir eu peu d'échanges avec les étudiants canadiens, elle a le sentiment d'en avoir appris davantage sur le système universitaire canadien et, particulièrement sur les rapports qu'entretiennent les étudiants avec leurs études à savoir un fort investissement pour fournir des travaux de qualité.

Naomie, pour sa part, souhaitait quitter le Canada sans éprouver de regrets et en ayant appris à mieux connaître ses colocataires. À la fin de son séjour, lorsqu'elle compare son expérience avec celle de son entourage, elle admet avoir quelques regrets dans la mesure où elle n'a pas eu la possibilité de faire toutes les activités et sorties qu'elle aurait aimé pour pouvoir assister efficacement à ses cours. Néanmoins, elle sent qu'elle a été elle-même dans ses choix et cela lui a permis de relativiser son expérience quant à ses regrets : « par rapport à qui je suis et par rapport à comment j'aime organiser mon temps, ben j'ai l'impression d'avoir été vraiment fidèle à moi-même. [...] [P]ar rapport à ce que moi j'ai fait, je suis très contente ». En ce qui concerne ses

colocataires, elle précise qu'elle n'a pas été amenée à les connaître davantage. Si elle regrette de ne pas avoir eu cette possibilité dans la mesure où ils avaient tendance à s'isoler pour prendre les repas, elle n'éprouve pas de tristesse à l'égard de cet objectif non atteint : « je sais que c'était un peu destiné à être comme ça ».

Enfin, l'unique objectif de Charlotte lorsqu'elle s'est rendue au Canada était d'obtenir son diplôme du baccalauréat pour pouvoir, par la suite, poursuivre des études de master dans un autre pays étranger. Néanmoins, pendant la première entrevue elle nous explique que son objectif a changé au cours de ses premières années à l'UO. En effet, en raison de problèmes de santé qui sont apparus au cours de sa deuxième année passée à Ottawa et du fait qu'elle a été diagnostiquée narcoleptique pendant son séjour, elle doute de ses capacités à faire un master par la suite. Néanmoins, pendant la deuxième entrevue, bien qu'elle ne sache pas encore à quel moment elle va obtenir son baccalauréat puisqu'elle doit repasser un examen dans les mois qui suivront cette entrevue, celle-ci nous confie s'être renseignée sur des masters et programmes universitaires en France. Cependant, elle a conscience que ses résultats scolaires peuvent être un handicap pour son dossier scolaire et l'empêcher d'intégrer un master.

□ **Le cas des participantes des UM**

À l'instar des participantes de l'UO, nous rappelons les attentes que s'étaient fixées les étudiantes des UM avant de venir à Montpellier puis présentons celles qu'elles avaient mentionnées au début de leur séjour dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Les attentes et objectifs des participantes des UM avant le séjour et au début du séjour

	Attentes personnelles et objectifs des participantes	
Participantes	Avant le séjour	Au début du séjour
Iris	<ul style="list-style-type: none"> - Progresser en français et obtenir le niveau C1 du DALF - Avoir une idée de la façon dont se déroulent les études en France - Se renseigner sur les programmes de master en France 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresser en français et obtenir le niveau C1 du DALF - Avoir une idée de la façon dont se déroulent les études en France - Se renseigner sur les programmes de master en France
Romane	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir un diplôme ayant une reconnaissance internationale afin d'ouvrir son cabinet de consultation en formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer ses compétences professionnelles pour mettre sur pied son cabinet - Avoir une ouverture sur le monde et enrichir ses connaissances à l'égard des autres cultures - Développer ses capacités d'adaptation à un nouvel environnement
Wendy	<ul style="list-style-type: none"> - Parler couramment français - Apprendre à cuisiner - Devenir plus indépendante et apprendre à vivre seule à l'étranger - Se faire des amis 	<ul style="list-style-type: none"> - Devenir plus indépendante - Mieux apprécier la culture française - Progresser en français
Sofia	<ul style="list-style-type: none"> - « Perfectionner » son niveau de français - Vivre seule 	<ul style="list-style-type: none"> - Profiter de l'expérience à l'étranger et des gens qu'elle a rencontrés - Apprendre à mieux connaître les personnes qu'elle a rencontrées et approfondir leurs relations - Se sentir plus à l'aise lors du deuxième semestre que ce soit dans l'université comme dans la ville - Être plus présente à l'université (assister au cours) et être mieux organisée - Évoluer et gagner en maturité

Lors de la deuxième entrevue, nous avons abordé ces attentes et objectifs qu'elles s'étaient fixés et leur avons demandé si elles estimaient avoir répondu ou atteint ceux-ci. À la fin de leur séjour, Iris, Wendy et Sofia, pour qui il était important d'améliorer leur niveau de français, ont indiqué avoir progressé dans cette langue et avoir, ainsi, atteint cet objectif principal. Cependant, Wendy et Sofia soulignent que si elles ont certes fait des progrès, elles ont atteint un niveau de compétences qui est tel qu'elles sentaient qu'elles ne parvenaient pas à le dépasser :

[J]e suis pas contente parce que je pense que le premier semestre j'ai amélioré énormément et là, je trouve que je suis un peu coincée. C'est vrai, j'ai beaucoup, beaucoup, beaucoup amélioré. J'ai continué à parler français, j'ai étudié en français, mais là je trouve que j'ai pas fait le même progrès (Sofia).

C'est horrible parce que j pense que c'est vraiment difficile de savoir si je parle couramment le français parce que il y a encore plein de mots que je connais pas et j'ai toujours du mal à formuler des phrases. J'sais pas trop. J pense que c'est vraiment difficile de devenir bilingue. J'sais pas. J pense qu'on atteint un niveau où on est assez fort, mais pour progresser, c'est difficile (Wendy).

A contrario, Iris, qui a réussi à atteindre le niveau C1 du DALF qu'elle convoitait avant de venir en France, a le sentiment qu'elle a progressé en français si bien qu'elle définissait cette langue comme étant « à peu près [s]a langue maternelle ». Outre la langue, conformément à leurs attentes, Wendy et Sofia indiquent se sentir changées à la fin du séjour en ce sens où la première dit avoir gagné en indépendance et avoir amélioré ses talents culinaires et la seconde estime avoir grandi et gagné en maturité durant son séjour. Aussi, la jeune Anglaise espérait développer ses connaissances en ce qui concerne la culture française. C'est durant son séjour dans la capitale qu'elle estime avoir atteint cet objectif de par le fait qu'elle résidait dans un appartement avec une Française qui a partagé avec elle les us et coutumes de son pays d'accueil :

À travers des conversations avec ma *coloc*, j'ai beaucoup appris à propos de la culture française. Et j pense que c'est ce qui manquait à Montpellier parce que je m'entendais bien avec mes *colocs*, mais c'était une Algérienne et une Russe. Du coup, c'est pas pareil. J'ai pas beaucoup appris à propos de la culture française.

Sofia, elle, souhaitait approfondir ses relations avec les personnes qu'elle avait rencontrées au début de son séjour, passer du temps avec elles et profiter de son expérience; ce qu'elle estime avoir fait. Enfin, tel qu'espéré, l'étudiante espagnole mentionne également s'être sentie mieux durant le deuxième semestre dans la mesure où elle sentait qu'elle « habit[ait] » vraiment à Montpellier et qu'elle n'était pas là pour les vacances. En effet, elle précise que, durant le premier semestre, elle avait tendance à faire la « fête tout le temps ». Lassée par ce mode de vie, elle a préféré multiplier les activités sportives et culturelles qu'elle trouve plus « intéressant[es] » et plus saines. Iris, qui souhaitait profiter de son séjour à Montpellier pour se renseigner sur les différents programmes de master français qui s'offraient à elle, est parvenue à puiser des informations auprès de diverses sources : « j'suis [...] allée voir le directeur du master, j'suis allée aux journées portes

ouvertes. J'me suis fait des amis au master que je voulais, le bureau d'orientation... Vraiment, j'ai essayé de faire tout. Donc oui, j'me suis bien informée ». Quant à Romane, alors que nous menions la deuxième entrevue, la jeune haïtienne était à l'étape où elle finalisait son mémoire de master qu'elle allait présenter l'automne suivant. Néanmoins, elle indique avoir atteint son objectif en ce sens où le master 2 lui a permis d'acquérir des compétences et des connaissances qu'elle n'avait pas, jusqu'alors. Enfin, pour la participante qui n'avait jamais quitté son pays natal auparavant, elle espérait que le séjour allait lui permettre de développer ses capacités d'adaptation à un nouvel environnement et d'en apprendre un peu plus sur son entourage, sur les autres et leur culture. Selon la participante, son séjour lui a permis de répondre à ces attentes.

Résumé de la section 4.3.1	
Les attentes personnelles	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Attentes diversifiées au début du séjour - Des changements de trajectoires scolaires et professionnelles (2 participantes) - Tous les objectifs n'ont pas été atteints 	<ul style="list-style-type: none"> - Attentes diversifiées au début du séjour - Objectif principal des étudiantes Erasmus : améliorer leurs compétences linguistiques - Objectif principal de Romane : obtenir son diplôme - Tous les objectifs n'ont pas été atteints

4.3.2. Les représentations du séjour

Pour mieux comprendre comment les participantes à l'étude ont vécu leur expérience au Canada, il nous a paru opportun de consacrer une section à ce que les participantes ont pu identifier, durant leurs entrevues, comme étant des aspects positifs et négatifs de leur expérience en mobilité. Aussi, proposons-nous de présenter, dans un premier temps, les représentations négatives au début du séjour, puis à la fin du séjour et, dans un deuxième temps, les représentations positives au début et à la fin du séjour. Ces représentations négatives et positives dépeintes, en guise de bilan de leur expérience, nous avons rapporté, dans une dernière section, l'exercice effectué par les participantes durant les deux entrevues à savoir décrire leur séjour en un mot.

4.3.2.1. Les représentations négatives au début du séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Au cours de la première entrevue, les participantes nous ont fait part de certaines difficultés qu'elles ont pu traverser avant le séjour et durant leurs premiers jours au Canada ou, pour Charlotte, durant ses quatre premières années passées dans son pays d'accueil. Par exemple, avant de partir pour le Canada, Margaux souligne qu'il a été long et fastidieux de constituer son dossier d'inscription pour un séjour en mobilité :

On a dû faire un dossier pour que [mon université d'origine] nous sélectionne pour partir et ensuite refaire un dossier pour l'UO. [...] [O]n s'est répété dans le dossier alors qu'ils avaient déjà certaines pièces ou ils ont demandé des papiers et fallait rendre des papiers un peu différents pour le reste alors que ça aurait été plus simple de faire une candidature un peu plus compacte.

Par la suite, plusieurs participantes soulignent avoir ressenti un stress avant le départ puis, de nouveau, à leur arrivée au Canada, à l'égard de la recherche du logement. Celles-ci soulignent qu'il leur a été difficile d'entamer les recherches depuis leur pays d'origine puisqu'il leur était impossible de visiter les logements en personne, d'une part et d'autre part, parce que les logements qui étaient susceptibles de les intéresser n'étaient plus disponibles avant même qu'elles n'arrivent à Ottawa. Agathe ajoute que le fait de recevoir sa lettre d'admission à l'UO tardivement (au mois de juin) et le manque d'informations fournies par son université d'accueil à l'égard des logements ont aussi été un frein dans cette recherche. Elle aurait, par exemple, aimé obtenir des informations concernant les résidences universitaires car, au moment où elle s'est informée pour obtenir une chambre dans l'une de ces résidences, il n'y avait plus de disponibilité. De son côté, Charlotte avait, elle, expérimenté la vie dans une résidence universitaire lors de sa deuxième année. Celle-ci a peu apprécié ce logement qu'elle trouvait dispendieux et bruyant.

Avant d'arriver à Ottawa, l'une des participantes explique avoir rencontré des difficultés lorsqu'il s'agissait de sélectionner ses cours. En effet, tant qu'elle n'avait pas passé l'examen du TOEFL, il lui était impossible de s'inscrire dans les cours qu'elle convoitait. Étant donné que pendant l'été, les effectifs à l'université sont réduits et qu'elle ne pouvait donc obtenir de réponses à ses questions, il lui aura fallu attendre d'être à Ottawa pour que la situation soit rétablie.

À leur arrivée, les étudiantes ont également fait l'objet de plusieurs déconvenues telles que des démarches auprès des services d'immigration parfois nébuleuses (Chloé) et la rencontre de complications au niveau financier (Chloé, Margaux).

Par la suite, parmi les représentations négatives qu'elles ont pu avoir à l'égard de leur séjour au début de leur expérience canadienne, celles-ci ont évoqué : La taille imposante du campus (Agathe et Chloé) ; Les relations distantes avec les colocataires (Agathe) ; La difficile mise en place de relations avec les Canadiens (Agathe) ; La forte présence des itinérants dans la ville (Agathe, Margaux, Charlotte et Chloé) ; La prise de conscience de leurs compétences linguistiques limitées en anglais (Margaux) ; Le coût et la qualité de la nourriture (Margaux et Naomie) ; Le coût élevé du matériel sportif et des adhésions aux clubs de sport (Margaux) ; L'enseignement francophone à l'UO et, plus précisément, le contenu des cours et la qualité de l'enseignement de ces derniers, ainsi que la barrière de la langue franco-canadienne (Charlotte) ; Les questions et commentaires peu pertinents des étudiants locaux en classe à l'égard du contenu du cours (Charlotte et Naomie) ; L'adaptation à un nouveau système scolaire, la charge de travail, le rythme scolaire et le format des cours (Charlotte, Naomie et Chloé) ; Le bilinguisme qui, d'une part, n'inclut pas les langues autochtones et, d'autre part, voit l'anglais prendre aisément le pas sur le français (Charlotte) ; Le système de santé peu efficace compte tenu de la longue attente pour obtenir un rendez-vous ou des résultats médicaux, du personnel de santé aux connaissances limitées et peu à l'écoute du patient, de la gestion de ce service par des étudiants et non pas par des professionnels et, enfin, du coût que cela représente de se faire soigner : « La santé au Canada, c'est un business. Quand vous devez payer 297 dollars pour avoir vos résultats, c'est quoi ça ? » (Charlotte) ; La ville d'Ottawa (la faible qualité de ses infrastructures et de son architecture) (Charlotte) ; Le coût élevé des études et fournitures scolaires (Chloé et Naomie) ; La fréquence des échanges avec les proches restés dans le pays d'origine qui empêche de se sentir pleinement au Canada (Chloé) ; Les règles strictes qui régissent la ville (par exemple : la politique de l'alcool) (Chloé et Naomie) ; Le sentiment de devoir côtoyer et d'être amicale avec des personnes qu'elles n'aiment pas (Naomie).

Nous dénotons que Charlotte, dont l'expérience a été plus longue que pour les quatre autres participantes, est l'étudiante qui dépeint l'image la plus négative à l'égard de son séjour en raison, principalement, des problèmes de santé et difficultés scolaires qu'elle a rencontrés pendant ses quatre années au Canada.

□ Le cas des participantes des UM

Parmi les difficultés rencontrées en début de séjour, les quatre participantes font, notamment, référence à leurs études. Inquiète à l'idée d'échouer son premier semestre, Iris nous a demandé si nous avions connaissance des résultats obtenus généralement par les étudiants internationaux lors de leurs examens. Pour illustrer son stress à ce sujet, elle prend pour exemple un devoir qu'elle a dû réaliser en salle de classe et qu'elle pense avoir échoué parce que, d'une part, elle a eu de la difficulté à comprendre les questions de l'examen, d'autre part, croyant que ce dernier avait lieu la semaine suivante, elle ne s'était pas préparée. Elle nous explique que, pour valider son année scolaire auprès de son université italienne, il lui faut obtenir la moyenne à tous ses examens, le système de compensation entre les examens n'existant pas dans cette université. Aussi, en cas d'échec à un examen, la jeune participante devra rester en France jusqu'en juillet afin de repasser ses examens lors de la session de rattrapage. Il en va de même pour Sofia. Par ailleurs, les deux participantes se sont vues contraintes de sélectionner des cours dans leur faculté d'origine correspondant à ceux qu'elles auraient suivis si elles étaient restées dans leur université d'origine et faire valider leur sélection auprès de cette dernière et de l'établissement d'accueil. Il s'agit, comme nous l'avions mentionné plus tôt, du contrat pédagogique. Ce dernier a posé des difficultés aux deux participantes dans la mesure où la jeune Espagnole s'est retrouvée à choisir des cours répartis sur différents programmes et différentes années d'études qui avaient tendance à se chevaucher dans l'emploi du temps : « On peut prendre des cours de n'importe quelle année, mais ici, comme chaque semaine l'horaire est différent, c'est un peu le bordel ». De plus, pour être certaine d'obtenir le nombre de crédits ECTS suffisants pour valider son année et n'avoir plus qu'une année à effectuer en Espagne l'année suivante, Sofia s'est échinée à sélectionner un nombre important de cours. Finalement, à son arrivée, elle s'est ravisée et a choisi de suivre moins de cours, prolongeant ainsi sa scolarité en Espagne de quelques mois puisqu'il lui faudra combler ces crédits manquants.

Pour Iris, la validation de son contrat pédagogique a été sa principale source de stress à son arrivée :

[J]'ai eu beaucoup, beaucoup de problèmes avec mon coordinateur [italien] qui voulait pas faire son travail. Il voulait pas travailler. Il m'a laissée la journée. C'était la date limite. [...] Et ce jour-là, il m'a dit qu'il fallait le programme de toutes les matières parce qu'il voulait les réévaluer avant le *learning agreement*. J'me suis mise à pleurer parce que j'dois

rendre le *learning agreement* aujourd'hui et toi tu veux les programmes aujourd'hui. C'est la date limite. C'est pas possible. Ça s'est passé au final.

Si Romane et Wendy n'ont pas été confrontées à cette difficulté, elles ont mentionné d'autres inconvénients de leur séjour en lien avec leurs études. Romane, en premier lieu, souligne avoir eu de la difficulté à s'adapter au système universitaire français qui était nouveau pour elle. En second lieu, la participante haïtienne estime avoir fait l'objet de discrimination dans l'université A par ses professeurs et collègues de classe. Ces derniers la « taquinaient », elle, et les autres étudiants internationaux quant à leurs accents en faisant « semblant » de ne pas comprendre ce qu'ils disaient si bien que ceux-ci n'osaient plus s'exprimer en classe tant ils se sentaient mal à l'aise. Par ailleurs, la participante ajoute que les étudiants internationaux faisaient l'objet de blagues « vexantes » et « racistes » de la part de leurs collègues locaux. Aussi, malgré cette ambiance pesante qui régnait dans la classe, Romane indique que les professeurs n'intervenaient jamais pour défendre les étudiants internationaux, voire même renforçaient ce mal-être ressenti par ces derniers. Pour illustrer ses propos, la jeune femme mentionne qu'au moment où lui fallait rédiger son mémoire, seuls les sujets proposés par les étudiants locaux ont été validés par le directeur du master et des étudiants internationaux se sont ainsi retrouvés sans directeur de mémoire. Romane ajoute que, pour obtenir une aide financière de la part d'une institution haïtienne, il lui fallait fournir une lettre rédigée par son directeur de master dans laquelle il précise qu'elle a validé sa première session d'examens et est assidue aux cours. Celui-ci a répondu par la négative. Wendy, pour sa part, déplore la mauvaise organisation des UM. Quand elle est arrivée à Montpellier, elle n'était pas encore inscrite à ses cours car, selon elle, l'inscription des étudiants Erasmus est différente et plus longue que pour les étudiants locaux. Aussi affirme-t-elle que c'était « l'aspect le plus stressant » lors de son arrivée. De plus, elle ne parvenait pas à accéder à des informations qui lui étaient nécessaires pour son inscription telles que les horaires de ses cours. Cela est d'autant plus compliqué que la jeune Anglaise s'était inscrite à des cours variés, dispensés dans des facultés différentes. C'est pourquoi Wendy affirme qu'à son arrivée elle a « trouvé que vraiment l'organisation des facs françaises, c'est terrible ». Elle déplore également les méthodes d'enseignement à savoir : tout d'abord, le fait que les étudiants arrivent en classe de littérature sans avoir fait les lectures des textes et ouvrages auparavant. En effet, pour elle, il serait judicieux que les étudiants disposent de la liste des ouvrages qu'ils auront à lire durant l'année afin que ceux-ci puissent les lire en avance et ainsi mieux se préparer à leurs cours comme cela est le cas dans son université anglaise ; puis,

la passivité des étudiants durant les cours, le manque de partage des opinions et l'absence de travaux de groupe ; enfin, le manque d'implication des étudiants dans leurs études. Lors de la première entrevue, elle se plaint également du fait que ses cours terminent tard dans la session. En effet, elle, qui a pour habitude d'avoir cinq semaines de vacances durant les fêtes de fin d'année dans son université d'origine, a été surprise de passer ses examens quelques jours avant Noël. De plus, elle souligne que, si sa charge de travail est moindre que dans son université anglaise, ses journées sont plus remplies au regard du nombre de cours plus important qu'elle a l'habitude d'avoir en Angleterre. Or, le fait d'avoir autant de cours décourage la jeune participante de contacter ses proches aussi souvent qu'elle ne le ferait dans son pays d'origine :

En Angleterre, on a plus de travail, mais on a moins de cours. Je passe beaucoup de temps dans ma chambre. Je peux téléphoner à ma famille et après je vais écrire mon essai. Mais, ici, c'est vraiment je suis épuisée à la fin de la journée. Je veux juste regarder *Netflix*.

Aussi trouve-t-elle difficile d'être éloignée de sa meilleure amie dont elle est très proche dans son université d'origine. Wendy n'est pas la seule participante à souffrir de l'absence de ses proches. En effet, Romane affirme qu'il est plus difficile d'être éloignée de ses proches qu'elle ne l'imaginait avant de partir :

[S]ans ma famille, je ne suis rien. [...] [I]ci, je ne suis rien. Je suis une étrangère. Je ne suis rien. Tu passes les fêtes de Noël chez toi. Tu passes les fêtes de fin d'année chez toi. T'es sans famille.

C'est principalement à des moments ponctuels de son séjour tels que pendant les fêtes de fin d'année (pendant lesquelles Romane est restée en France pour des raisons financières) ou des fêtes de famille (par exemple, le baptême de sa nièce) que Romane ressent un manque profond de sa famille et se sent déprimée. Elle se sent seule et s'inquiète de cela : « Parce que si t'as un problème, tu as personne qui est à côté de toi. Parce que dans ma chambre, si quelque chose m'arrive, personne me connaît ». Sofia a également tendance à se sentir seule dans sa chambre située dans une résidence universitaire car, n'ayant pas d'espace commun, les étudiants ont tendance à manger seuls dans leur chambre respective. Aussi, l'éloignement de ses proches et son sentiment de solitude ont amené la jeune Espagnole à se sentir déprimée au cours du premier semestre. Elle précise qu'à ce moment-là, elle ne souhaitait pas rencontrer beaucoup de monde, mais uniquement des personnes dont elle se sentait particulièrement proche. Parmi les difficultés rencontrées, Romane mentionne les ressources financières. En effet, au début de son séjour en France, l'étudiante haïtienne s'inquiétait de ne pas disposer de suffisamment de moyens financiers pour

subvenir à ses besoins les deux années durant. À ce propos, elle nous explique qu'elle s'est sentie obligée de changer son mode de vie car le coût de la vie en France est différent de celui d'Haïti. Pour respecter son budget, elle dit ne s'autoriser aucun écart et faire attention à ses dépenses, ce qu'elle n'avait pas l'habitude de faire en Haïti. Au cours de la première entrevue, Sofia et Wendy évoquent également avoir éprouvé quelques difficultés avec la langue de leur pays d'accueil. En effet, alors que certains mots de vocabulaire manquaient à Sofia pendant ses cours, c'est durant ses sorties à la société juive, le weekend, que Wendy affirme avoir éprouvé des difficultés linguistiques car les repas auxquels elle participait duraient longtemps, il était difficile pour elle de suivre certaines conversations et les Français utilisaient parfois l'argot. Certains traits culturels ont également choqué la jeune Anglaise à savoir le fait que la communauté juive française n'ait pas les mêmes traditions que la communauté juive anglaise ; la difficulté à trouver certains aliments qu'elle a l'habitude de manger en Angleterre ; la façon de cuisiner ; ou, encore, la francisation de certains termes associés à des séries télévisées et romans. Enfin, elle dit avoir éprouvé un stress à son arrivée lorsqu'elle a dû entreprendre certaines démarches alors qu'elle avait entamé ses cours, notamment pour faire fonctionner son téléphone en France et lorsqu'elle cherchait un stage pour son deuxième semestre.

Résumé de la section 4.3.2.1	
Les représentations négatives au début du séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés principales rencontrées avant d'arriver à Ottawa : constitution du dossier d'inscription ; la recherche du logement ; choix des cours - Déconvenues à leur arrivée : services d'immigration ; complications financières - Représentations négatives très diversifiées de leur séjour - Charlotte a dépeint une image plus négative de son séjour que les autres participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés rencontrées sont principalement scolaires : peur de l'échec ; élaboration du contrat pédagogique ; adaptation au système universitaire ; discrimination en salle de classe - Autres difficultés rencontrées : éloignement des proches ; sentiment de solitude ; ressources financières ; langue ; différence culturelle

4.3.2.2. Les représentations négatives à la fin du séjour

Au cours de la deuxième entrevue, les participantes ont également fait mention des difficultés qu'elles ont eu l'occasion de rencontrer durant leur séjour.

□ Le cas des participantes de l'UO

Parmi les représentations négatives évoquées par les participantes de l'UO, quatre étudiantes font référence à leurs cours. En effet, alors qu'Agathe indique s'être ennuyée pendant ses cours qu'elle trouvait faciles, Naomie dépeint une image négative de l'un de ses cours qu'elle a trouvé très difficile, dispensé par un « prof très élitiste ». Elle en fait par ailleurs référence comme étant « le pire » moment de son expérience : « C'était quand même une corvée chaque semaine dans la mesure où j'avais toujours une boule dans le ventre avant d'aller à ce cours ». Aussi aurait-elle aimé avoir davantage d'informations sur les exigences liées aux cours avant d'entamer la session. Néanmoins, toutes deux mettent en évidence que de ces difficultés, ressortent des éléments positifs. La première participante, par exemple, indique que ça lui a permis de découvrir un autre système universitaire, de le comparer avec celui qu'elle connaissait déjà et d'avoir une idée si celui-ci lui convenait ou pas. La seconde, quant à elle, souligne être finalement « super heureuse de l'avoir fait parce que maintenant c'est [s]a matière préférée en droit tellement [elle est] contente d'avoir été jusqu'au bout ». Elle indique, néanmoins, que pendant toute la session, elle s'est mis la pression afin d'avoir de bons résultats scolaires :

c'est aussi une pression que je me mettais parce que tout le monde dit qu'en Erasmus on [obtient de meilleurs résultats scolaires] qu'en Belgique. Et ben moi, je cassais le mythe quoi. J'étais pas très contente. Donc je me suis quand même mis une grosse pression.

C'est pourquoi lorsqu'elle a obtenu des résultats qu'elle jugeait insatisfaisants, elle les comparait avec ceux de son collègue qui provenait de son université d'origine et disait ressentir de la jalousie à son égard :

Ça m'énervait un peu de voir par exemple A qui avait que des cours qui sont pas des prérequis au Barreau qui faisait que des 50/50 tout le temps et, finalement, on a le même diplôme... Enfin, nos points sont réduits de la même manière en Belgique donc moi, ce sera très mauvais et lui très bon.

Les résultats scolaires ont également été relevés par Charlotte comme étant l'un des éléments négatifs qui ont marqué son expérience en mobilité. En effet, celle-ci indique avoir obtenu des notes très basses durant son séjour qui ne lui permettraient pas de poursuivre ses études à la maîtrise au Canada si elle le désirait. De plus, elle se voit contrainte de devoir repasser un cours qu'elle a échoué alors qu'elle ne sera plus au Canada durant la session d'automne qui suit la deuxième entrevue. Selon elle, ses résultats ont été principalement impactés par son état de santé qui s'est détérioré au fil des années et par les difficultés liées aux cours francophones :

Je m'en prends plein la tête tous les jours. On me dit que je parle pas français, que mon français est pas bon. Au bout d'un moment c'est bon quoi. [...] J'ai une prof qui m'a dit que je ne parlais pas français. Alors qu'on me dise que j'ai des lacunes en français, que j'ai du mal en français à m'exprimer ou quoi que ce soit, je le prends très bien. J'ai pas de souci avec ça. Mais qu'on me dise que j' parle pas français faut pas pousser non plus là. C'est grave. **Pourquoi elle te dit ça ?** Parce que je parle le français de France.

Quant à Chloé, elle s'est sentie particulièrement stressée pendant son séjour lorsqu'elle a pris conscience que, finalement, la communication, domaine dans lequel elle avait étudié plusieurs années durant, ne lui correspondait pas et qu'elle souhaitait poursuivre ses études dans une autre discipline :

Ça, ça a été un peu difficile on va dire d'assumer le choix de changer complètement de voie, d'en parler à ses amis, à sa famille, à tout ça. Après, dès que mes parents ont accepté, c'est bon, ça a été un poids en moins on va dire.

À l'égard des cours qu'elle a pu suivre à l'UO, Chloé ajoute que ceux-ci ont tendance à ne pas être reconnus dans son pays d'origine. En prenant l'exemple du cours sur l'étude des genres auquel elle a assisté, elle explique que si celui-ci peut être valorisé au Canada, en France « ça peut ne rien valoir ou on peut ne pas comprendre vraiment ce que t'as fait », ce qui « peut être un désavantage » selon elle. Aussi, parmi les aspects négatifs qu'elle a soulevés à l'égard des cours, elle mentionne le manque d'autonomie des étudiants et la soumission des professeurs à ces derniers. *A contrario*, Naomie souligne que les professeurs manquent de compréhension quant au statut des étudiants internationaux. En effet, elle trouve regrettable le fait d'avoir été évaluée de la même façon qu'un étudiant canadien :

Je râlais un peu de savoir que les examens étaient anonymes. On doit coller une sorte d'étiquette sur nos noms. Et j'espérais que comme on est international, on a un statut un peu différent, qu'ils soient plus gentils et tout ça. Mais absolument pas. Donc j'essayais de glisser un ou deux mots belges dans mes réponses ou un mot en tout cas pas canadien. [...]

En fait, ils ont des quotas en droit et donc ils doivent avoir des moyennes genre de 65% et je trouvais ça pas très juste que je doive faire partie des moyennes alors que j'avais pas le diplôme canadien et que donc je rentre pas dans la moyenne finale à la fin des 3 ans. Donc j'espérais qu'ils soient un peu plus sympas.

Aussi, lors de la deuxième entrevue, l'étudiante confirme avoir été déçue de la méthode d'enseignement canadienne qui, comme elle l'avait soulignée pendant la première entrevue, est similaire à la méthode belge où « tout le monde note et gratte et il y a pas beaucoup de temps de

parole ». Enfin, elle met en avant le fait qu'elle s'est parfois sentie « perdue » dans ce système universitaire dont personne ne lui expliquait le fonctionnement :

Moi, toutes ces exigences ben j'ai dû un peu les découvrir par moi-même en prenant un peu des claques du coup avec des mauvaises notes et j'sais pas. [...] [J]e devais toujours la veille essayer de comprendre les lieux d'examens parce que, ici, c'est complètement différent. Qu'est-ce qu'on peut prendre, qu'est-ce qu'on peut pas prendre ? Même, parfois, j'avais fini mon examen, j'allais le rendre, je partais. Et ben non, ils m'ont engueulée en me disant de me rasseoir. Parfois, je comprenais pas trop, trop ce qu'il se passait et personne n'est là pour nous expliquer. C'est comme s'ils pensaient que tout était acquis parce qu'on a déjà fait quelques années universitaires en Belgique. Mais c'est complètement différent quoi.

De plus, selon elle, ce manque de connaissance du système universitaire aurait tendance à désavantager les étudiants internationaux qui découvrent de nouveaux professeurs et de nouvelles méthodes de travail contrairement aux étudiants locaux qui « les ont déjà eus en première et [...] savent comment ça marche ».

Outre les cours, les relations entretenues avec autrui ont pu être vécues difficilement pendant leur séjour selon certaines participantes. Par exemple, Margaux et Charlotte indiquent avoir perdu plusieurs de leurs amis durant leur séjour. En effet, la majorité des amis de Margaux étaient des étudiants internationaux venus à Ottawa dans le cadre d'un échange universitaire d'une session. Ainsi s'est-elle sentie déprimée, au début de la deuxième session lorsqu'elle s'est rendu compte qu'il ne lui restait plus qu'une poignée d'amis à Ottawa. Charlotte a vécu une situation similaire. Au début de sa deuxième année de baccalauréat, ses amis ont rompu tout contact avec elle sans qu'elle puisse en donner exactement les raisons. C'est également à cette même période qu'elle s'est éloignée de son équipe de natation synchronisée qui était encadrée par une *coach* qu'elle n'appréciait pas. C'est alors qu'elle a commencé à se sentir isolée durant son séjour. Pour éviter de vivre un tel isolement, à l'instar de Naomie qui déclarait lors de la première entrevue que le fait d'être à l'étranger l'obligeait à garder de bonnes relations avec des personnes qu'elle ne côtoierait pas dans son pays d'origine, Margaux indique s'être forcée à rester proche de personnes avec qui elle n'aurait pas forcément de contact si elle se trouvait en France car, sans cela, elle n'aurait « plus vraiment d'amis » à Ottawa. C'est pourquoi Chloé a constaté, dès son arrivée, qu'il était impératif de se faire rapidement des amis :

En fait, si on se fait pas des amis très rapidement dès le début, après, c'est un peu compliqué. Même au sein du réseau étudiant international. Les relations se font très vite et si tu rentres pas dans le cercle et ben après, c'est très, très compliqué de venir et de créer des liens avec des personnes.

Naomie ajoute, cependant, que ces amitiés créées durant le séjour, bien qu'importantes pour le bon déroulement de l'expérience, ne suffisent pas toujours à remonter le moral de l'étudiant international lorsqu'il vit une période d'angoisse ou de déprime : « Les amis ici sont très chouettes, mais ils ont pas toujours les bons mots pour nous rassurer parce qu'ils nous connaissent pas assez et c'est comme ça ».

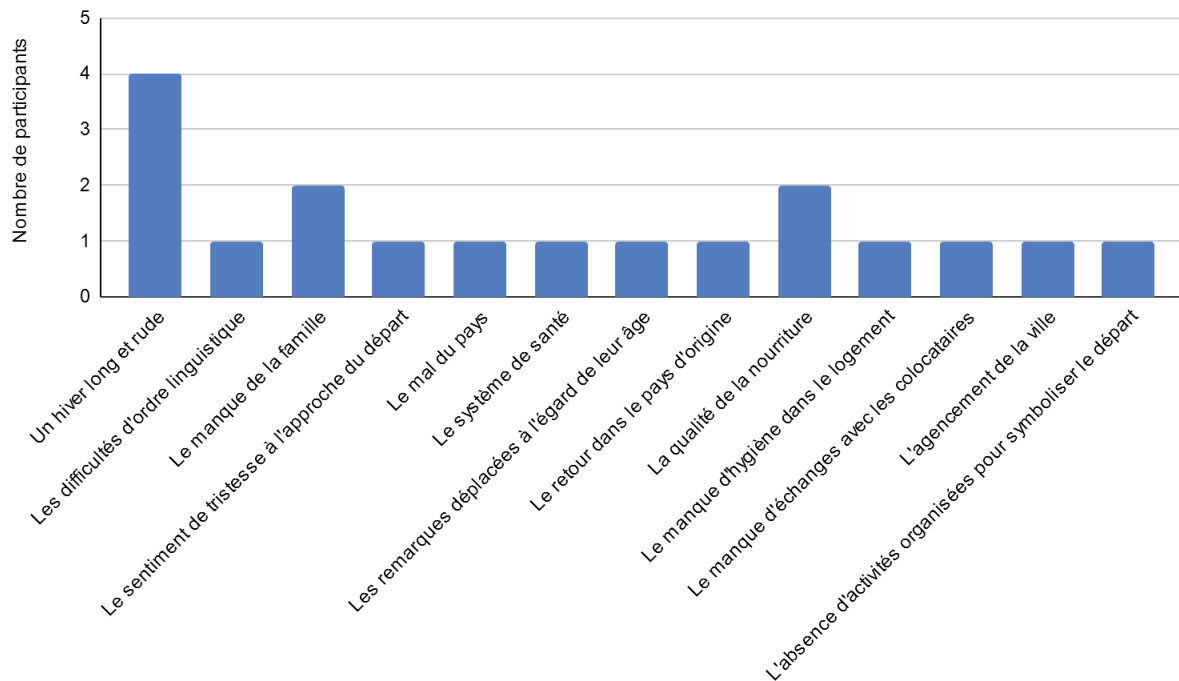
À côté des relations entretenues avec les amis, les participantes évoquent également leurs rapports difficiles avec certains de leurs proches, c'est-à-dire de leur famille et amis de leur pays d'origine, et avec les Canadiens. Nous décrivons plus en détail cette relation dans le prochain chapitre consacré au processus d'acculturation des participantes. Pour Agathe qui, dès la première entrevue, indique qu'il sera difficile de créer des relations d'amitié avec des Canadiens, souligne que la langue a pu être une barrière dans les échanges qu'elle a entretenus avec les étudiants locaux durant les cours :

Mais peut-être que eux, ça les gênait plus de faire l'effort parce qu'ils parlent vite et c'est leur langue de manière générale, donc de prendre le temps de poser les mots et d'essayer de comprendre ce que je disais ça leur demandait plus d'efforts et que peut-être ils avaient pas envie de le faire.

Néanmoins, lorsqu'on demande à la participante ce qu'elle changerait de son séjour, celle-ci répond qu'elle ferait peut-être plus d'efforts pour échanger et rester avec des Canadiens plutôt qu'avec des Français « pour juste découvrir une autre culture et casser plus ce lien avec la France pendant un an ». Chloé, qui a admis lors de la deuxième entrevue qu'elle ne s'était pas faite d'amis canadiens, a apporté la même réponse qu'Agathe quant à ce qu'elle modifierait de son séjour.

Outre les cours et les relations entretenues avec autrui, les participantes ont souligné quelques points difficiles supplémentaires que nous proposons de réunir dans le graphique suivant :

Figure 7 : Représentations négatives des participantes de l’UO à l’égard de leur expérience canadienne à la fin du séjour



Néanmoins, malgré les difficultés et aspects négatifs qu’elles ont pu souligner, toutes les participantes affirment qu’un séjour d’études à l’étranger est bénéfique et toutes recommanderaient à d’autres étudiants de se lancer dans cette aventure. Bien qu’elle soit la seule à admettre avoir vécu une expérience négative, Charlotte souligne que, même négatives, les expériences font grandir. Aussi, espère-t-elle « que d’un point de vue *a posteriori*, [cette expérience] sera positi[ve] ».

□ Le cas des participantes des UM

Durant leur séjour en France, les quatre participantes soulignent, au cours de la deuxième entrevue, avoir traversé des moments difficiles qui ont pu entacher leur expérience en mobilité. Par exemple, la nécessité de s’adapter à leur nouvel environnement a été mentionnée comme l’une des difficultés rencontrées par Iris et Romane durant leur séjour. Comme le souligne Iris, le début du séjour était particulièrement parsemé d’embûches puisque, tel que représenté dans son dessin par la métaphore du sentier dissimulé dans la brume, elle ne savait pas à quoi s’attendre et, malgré cela,

elle devait « s’orienter », rencontrer du monde, se « faire accepter » par son entourage et s’adapter à une nouvelle méthodologie de travail. Pour Romane, l’adaptation au climat, à la culture et à l’université a représenté, selon elle, la difficulté la plus importante à laquelle elle a dû faire face durant son séjour. Pour elle, l’étudiant international n’a pas d’autre choix que de s’adapter au système universitaire s’il ne veut pas échouer dans ses études. Ce qui représente, à ses yeux, un inconvénient phare de l’expérience en mobilité. Elle prend pour exemple l’obligation de respecter l’échéancier imposé par les professeurs : « Parce que chez nous si, par exemple, la date limite pour remettre un dossier c’est le 15, tu le donnes le 16, ça va. Ici, t’es foutu. C’est très strict ». Or, la participante ajoute qu’il est d’autant plus difficile de s’adapter à son nouveau milieu que l’encadrement de l’étudiant international par son université d’accueil à son arrivée est inexistant. Pour illustration, la jeune haïtienne, complètement étrangère au fonctionnement des universités européennes ne comprenait pas le système de « crédits » qui étaient associés aux cours et qui permettent de mesurer le volume de travail fourni par l’étudiant et son niveau d’études. Aussi, il lui fallait, dès son arrivée, régulariser son visa auprès d’un organisme qu’elle ne connaissait pas et qui lui demandait de fournir des documents jusqu’alors inconnus de l’étudiante. Enfin, elle, qui aurait aimé être logée dans une résidence universitaire, ne le pouvait pas puisqu’il lui fallait donner le nom d’un garant habitant en France : « [N]ous, le problème qu’on a, les étudiants étrangers, le Crous³⁶ demande un garant. Je ne connais personne ici, je ne peux pas avoir de garant ». À défaut, elle mentionne qu’elle aurait pu faire appel à un organisme qui se porte garant pour les étudiants étrangers, mais, là encore, Romane souligne que cette démarche est « compliqué[e] » puisqu’il lui faut fournir des documents dont elle n’avait jamais entendu parler tel que l’avis d’imposition, par exemple. À l’instar de Romane, Sofia mentionne également avoir été embêtée par « les trucs administratifs », les papiers qu’elle a dû fournir pour prolonger son séjour et effectuer son stage durant l’été qui a suivi son année scolaire. En ce qui concerne les documents administratifs, Iris a, comme nous l’avions mentionné plus tôt, elle aussi vécu une période de stress en début de séjour en raison de son contrat pédagogique qui a été validé tardivement par son université d’origine. Or, cette angoisse était telle que, bien qu’éprouvant des difficultés dans certains de ses cours au deuxième semestre, elle a préféré poursuivre ces derniers afin de ne pas avoir à modifier son contrat pédagogique. Pour Iris, la difficulté la plus importante qu’elle estime avoir rencontrée est aussi en

³⁶ Les CROUS (centre régional des œuvres universitaires et scolaires) sont des établissements publics à caractère administratif français qui sont chargés d’assurer aux étudiants une qualité d’accueil et de vie. Ils gèrent, notamment, les demandes de logement, de bourse et la restauration universitaire.

lien avec ses cours. En effet, la jeune Italienne souligne que non seulement certains d'entre eux étaient particulièrement complexes, mais indique également avoir ressenti un stress important au moment où il lui a fallu préparer ses examens. Il est à noter que l'enjeu était tel qu'en cas d'échec de ses examens, elle devait les passer une nouvelle fois lors de la session de rattrapage en mai et en juin (ce qu'elle déplore puisqu'ils auront lieu pendant qu'elle fera le ramadan³⁷ et lorsqu'elle sera en Irlande pour effectuer un séjour linguistique). Dans le cas d'un nouvel échec, celle-ci perdra sa bourse italienne d'une valeur de 5000 € par an. Aussi ajoute-t-elle que l'anonymat des copies d'examen ajoute un stress supplémentaire pour elle puisqu'aucune distinction ne sera faite entre les locaux et les autres étudiants. Au travers de son dessin, Romane fait, elle aussi, ressortir le stress éprouvé à l'idée d'échouer son master. Pour Sofia, qui s'est vu repasser des examens durant les rattrapages, a mis en évidence la charge de travail conséquente que cela a représenté pour elle puisqu'elle faisait son stage en parallèle. Par ailleurs, la jeune Espagnole se verra retarder l'obtention de son diplôme de par le fait qu'elle n'ait pas sélectionné un nombre de crédits ECTS suffisant pour valider son année. Autrement dit, une fois de retour en Espagne, il lui faudra étudier une année et demie durant et non pas une année pour avoir le nombre de crédits requis pour obtenir son diplôme. À l'égard des cours, si, majoritairement, Iris affirme que ses professeurs étaient soucieux du bien-être des étudiants internationaux dans leur salle de classe, elle admet, néanmoins, qu'une minorité se focalisait davantage sur la réussite des étudiants locaux. Enfin, comme elle l'avait expliqué durant la première entrevue, Wendy évoque à nouveau au cours de la seconde entrevue, la mauvaise organisation de la faculté et ce, jusqu'à la fin de son séjour montpelliérain, et condamne le caractère « démodé » des méthodes d'enseignement des UM où les étudiants sont passifs et peu investis dans leurs études, les travaux de groupe sont absents et les travaux dirigés s'apparentent, selon elle, davantage à des cours magistraux. Elle ajoute que ce qui a été le plus difficile à gérer durant son expérience universitaire a été son emploi du temps et, plus particulièrement, le fait d'avoir cours tous les jours, parfois dès 8h du matin jusqu'à tard le soir. Ces constats ont amené la jeune Anglaise à préciser que si, dans le futur, elle souhaitait effectuer un master, elle ne le ferait pas en France. De plus, elle souligne que si elle avait été inscrite non pas un, mais deux semestres dans les UM, elle aurait annulé son inscription au deuxième semestre afin, d'une part, de découvrir une autre ville française, mais aussi de mettre un terme à ses études en France.

³⁷ Selon la tradition musulmane, le ramadan fait référence au mois du jeûne

Par ailleurs, parmi les inconvénients évoqués par l'étudiante anglaise, elle dénote que les Erasmus ne parlent pas la langue du pays d'accueil. Selon elle, ils auraient tendance à user de l'anglais ou, lorsqu'ils se retrouvent dans un groupe d'étudiants originaires du même pays d'origine, ils vont parler leur langue maternelle, ce qui a été son cas. En effet, l'un des regrets de Wendy a été de s'être laissé influencer par son amie anglaise avec qui elle a passé l'intégralité de son premier semestre et qui ne se sentait pas suffisamment à l'aise pour parler français, si bien qu'elle évitait les contacts dans cette langue.

Dans la même veine, Iris a fait le constat que les étudiants français, afin d'améliorer leurs compétences linguistiques en anglais, avaient tendance à s'ouvrir aux étudiants anglophones au détriment des autres étudiants Erasmus. Aussi, en ce qui concerne la langue, Wendy met en avant le fait que les cours et les travaux à réaliser se font dans une autre langue que sa langue maternelle, a rajouté une part de difficulté à son séjour.

L'entourage des participantes a également été perçu comme un inconvénient durant le séjour de ces dernières. Rappelons que Romane, dès sa première entrevue, mentionne avoir vécu de la discrimination lors de sa première année universitaire en France :

C'était pas terrible parce que la salle était divisée en deux. Donc il y avait les étudiants étrangers d'un côté et les étudiants français de l'autre côté. Donc ça m'a beaucoup marquée.

Il y avait aussi des professeurs, les enseignants qui étaient comme ça aussi.

Cette expérience l'a tellement « marquée » négativement que l'étudiante haïtienne a envisagé, à plusieurs reprises, de quitter la France pour retourner dans son pays d'origine : « [C'est pas que je ne voulais pas [rester en France], mais c'était douloureux ». Son petit ami, lui aussi d'origine haïtienne, qu'elle a rencontré durant son séjour en France, a alors joué un rôle primordial en la soutenant et en l'encourageant à poursuivre ses efforts dans ses études. Outre la communauté française, l'absence de sa famille et de ses amis a été perçue comme un obstacle difficile à surmonter pour Romane. Il est à noter que sur ses deux années de master, Romane n'est pas retournée dans son pays d'origine. Comme elle le démontre dans son dessin, « quand j'étais en Haïti, j'avais ma famille, beaucoup d'amis, un pays tropical. J'étais heureuse. J'avais une vie très heureuse parce que j'avais tout », ce qui n'est plus le cas en France :

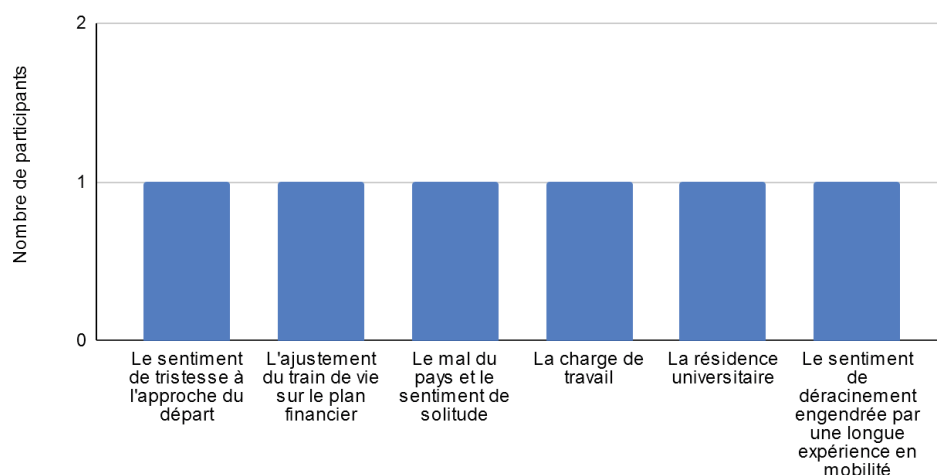
Je dirais ici, tu peux avoir 20 doctorats, 5 ans d'agrégé, tu seras toujours quelqu'un d'immigré. Et quand on voit quelqu'un d'immigré, c'est quelqu'un qui a fui chez lui, qui n'a pas le niveau de compétence, tout ça. Donc même si tu as toutes les qualités du monde, quand t'es arrivé ici, t'es rien. Parce que une fois qu'on voit l'immigration, c'est quelqu'un

qui ne peut pas vivre chez lui, qui a des difficultés donc il vient ici. [...] Si mon enfant est né ici, donc oui, il est Français parce qu'il est né ici, mais on le voit toujours comme un fils d'immigrés. Je ne vais pas imposer ça à mon fils. En Haïti, j'avais une reconnaissance sociale. Mais là, j'ai rien. Sinon que quand je suis dans la salle, oui, je suis étudiante donc on est au même niveau, mais après, quand je marche dans la rue, je suis une immigrée. C'est pas agréable.

C'est pourquoi elle ne conseillerait pas l'expérience en mobilité internationale à quelqu'un « qui a une vie stable sur le plan personnel et économique ». En ce qui concerne Wendy, si elle dit s'être bien entendue avec ses colocataires russe et algérienne à Montpellier, elle souligne n'avoir, néanmoins, pas développé ses connaissances quant à la culture française contrairement à Paris où elle a partagé un logement avec une Française. L'éloignement des proches et la solitude ont lourdement pesé durant le séjour de Romane, d'Iris et de Sofia. Comme ont pu l'expérimenter Iris et Sofia, en cas de problème, le fait de se retrouver seule peut-être difficile. En effet, alors qu'elle s'était blessée durant son séjour, Iris n'avait personne sur qui s'appuyer. Sofia, pour sa part, a appris la maladie d'un de ses proches, suivi du décès d'un autre alors qu'elle se trouvait en France. Même si elles avaient des amis sur Montpellier, elles ont le sentiment que c'est seules qu'elles ont dû faire face à de telles situations. Aussi, Sofia ne savait pas comment gérer cela « sans tous les appuis [qu'elle a], habituellement ». L'étudiante espagnole affirme que c'était là, la plus grosse difficulté qu'elle a eu à surmonter durant son année.

Enfin, parmi les autres représentations négatives soulevées par les participantes durant leur séjour, celles-ci ont également mentionné :

Figure 8 : Représentations négatives des participantes des UM à l'égard de leur expérience française à la fin du séjour



Maintenant que nous avons dépeint les aspects négatifs du séjour des neuf participantes et des changements qu'elles lui auraient apportés, nous proposons de nous intéresser aux aspects positifs qu'elles ont mentionnés lors de leurs entrevues.

Résumé de la section 4.3.2.2	
Les représentations négatives à la fin du séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Principales représentations négatives à la fin du séjour : les cours ; les relations entretenues avec leurs proches, avec les personnes rencontrées à Ottawa et leurs hôtes - Seule Charlotte dit avoir vécu une expérience négative - Toutes recommanderaient à d'autres étudiants d'effectuer un séjour à l'étranger 	<ul style="list-style-type: none"> - Principales représentations négatives à la fin du séjour : l'adaptation à un nouvel environnement et au système universitaire ; les démarches administratives ; les cours ; la langue ; l'entourage ; l'éloignement des proches ; le sentiment de solitude

4.3.2.3. Les représentations positives au début du séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Parmi les représentations positives de leur séjour relevées par les participantes à leur arrivée à Ottawa, le regard qu'elles portent sur leurs cours et sur leur université d'accueil sont celles qui ressortent le plus de leur discours. En effet, trois d'entre elles soulignent que le fait d'être parties

étudier à l'étranger leur a permis de prendre quelques libertés en ce qui concerne le choix de leurs cours et d'opter pour des cours différents de ceux auxquels elles ont l'habitude d'assister dans leur pays d'origine, ce qui, pour deux de ces étudiantes, leur a permis de prendre conscience que les études pour lesquelles elle se prédestinaient avant de venir au Canada ne leur convenaient pas. Le fait d'avoir cette liberté dans le choix de leurs cours a permis à Naomie de s'inscrire dans un cours qu'elle avait déjà suivi en Belgique et de comparer autant les enseignements belges et canadiens quant à cette matière, que les systèmes juridiques de ces deux pays. Margaux, elle, craignait de prendre du retard sur ses collègues restés étudier en France et sur son programme français. Cependant, une fois les cours commencés, elle fut agréablement surprise de voir que certains cours s'ancrent dans son programme français.

Par ailleurs, certaines participantes mentionnent que les méthodes d'enseignement sont de qualité et, parfois, meilleures que celles offertes dans leur pays d'origine. Pour illustration, Margaux met en avant les avantages d'avoir à effectuer des travaux tout au long de l'année à l'UO plutôt que de devoir seulement apprendre ses cours par cœur pour un examen final comme cela peut être le cas dans son université française. Naomie, elle, indique qu'elle ressent chez la plupart de ses professeurs canadiens, une envie de transmettre leur passion contrairement à ses enseignants belges. Deux étudiantes ont précisé avoir été surprises du sérieux des étudiants dans les salles de classe. Pour elles, contrairement aux étudiants français, ceux-ci sont attentifs pendant les cours et auraient tendance à présenter uniquement des travaux de qualité. Aussi, comme nous l'avons évoqué plus tôt, le bilinguisme au sein de l'UO est perçu comme un atout pour quatre participantes qui précisent pouvoir pratiquer leur anglais pour progresser dans cette langue tout en restant dans leur zone de confort en ayant la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle. Enfin, trois d'entre elles mentionnent les installations sportives et les activités multiples (culturelles, scolaires, administratives) proposées par l'université comme des atouts pour les étudiants de l'UO.

Outre les références à leurs cours et à l'UO, les participantes ont brossé un portrait positif de leurs hôtes. En effet, celles-ci mentionnaient le caractère civilisé, travailleur, amical et accueillant des Canadiens au début de leur séjour.

□ **Le cas des participantes des UM**

Parmi les représentations positives de leur séjour relevées par les participantes à leur arrivée à Montpellier, les avantages professionnels qui découlent de leur expérience à l'étranger ont été

mentionnés par les quatre participantes. En effet, selon Iris qui ambitionne de travailler dans le management international à la fin de ses études, il faut nécessairement avoir une ouverture d'esprit et savoir communiquer avec l'autre pour envisager une expérience en mobilité internationale. Pour elle, le fait d'avoir séjourné à l'étranger prouve donc à ses futurs employeurs qu'elle possède ces deux qualités qui sont des atouts indéniables pour travailler dans la branche qu'elle convoite. Sofia et Wendy, quant à elles, souhaitaient profiter de cette année à l'étranger pour faire un stage de quelques mois. Si, lors de la première entrevue, Wendy venait de décrocher un stage au sein d'une agence de tourisme à Paris, Sofia était encore à la recherche de ce stage qui serait, pour elle, sa première expérience professionnelle dans le milieu pharmaceutique. Aussi, pour maximiser ses chances de trouver un stage à Montpellier, la jeune Espagnole a pris un rendez-vous avec le bureau d'aide à l'insertion professionnelle, un organisme mis en place dans les UM afin d'accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel et dans leur insertion dans la vie active. Enfin, Romane met en avant le fait que son diplôme occidental sera un atout sur le marché de l'emploi haïtien.

Outre les avantages professionnels qui découleraient de leur séjour, Wendy et Sofia soulignent que cette année Erasmus était, pour elles, l'occasion de s'accorder plus de liberté en ce qui concerne leurs études en s'investissant moins dans leurs cours. En effet, pour Wendy, les notes obtenues pendant son séjour ne comptaient pas pour l'obtention du diplôme. Pour Sofia, en revanche, ses résultats scolaires impactaient sa moyenne et influaient sur l'obtention de son diplôme. Autrement dit, si elle n'obtenait pas la moyenne à certains de ses examens, celle-ci devait les repasser dans le cadre des examens de rattrapage à la fin de l'année. Néanmoins, au-delà de mettre en avant le fait qu'elle avait moins de cours à suivre en France qu'en Espagne, ce qui allégeait sa charge de travail, Sofia indiquait avoir pris conscience, dès le début de son séjour, qu'il était plus important de profiter de son expérience Erasmus :

De voir, d'apprendre à vivre toute seule pour moi, c'est très enrichissant. C'est peut-être la partie la plus importante de l'Erasmus finalement. Et aussi je me suis rendu compte que les études sont importantes, mais c'est peut-être pas le centre de ta vie ici. Peut-être à Madrid, oui, c'est ma priorité. Ma vie c'est pas que ça. Mais ici, j'aurai trouvé d'autres choses. Je suis peut-être plus relaxée.

Par ailleurs, les participantes ont tenu des propos positifs aussi bien à l'égard de leur pays et ville d'accueil que de leurs habitants. Par exemple, Romane dit apprécier cette liberté qu'elle ne retrouvait pas dans son pays d'origine puisque les individus sont libres de vivre comme bon leur

semble sans craindre les représailles de la communauté. Aussi encense-t-elle certains traits de caractère de ses hôtes en soulignant qu'elle ne les percevait pas particulièrement comme des individus racistes, mais comme des personnes polies, rationnelles, sympathiques (en ce qui concerne la population montpelliéraine) et qui partageaient avec elles des valeurs qui lui sont chères telles que l'importance accordée à la famille : « Moi, je fais partie des gens qui pensent que avoir de l'argent et sans avoir de vie familiale, moi je préfère avoir des liens familiaux que de l'argent. Ça, j'adore ici ». Wendy et Sofia soulignent apprécier la ville. Pour la première participante, elle lui rappelle la ville où elle étudie en Angleterre. Pour la deuxième étudiante, il s'agit, d'une part, d'une ville agréable de par sa taille moyenne car tout est facilement accessible de par la proximité géographique des lieux, d'autre part, d'une ville qui regorge de nombreuses activités socio-culturelles. Elle indique apprécier, particulièrement, le centre-ville. La jeune Espagnole émet également une opinion positive à l'égard de son université d'accueil en affirmant qu'il est plus facile d'assimiler les cours qu'en Espagne car les méthodes d'enseignement durant les cours magistraux sont meilleures. Enfin, Sofia met l'accent sur les avantages que représente sa résidence universitaire. En plus d'être située à proximité de sa faculté, elle dénote que le faible coût mensuel de son logement est un avantage indéniable pour un étudiant. Pour terminer, parmi les points positifs relevés par les participantes, Wendy mentionne que le fait de vivre dans une maison avec des colocataires avec lesquelles elle s'entend bien a joué un rôle important dans son séjour à Montpellier car, sans cela, elle aurait changé de logement durant le semestre.

Résumé de la section 4.3.2.3	
Les représentations positives au début du séjour	
UO	UM
- Les cours ; le bilinguisme ; les activités socio-culturelles ; les hôtes	- Les avantages professionnels ; un allègement quant à la charge de travail ; le pays ; la ville ; les hôtes ; l'université ; le logement

4.3.2.4. Les représentations positives à la fin du séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Lors de la deuxième entrevue, les cinq participantes ont évoqué les voyages comme faisant partie intégrante de leur séjour, si bien qu'elles les ont fait ressortir dans leur dessin de façon imagée (le bus pour Margaux ; le bus, la valise et l'avion pour Agathe ; le compas pour Charlotte ; les

tremplins pour Naomie) ou langagière (le nom des destinations pour Margaux ; le mot « *Travel* » pour Chloé). Agathe souligne n'avoir jamais autant voyagé de toute sa vie en une année. Elle indique avoir visité tout ce qu'elle souhaitait. Aussi, pour ce faire, faute d'avoir trouvé une personne pour l'accompagner, elle mentionne avoir pris la décision de partir seule dans l'une de ses destinations de rêve, New York :

New York, ça m'a marquée parce que c'était vraiment un rêve depuis toute petite. [...]

J'suis allée voir une comédie musicale à Broadway qui était l'un de mes rêves depuis longtemps. Ce voyage m'a marquée un peu pour ça, accomplir ses objectifs et ses rêves.

En ce qui concerne le fait de se retrouver seule dans cette ville, si elle a longtemps hésité à entreprendre ce voyage et si, à son arrivée, elle a remis en question sa décision de visiter seule une aussi grande ville, elle a finalement apprécié son voyage. « [Elle] en [a] profité justement de faire ce [qu'elle] voulais[t] visiter sans avoir à mélanger avec les envies d'autres personnes qui [lui] auraient peut-être moins plu ». D'autant plus que, elle, qui est de nature introvertie s'est vu discuter avec des personnes qu'elle a croisées lors de son voyage. C'est pour cela qu'elle évoque ce séjour davantage comme « un challenge que juste apprécier le voyage ». À l'instar d'Agathe, Charlotte a elle aussi évoqué les nombreux voyages qu'elle a effectués soit dans le cadre des compétitions auxquelles elle participait avec son club de natation synchronisée, soit en solitaire. En revanche, contrairement à Agathe, Charlotte avait pour habitude de voyager seule ce qui était, selon elle, beaucoup moins contraignant que de voyager en groupe et lui permettait de se rendre compte qu'elle était capable de vivre seule. Aussi, à l'image d'Agathe, celle-ci évoquait son séjour en solitaire à Chicago comme l'ayant particulièrement marquée car les difficultés qu'elle a pu rencontrer là-bas lui ont appris à prendre sur elle, à ne pas paniquer et lui ont ouvert les yeux sur ce qu'est le multiculturalisme. Margaux, Naomie et Chloé n'ont en revanche jamais voulu voyager seules durant leur séjour. Cependant, Chloé se dit prête à tenter une expérience de voyage en solitaire à son retour en France.

À côté des voyages, les sorties avec les amis et les rencontres qu'elles ont pu effectuer durant leur séjour font partie des représentations positives évoquées par quatre des participantes. Comme l'explique Agathe à partir de son dessin :

[P]endant 2/3 de l'année j'étais beaucoup sur mon ordinateur soit un peu travailler, soit faire d'autres recherches ou regarder sur internet ce que je voulais faire. J'étais tranquille.

Et 1/3, c'étaient les rencontres, les voyages, les soirées. Et finalement, quand je pense à

mon année, c'est vraiment ce tiers-là, le positif, où j'ai fait plein de choses et où j'ai découvert plein de choses que je retiens.

Néanmoins, même dans les 2/3 où elle dit s'être ennuyée, elle a le sentiment que ces moments-là lui ont permis d'avancer dans sa façon de voir les choses si bien qu'elle ne se serait peut-être pas rendu compte que les études pour lesquelles elle se prédestinait avant de partir ne lui convenaient, finalement, pas : « Si j'avais eu que du bien, ben ça aurait été une super année. J'en aurais pas retiré des leçons de vie ». Pour Margaux, la rencontre des autres étudiants internationaux est au cœur de son séjour, comme elle a pu l'illustrer dans son dessin. En plus d'avoir été un soutien pour elle dans les moments où elle ne se sentait pas bien durant son séjour, ceux-ci lui ont ouvert les yeux sur leur culture et leur mode de vie :

L'avantage c'est tout ce qui est rencontre avec les internationaux, surtout dans un pays j'y pense comme le Canada parce que j'y pense que ceux qui font Erasmus, c'est cool. Ils rencontrent des gens et tout, mais ça reste la culture occidentale, ça reste que Erasmus c'est quand même beaucoup, beaucoup connu pour faire la fête. C'est pas la même chose. J'y pense qu'on peut pas comparer une expérience internationale canadienne avec une expérience internationale européenne parce qu'il y a beaucoup plus d'étudiants internationaux du monde au Canada. [...] [M]oi, je voyais les pays comme l'Iraq, l'Iran, bon l'Iraq comme un pays en guerre, l'Iran parce qu'il y a beaucoup de trucs avec les États-Unis. Enfin, on se dit je sais pas comment ils vivent ces gens-là. Ça paraît un peu loin. Et le fait de parler avec eux, ça ouvre complètement. On se dit « ouais, tous les Iraniens ou tous les Iraquiens sont pas non plus dans la galère ou quoi ».

C'est pourquoi Margaux ajoute que si, lors de la première entrevue, elle dit avoir hésité à poursuivre l'athlétisme à l'UO, un sport très prenant qu'elle pratiquait en France, elle n'éprouve aucun regret à la fin de son séjour à l'idée de ne pas avoir pratiqué ce sport durant l'année car elle a pu, ainsi, profiter des amis qu'elle s'était faits à Ottawa. De par ses rencontres et les liens d'amitié qu'elle a créés, Chloé a, pour sa part, pris conscience qu'il était essentiel de s'entourer de personnes qui lui « correspond[aient] », de créer un « réseau sain ».

Le troisième point positif que les cinq participantes ont pu tirer de leur séjour et qui ressort de leur entrevue renvoie aux changements personnels qu'elles ont pu opérer pendant cette expérience. Nous aborderons ceux-ci plus en détail dans le prochain chapitre consacré au processus d'acculturation des étudiants internationaux.

Aussi, la deuxième entrevue a permis aux participantes de souligner plusieurs aspects positifs quant à leur pays, à leur ville et à leur université d'accueil tels que, par exemple, l'investissement important des étudiants canadiens dans leurs études, la dynamique de la vie universitaire, les différents services offerts aux étudiants (événements culturels, soutien administratif), la découverte de nouveaux cours et d'un autre mode d'enseignement et d'apprentissage, le bilinguisme, l'accent québécois ou encore, la taille de la ville. Sur ce dernier point, Agathe qui, lors de la première entrevue, indique que, bien qu'elle eût préféré étudier à Montréal ou à Toronto, « si [elle a] été mise là [à Ottawa] c'est que il y a une raison et [elle va] la trouver pendant l'année ». Or, lors de la deuxième entrevue, lorsque nous lui avons demandé si elle avait trouvé cette « raison », celle-ci mentionne que la taille de la ville d'Ottawa lui convenait davantage. En effet, si elle souligne avoir aimé Montréal, elle pense qu'il aurait été plus difficile de trouver ses repères et de créer un groupe d'amis :

Montréal et surtout Toronto, j'aurais bien fini par m'habituer, mais ça aurait peut-être plus pris de temps parce que je me serais peut-être perdue au début à me dire ça va vite, je sais pas où donner de la tête, je rencontre trop de gens, je sais pas à qui me fier ou voir régulièrement alors que là, ça m'a été un peu donné vu la taille de la ville et le nombre de gens qui étaient avec moi de Sciences Po. et tout. Ça s'est fait comme ça et finalement, c'était pour le mieux.

Comme nous l'avions mentionné plus tôt, pour Chloé aussi, le fait de s'être retrouvée à Ottawa plutôt qu'à Montréal qu'elle avait placée en première position parmi les choix de villes canadiennes qui s'offraient à elle, lui a permis de prendre conscience qu'il lui fallait revoir son choix d'études :

J pense que Montréal j'aurais peut-être pris plus de temps à réaliser que la communication c'était pas ce qu'il me fallait. Peut-être que j'aurais été prise dans un tourbillon de sorties et tout ça plus intense qu'à Ottawa. J'aurais été moins concentrée sur mes objectifs et tout ça.

Au cours de l'entrevue, chaque participante a souligné les bienfaits d'une expérience à l'étranger que ce soit pour apprendre à se connaître, à connaître les autres et leur culture, à découvrir un autre mode de vie et d'enseignement et à grandir. Comme le souligne Naomie, « [j]'aurais fait, je pense, la plus grosse connerie de ma vie de pas le faire. Ça change une vie ». Aussi, à la fin de la seconde entrevue, à la question « si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que

changeriez-vous ? », quatre des cinq participantes ont répondu qu'elles renouvelleraient cette expérience sans hésiter. Quant à savoir ce qu'elles changeraient, celles-ci nous ont répondu :

Tableau 16 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? »

Participantes	Changements
Agathe	- Elle aurait placé Ottawa en deuxième position, après Montréal, lorsqu'elle a constitué son dossier d'inscription - Elle aurait déployé ses efforts pour mieux s'intégrer à sa communauté d'accueil
Margaux	Elle n'aurait pas fait certains voyages avec ses amis de sa faculté d'origine avec lesquels elle ne se sentait plus en phase. Elle les aurait organisés avec ses amis internationaux rencontrés à Ottawa
Charlotte	Elle ne renouvellerait pas cette expérience
Naomie	Elle choisirait un logement plus proche de l'UO et ne s'inscrirait pas au cours qui a été un « cauchemar » pour elle
Chloé	Elle essaierait de se faire des amis canadiens

□ Le cas des participantes des UM

À la fin de leur séjour, les quatre participantes soulignent que les personnes qui les ont entourées durant l'année ont joué un rôle important sur le bon déroulement de leur séjour. Dans un premier temps, Iris, Romane et Sofia dépeignent une image positive de leurs professeurs qu'elles ont jugés « aidants » (Iris et Romane), « accessibles », « disponibles » et « sympas » (Romane). Sofia précise que les professeurs expliquent bien ce qu'ils attendent des étudiants. Iris et Romane ont été marquées par le fait que le professeur s'engage avec passion dans sa profession et a à cœur le bien-être et la réussite de ses étudiants si bien qu'ils ont tendance à les aider dans leur recherche de stage. Par ailleurs, Iris, Sofia et Romane affirment avoir vécu une expérience positive auprès de leurs collègues de classe montpelliérains. Outre les membres de l'université, le soutien de leurs proches restés dans leur pays d'origine durant l'année a été perçu positivement par Iris, Romane et Sofia. Néanmoins, Sofia précise que ceux-ci ne lui ont pas particulièrement manqué pendant

l'année du fait que son expérience était éphémère et qu'elle savait que la fin du séjour était proche. Il ressort également du discours des participantes que les amis qu'elles ont pu se faire au sein de la communauté locale et auprès d'étudiants internationaux ont joué un rôle positif au cours de leur séjour.

Iris, pour sa part, souligne s'être sentie si bien au contact de ses hôtes de par le fait qu'elle ne se sentait pas jugée quant à ses origines marocaines, qu'elle affirme avoir « eu confirmation d'une belle image sur les Français » si bien qu'elle a « encore plus envie de rester avec eux » et espère obtenir la citoyenneté française dans le futur. Quant à Sofia, la jeune participante a vécu des moments difficiles au cours du deuxième semestre à savoir faire face à la maladie et au décès de deux de ses proches restés en Espagne. Malgré ces difficultés, elle affirme que son expérience « reste positi[ve] » car, d'une part, elle se sent grandie. Elle dit avoir gagné en maturité et en indépendance. Elle prend plus d'initiatives et a pris conscience du fait qu'elle était capable de faire les choses par elle-même et seule. Aussi, son séjour lui a permis de mieux comprendre les autres, car, selon elle, « si tu te connais plus, tu comprends mieux les autres aussi ». D'autre part, elle a été accompagnée, durant tout son séjour, par son groupe d'amis composé d'étudiants français et internationaux avec lesquels elle a organisé des voyages et des sorties. C'est, notamment, grâce à eux qu'elle s'est découverte une passion pour deux activités qu'elle ne pensait pas apprécier de par ses expériences antérieures à savoir l'escalade et la salsa. C'est pourquoi la jeune étudiante explique que :

au final c'était une expérience très réelle dans le sens où j'ai vu un peu tout moi toute seule.

J'ai jamais été si contente ou je me suis jamais amusée comme ici, mais j'ai jamais été si triste aussi. Alors c'est un peu comme, au bilan, deux réalités, mais énormes.

En dehors des personnes qui les ont accompagnées et soutenues durant leur séjour, parmi les représentations positives qui ressortent des entrevues, les participantes mentionnent leur réussite scolaire (Iris), l'amélioration de leurs compétences linguistiques (Iris, Wendy), un sentiment d'indépendance croissant au fil du séjour (Iris, Sofia, Wendy), le climat agréable de Montpellier (Romane), le renforcement de son identité européenne (Wendy), la découverte de certains pans de la culture française qu'elle souhaite conserver une fois de retour dans le pays d'origine (boire un verre et manger des repas chauds le midi) (Wendy), le développement de son caractère social (Wendy), l'enrichissement du bagage professionnel (Sofia, Wendy, Iris et Romane), la liberté des citoyens dans leurs actes et leurs paroles (Romane) ou, encore, le fait d'être confronté à des stéréotypes positifs comme ce fut le cas de Sofia qui affirme que lorsqu'elle mentionnait aux

personnes qu'elle rencontrait qu'elle était Espagnole, celles-ci l'assimilaient automatiquement à une personne sympathique.

Vis-à-vis de leurs études, Sofia et Wendy s'entendent sur le fait que cette année leur a permis de prendre du recul sur la façon dont elles perçoivent leurs cours. Avant leur année passée à l'étranger, celles-ci admettent qu'elles consacraient leur vie à leurs études. Or, leur séjour Erasmus leur ont fait prendre conscience que « la fac, c'est pas la vie » et qu'il leur faut trouver un équilibre entre les loisirs et leurs études afin que le deuxième ne prenne pas le pas sur le premier. Sofia souligne que c'est la première année où ses études n'ont pas été sa priorité. Ainsi, elle ajoute que, à ce sujet, son année scolaire s'est « plus ou moins bien passé[e] » dans la mesure où, si elle a réussi à obtenir la moyenne pour la majorité de ses cours, elle était, néanmoins, obligée de repasser certains examens durant la session de rattrapage. En ce qui concerne leur université d'accueil, en plus d'avoir apprécié le rôle joué par leurs professeurs, Iris et Romane mentionnent la taille des classes et la dynamique qui règne durant les cours. Selon Iris, ce système universitaire est meilleur que celui offert en Italie car elle a le sentiment d'avoir appris plus de choses durant son année Erasmus que durant ses deux années universitaires italiennes plus axées sur l'aspect théorique. Romane ajoute le bon équipement (dans les salles de classe, dans la bibliothèque) et l'accès facile aux informations qui circulent à l'université. Wendy, pour sa part, encense le restaurant universitaire où elle trouvait que la nourriture était de qualité et à un prix abordable. Enfin, Sofia mentionne la bonne organisation de l'université en ce qui concerne les services offerts aux étudiants tels que les restaurants et cités universitaires, les associations sportives et, à l'instar de Romane l'accès aux informations quant à la vie universitaire.

Iris ajoute que c'est une « chance » de pouvoir partir étudier à l'étranger. Romane renchérit en précisant que certaines personnes de son entourage n'avaient, malheureusement, pas les moyens financiers de partir malgré leur désir ardent de vivre cette expérience universitaire internationale. Elle s'estime donc particulièrement chanceuse d'avoir pu effectuer ce séjour.

Enfin, lorsque nous avons demandé aux étudiantes « si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? », les quatre participantes ont répondu positivement à la première question et ont souligné qu'elles changeraient les points suivants :

Tableau 17 : Réponses des participantes des UM à la question « Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? »

Participant	Changements
Iris	Elle ne reprendrait pas ses cours en économie
Romane	Elle aurait fait ses deux années de master dans le sud de la France et sortirait davantage pour rencontrer plus de personnes
Wendy	Elle aurait fait un premier semestre d'études à Paris et non à Montpellier
Sofia	Rien

Résumé de la section 4.3.2.4	
Les représentations positives à la fin du séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Les voyages ; les rencontres et les sorties ; les changements personnels ; le pays ; la ville ; l'UO - 4 participantes renouvelleraient l'expérience, mais changeraient quelques pans. Seule Charlotte ne la renouvellerait pas 	<ul style="list-style-type: none"> - Multiples représentations positives mentionnées à la fin du séjour, notamment, l'entourage, le développement personnel, le pays, la ville, les UM - Toutes renouvelleraient l'expérience, mais 3 y apporteraient des changements

4.3.2.5. Le bilan de l'expérience

Dans cette section, nous présentons brièvement les réponses obtenues par les participantes à deux questions que nous leur avons posées durant la première et la deuxième entrevue à savoir : « *Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos premiers jours au Canada/en France ? à Ottawa/à Montpellier ? à l'UO/aux UM ? Pourquoi ?* » (entrevue 1) ; « *Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos derniers jours au Canada/en France ? à Ottawa/à Montpellier ? à l'UO/aux UM ? Pourquoi ?* » (entrevue 2). Si les réponses apportées aux « pourquoi » ont été mentionnées dans les sections précédentes, nous trouvons pertinent d'exposer également les mots choisis par les participantes, révélateurs de ce qui a caractérisé et marqué leur séjour.

□ Le cas des participantes de l'UO

Ainsi, les réponses apportées par les participantes de l'UO sont les suivantes :

Tableau 18 : Bilan de l'expérience des participantes de l'UO

	Un mot pour décrire tes premiers jours...		
	... au Canada	... à Ottawa	... à l'UO
Agathe	Découverte	Projection	Stressant
Margaux	Rencontres internationales	Intensif	Intensif
Charlotte	Euphorie	Contente	Naïveté
Naomie	Mésaventure	Mésaventure	Génial
Chloé	Intense/stressant	Excitant	Impressionnant
	Un mot pour décrire tes derniers jours...		
	... au Canada	... à Ottawa	... à l'UO
Agathe	Nostalgie et bilan	Apaisement	Finalité
Margaux	Tristesse	<i>Enjoy</i>	Manquer
Charlotte	Galère	Galère	Emmerdes
Naomie	Dingue	Intense	Challenge
Chloé	Rapidité	Redécouverte	Déception

□ **Le cas des participantes des UM**

En ce qui concerne les participantes des UM, celles-ci ont indiqué :

Tableau 19 : Bilan de l'expérience des participantes des UM

	Un mot pour décrire tes premiers jours...		
	... en France	... à Montpellier	... aux UM
Iris	Stressée/Contente	Cool	Professionalisme
Romane ³⁸	Inquiète		
Wendy	Intense	Soleil	Horrible
Sofia	Fou	Perdue	Désorientée
	Un mot pour décrire tes derniers jours...		
	... en France	... à Montpellier	... aux UM
Iris	Contente	Climat	Intéressement envers toi ³⁹
Romane	Cool	Regret	Agréable
Wendy ⁴⁰	Triste	Crevée	Soulagée
Sofia	Culture	Au revoir	Expérience professionnelle ⁴¹

Pour comprendre le cheminement des participantes et avoir une vision globale de leur expérience, nous avons brossé le portrait de ce qu'elles ont vécu avant et pendant le séjour. Aussi, c'est sur l'expérience post-séjour que portent les paragraphes suivants.

³⁸ Romane ayant déjà effectué une année d'études universitaires au préalable nous a indiqué deux mots pour décrire ses premiers jours dans sa première ville d'accueil et dans son université A à savoir : « Soulagée » car elle avait rencontré des compatriotes haïtiens dès son arrivée dans la ville ; pour son université, elle a choisi le mot « Inquiète » en référence à sa peur d'échouer ses études. Nous n'avons pas inscrit ses réponses au tableau puisqu'ils ne faisaient pas référence à l'expérience montpelliéraine

³⁹ Par « intéressement envers toi », Iris fait référence au fait que les professeurs montpelliérains se soucient de leurs étudiants et ont à cœur leur réussite

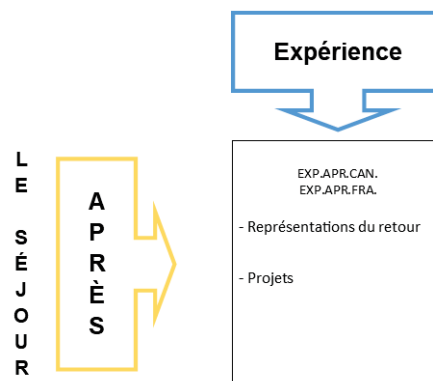
⁴⁰ Wendy a passé son deuxième trimestre à Paris où elle a effectué un stage. Aussi a-t-elle décrit ses derniers jours dans la capitale en un mot en indiquant que ceux-ci sont « Magiques » car elle faisait « des trucs cools » avec ses amis comme, par exemple, boire « un verre sur une péniche ».

⁴¹ « L'expérience professionnelle » citée par Sofia renvoie à la chance qu'elle dit avoir eue de faire un stage dans un laboratoire au sein des UM

4.4. L'expérience en mobilité des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France

Afin d'avoir une vue d'ensemble du cheminement des participantes, au cours des deux entrevues, nous avons abordé l'expérience du retour dans leur pays d'origine. Elles ont pu, ainsi, dès le début du séjour, nous faire part de leur ressenti et de leurs représentations à l'égard de cette étape de leur expérience. Elles ont également pu partager avec nous, leurs ambitions et projets éventuels et factuels. Via le questionnaire qu'elles ont rempli le mois qui a suivi leur retour, les neuf participantes sont revenues sur ces projets qu'elles ont pu confirmer ou infirmer et ont fait part de leur ressenti à l'égard de leur expérience à l'étranger et de leur retour. Ainsi, tel que mentionné dans la figure 9 ci-dessous, nous abordons, au travers de cette section, ces différents points à savoir les représentations des participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine et leurs projets une fois de retour.

Figure 9 : Structure d'analyse : L'expérience en mobilité des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France



Nous proposons ainsi de lever le voile sur l'expérience post-séjour en présentant, pour commencer, les représentations que se sont faites les neuf participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine au début du séjour, puis à la fin de celui-ci.

4.4.1. Les représentations des participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine au début de leur séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Lors de la première entrevue, nous avons interrogé les participantes sur la période post-Canada en leur demandant s'il leur arrivait de penser à leur retour dans leur pays d'origine. Les cinq participantes ont répondu positivement à notre question. Pour trois d'entre elles, ce sont leurs études qui les amenaient à penser à leur retour : Margaux, parce qu'il lui fallait chercher un stage ; Naomie, parce qu'elle savait « que les choses sérieuses [allaient] commencer » étant donné qu'il lui faudrait rédiger une petite thèse et trouver également un stage de fin d'études ; enfin, Chloé, car elle se questionnait sur le fait d'intégrer ou non l'école de communication qu'elle convoitait avant de partir. Pour les deux autres participantes, ce sont les moments difficiles passés à Ottawa qui les amenaient à penser à leur pays d'origine : dans ces moments-là, Agathe disait « mais qu'est-ce que je fais là ? » ; quant à Charlotte, c'est l'accumulation des problèmes de santé sur trois de ses années passées à Ottawa qui lui faisaient dire qu'elle souhaitait partir. Néanmoins, à l'exception de Charlotte qui précise être impatiente de quitter le Canada, les quatre autres étudiantes déclarent être « bien » là où elles sont et ne ressentent pas, au moment de l'entrevue, l'envie de retourner dans leur pays d'origine.

□ Le cas des participantes des UM

Durant la première entrevue, Sofia et Wendy soulignent ne pas encore penser à leur retour dans leur pays d'origine. En effet, si la première indique vivre « au jour le jour », la seconde explique ne pas vouloir y penser car elle avait conscience qu'il allait lui falloir travailler ardemment pour réussir sa quatrième année universitaire : « Je pense que je vais avoir beaucoup de choses à lire, je vais réorganiser mes notes. J'ai la flemme ». C'est pourquoi la jeune Anglaise souhaite d'abord « profiter de cette année » à l'étranger. Aussi, l'étudiante espagnole ajoute ne pas être impatiente à l'idée de retourner en Espagne, mais souhaiterait, au contraire, prolonger son séjour d'études en effectuant un stage en France (de préférence à Montpellier) au cours de l'été. En revanche, Wendy, si elle ne pense pas à son retour en Angleterre, elle a tout de même hâte de revoir ses proches. Cependant, elle précise ne pas être particulièrement impatiente de rentrer en Angleterre où elle savait que certains traits de la culture française allaient lui manquer tels que les

boulangeries ainsi que ses amis et ses colocataires avec lesquelles elle s’entendait bien. *A contrario*, Romane dit, elle, penser au retour si bien que, même s’il lui reste une année d’études à réaliser en France, elle demande à ses proches de l’accueillir à l’aéroport avec des mets haïtiens qui lui auront manqué pendant son séjour. Elle indique avoir hâte de retrouver ses trois futurs collaborateurs quand bien même celle-ci savait qu’avant d’ouvrir leur propre cabinet de consultation, tous les quatre devraient, au préalable, travailler afin de disposer des ressources financières suffisantes pour mener à bien ce projet. Si l’étudiante haïtienne prévoit de retourner dans son pays d’origine et de s’y établir sur le long terme, Iris possède un discours inverse en soulignant que son retour en Italie ne serait que temporaire puisqu’elle ambitionne de revenir dans son pays d’accueil et, si possible, à Montpellier, afin d’y effectuer un master. Wendy, pour sa part, affirme retourner en Angleterre pour y effectuer sa quatrième (et dernière) année d’études, mais n’a pas d’idée précise sur ce qui suivrait et si elle allait poursuivre ses études en master ou choisir d’entrer dans le monde professionnel. Enfin, deux participantes mentionnent l’image qu’elles pensent avoir de leur comportement à l’égard de leurs proches une fois de retour. Ainsi, Wendy pense qu’elle va avoir tendance à « énerver » ces derniers à force de comparer les cultures française et anglaise. Quant à Romane, elle souhaite vivre avec son copain quand bien même il est mal vu dans sa famille pour les couples non mariés de vivre sous le même toit :

[Q]uand je vais retourner en Haïti, je vais vivre avec mon copain. On n’est pas mariés. Je sais que ça va faire un choc, mais quand je fais le pour et le contre, je dis « *ouaw*, c’est juste de l’hypocrisie ». Cette hypocrisie-là, je vais laisser tomber.

Les propos des participantes concernant leurs représentations de leur retour au début du séjour ayant été rapportés, intéressons-nous maintenant à la façon dont elles ont dépeint leur retour à la fin de leur séjour.

Résumé de la section 4.4.1	
Les représentations à l’égard du retour dans le pays d’origine au début du séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Le retour occupe leurs pensées - Seule Charlotte est impatiente de quitter le Canada 	<ul style="list-style-type: none"> - Seule Romane indique penser au retour et avoir hâte de retourner en Haïti

4.4.2. Les représentations des participantes à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine à la fin de leur séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Lors de la deuxième entrevue, soit quelques jours avant leur départ du Canada, nous avons, une nouvelle fois, questionné les participantes quant à leur ressenti à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine. Les cinq étudiantes s'entendent sur le fait qu'elles vont, probablement, devoir faire face à plusieurs défis parmi lesquels elles mentionnent :

- La nécessité de se réadapter à un nouvel environnement. Agathe, par exemple, va découvrir le nouveau milieu de vie de sa famille durant l'été qui suit son séjour à Ottawa.
- Un retour difficile auprès de leurs proches. Eu égard à leurs expériences internationales passées, Naomie, Charlotte, Agathe et Chloé ont conscience qu'elles vont se trouver dans un état euphorique éphémère au moment où elles vont revoir leurs proches : « j'ai hâte de les revoir, mais je sais qu'au bout d'une semaine j'aurai pris le rythme de chez eux et donc il y aura les inconvénients de la vie en famille qui vont revenir et tout » (Agathe) ; « Au début, on a trop hâte de les voir et puis une fois qu'on les voit ben ils nous saoulent après deux heures » (Naomie) ; « Il y a l'euphorie, quand vous découvrez tout, puis après, ça stagne » (Charlotte) ; « Mais j pense que les premiers jours ça va très bien se passer parce que les premiers jours c'est l'euphorie où on retrouve tout le monde. Tout le monde est très présent pour toi, tout le monde est très à l'écoute. C'est super. T'es le centre et tout ça. Et puis après j pense que ça va être un peu frustrant pour moi » (Chloé).

Par rapport à ce qu'elles ont vécu pendant leur séjour, Charlotte, Naomie et Chloé ajoutent qu'elles craignent de vivre un « décalage », pour reprendre les mots de Chloé, avec leurs proches qui, eux, n'auront pas changé contrairement à elles qui auront vécu différentes expériences au cours de leur séjour. Elles partagent ce sentiment qu'elles vont être incomprises par leurs proches restés dans leur pays d'origine, qu'elles ne pourront pas pleinement partager ce qu'elles ont vécu tout au long de leur séjour. Chloé mentionne également qu'il lui faudra prendre garde de ne « pas trop parler tout le temps du Canada », ni de comparer ce dernier avec la France afin de ne pas créer de jalousie de la part de ses proches qui n'ont pas eu la chance de partir, ni de dégager l'image d'une personne hautaine ou « qui pense qui est mieux parce qu'elle a vécu à l'étranger ». Pour Charlotte, le retour chez ses parents est une source d'angoisse étant donné qu'au cours de ces cinq années

passées à Ottawa, elle avait le sentiment d'avoir sa propre identité, son train de vie : « Maintenant, avec ma maladie, je sais ce qui est bon pour moi. Mes parents ils le savent pas ».

- Passer d'une vie à « cent à l'heure » à une vie restée « au ralenti » (Naomie) : trois participantes soulignent avoir eu un séjour très occupé où, à côté de leur charge de cours, elles multipliaient les sorties avec leurs amis. Elles appréhendent ainsi que leur « retour à la réalité » (Margaux) soit « fade » et ennuyeux (Chloé), voire « violent » (Agathe) dans le sens où elles vont replonger dans leur routine. C'est pourquoi Margaux a choisi d'avoir un été occupé. Quatre jours après son retour en France, celle-ci part en Suède pour y effectuer son stage de deux mois :

Si j'avais pas le stage en Suède, j pense qu'il y aurait eu un peu de déprime quand même parce que là, comme je disais, je voyais des gens tous les jours. On fait tout ensemble, on révise. Je sais pas. Là, le fait que je parte en Suède, j'vais rentrer pour être excitée de repartir. Je vais pas trop avoir le coup de mou parce que en 4 jours je vais avoir le temps de revoir toute la famille, les amis que j'ai envie de voir. Donc je vais courir partout. Ça aurait été différent si j'avais eu deux, trois semaines toute seule à la maison, un peu broyeuse du noir.

Par la suite, la jeune étudiante prévoit de participer quelques semaines à un rallye-vélo France-Hongrie avec ses amis de France pour le compte d'une association humanitaire. Puis elle souhaite terminer l'été en invitant les amis internationaux qu'elle s'était faits à Ottawa dans son appartement, en France.

Agathe aussi craint de s'ennuyer durant l'été chez ses parents. C'est pourquoi, à l'instar de Margaux, elle a choisi d'effectuer un stage pendant son séjour en Polynésie. Dans la mesure où il va lui falloir repasser un cours à l'UO pour obtenir son diplôme, Charlotte espère pouvoir suivre ce cours à distance, depuis la Chine. En effet, puisqu'il lui est impossible de s'inscrire dans un programme de master tant qu'elle n'a pas obtenu son diplôme canadien, celle-ci a pour projet d'apprendre le chinois une année durant, après avoir passé tout l'été en France dans sa famille : « de toutes les manières, je vais perdre un an. Donc autant perdre cette année en Chine pour que j'puisse apprendre le chinois et avoir un diplôme de l'université ». Dépendamment du budget dont elle disposera, Chloé espère pouvoir voyager seule durant l'été.

- Le retour aux responsabilités : si, comme nous l'avions indiqué plus tôt, Chloé a le sentiment d'être entrée dans l'âge adulte durant son année passée au Canada, Naomie, elle, souligne que c'est à son retour en Belgique, qu'elle va être plongée dans « la vie adulte » : « Il faut quitter la maison, il faut trouver un travail, il faut finir ses études, il faut écrire son mémoire ». Pour Agathe

et Naomie, l'expérience canadienne s'apparente à une parenthèse dans leur parcours. En effet, Agathe voit cette année comme « une pause [...] de toute sa vie » que « l'arrivée c'est pas du tout la fin complète. C'est juste un nouveau truc » et qu'il va lui falloir reprendre une routine à son retour et faire des efforts pour se réappropriier les codes pour se réintégrer dans son université (cours, sociabilité, codes vestimentaires). Dans la même veine, Naomie indique avoir été consciente que sa vie, à Ottawa, était « très différente » de sa vie en Belgique, qu'elle avait l'impression, parfois, de se trouver « dans un monde idéal » car dépourvu des responsabilités qui l'incombaient en Belgique.

Néanmoins, les participantes soulignent que cette expérience leur a permis de nouer une amitié avec d'autres étudiants, principalement internationaux ou ayant la même nationalité qu'elles, si bien que, à l'exception de Charlotte qui a émis quelques réserves à ce sujet, les participantes ont affirmé qu'elles entretiendront certaines de ces relations. Agathe et Margaux ajoutent que garder contact avec les amis qu'elles s'étaient faits à Ottawa était un moyen, pour elles, d'une part, de « relativiser » leur retour puisqu'elles savent que ce qu'elles laissent derrière elles en partant « c'est des villes ou une façon de vivre, une façon de penser » et non pas des « personnes physiques » (Agathe) et, d'autre part, de prolonger leur séjour. En ce qui concerne les amis qu'elles avaient avant de partir au Canada, quatre des participantes soulignent que cette expérience leur a permis de faire un « tri dans [ces] amitiés » (Naomie). Naomie, par exemple, dit que la distance lui a permis de se rendre compte que certaines personnes qu'elle croisait dans sa faculté d'origine ne « [l]'intéressaient pas du tout » et que ni elle ni eux n'ont donné des nouvelles durant cette session. Durant les voyages qu'elle a effectués avec eux pendant son séjour, Margaux a, elle aussi, ressenti un décalage avec certains de ses amis français qui, comme elles, étaient partis étudier une année au Canada (à Montréal). Les conséquences sont telles que la participante n'est pas certaine qu'à son retour en France elle entretiendra les mêmes relations avec eux. Chloé sent aussi qu'elle sera en décalage avec certains de ses amis restés en France. C'est pourquoi elle a réfléchi à une « stratégie » pour continuer à entretenir de bonnes relations avec eux en « jou[ant] un jeu » :

J'pensais un peu à ça quand je pensais à mon retour. Et puis j'me suis dit que je pouvais pas jouer un jeu toute ma vie. Fallait juste que je sois naturelle, que je leur explique aussi les choses. Mais c'est sûr que je vais devoir prendre le temps... Il va falloir que je prenne un peu sur moi je pense pour pas être frustrée.

Ayant quitté la France huit années auparavant, Charlotte, pour sa part, affirme qu'elle ne reverra pas ses anciens amis restés en France dont elle était proche avant de partir en Chine. Néanmoins, durant son séjour à Ottawa, grâce aux réseaux sociaux, elle a repris contact avec certaines personnes qu'elle ne côtoyait plus depuis plusieurs années et prévoit de les revoir une fois de retour en France.

Outre ce regard qu'elles pensent porter sur leurs relations avec leurs amis à leur retour, deux d'entre elles soulignent porter un regard différent à l'égard des étudiants internationaux si bien qu'elles souhaitent s'investir davantage auprès d'eux dans leurs universités respectives si elles en trouvent le temps en participant, par exemple, aux activités organisées par leur bureau international. Chloé, elle, prévoit de poursuivre ses activités associatives une fois en France.

Nous leur avons demandé, finalement, ce qui, à leur avis, allait être le plus difficile à leur retour, ce qui leur manquerait le plus de leur séjour et ce qui leur manquerait le moins. Nous proposons de réunir leurs réponses dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Difficultés rencontrées par les participantes de l'UO une fois de retour dans leur pays d'origine

Participantes	Le plus difficile	Manque +	Manque -
Agathe	Créer sa vie en France sans ses parents qui ont déménagé en Polynésie	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre à proximité de l'université - Les services universitaires offerts par l'UO aux étudiants 	Ses cours qui lui ont paru trop faciles et pendant lesquels elle s'est ennuyée
Margaux	La solitude car pendant son année à Ottawa, elle vivait en colocation	<ul style="list-style-type: none"> - Ses amis - Le fait d'être beaucoup occupée - Les installations sportives dans le campus 	La température durant l'hiver
Charlotte	<ul style="list-style-type: none"> - Éprouver des regrets en prenant conscience que son séjour au Canada n'était pas aussi mauvais qu'elle ne le pensait - La réadaptation dans son pays 	Son indépendance	<ul style="list-style-type: none"> - Son médecin - Ses professeurs - L'hiver canadien
Naomie	Son retour à l'université et y retrouver certaines personnes qu'elle n'est pas contente de revoir	<ul style="list-style-type: none"> - Ses expériences qui brisaient sa routine - La poutine et la nourriture sur le campus - Les petites classes - La disponibilité des professeurs - Le campus et les trajets pour se rendre sur le campus - Les codes vestimentaires plus souples - Le décalage horaire 	<ul style="list-style-type: none"> - La saleté de la maison qu'elle occupait avec ses colocataires - Prendre des repas seule - La température durant l'hiver - La malbouffe - La solitude et l'absence de contacts physiques avec ses proches
Chloé	Trouver une occupation, quelque chose qui la stimule	Ses amis	<ul style="list-style-type: none"> - Le réseau de transport (le bus) - La nourriture - Le froid

□ Le cas des participantes des UM

Deux participantes se sentent tristes à l'idée de quitter leur pays d'accueil. En effet, Iris a le sentiment qu'elle va se mettre à pleurer au moment de son départ et souligne que si elle avait eu la possibilité de prolonger son séjour, elle l'aurait fait : « Je me sens tellement bien que quand tu trouves cette paix intérieure, t'as plus envie de quitter la place ». Cependant, elle doit terminer sa licence en Italie et donc, pour ce faire, il lui faut obtenir les 15 crédits ECTS manquants qu'elle n'a pas réussi à insérer durant son année Erasmus, rédiger un mémoire de fin d'études et effectuer un stage. Persuadée de déprimer lorsqu'elle va être de retour au Maroc dans le domicile de ses parents, deux expériences futures lui permettent de relativiser ce départ : d'une part, pour la consoler, ses parents lui ont offert un séjour linguistique en Irlande d'une durée de quatre semaines ; d'autre part, l'idée de revenir en France et de pouvoir y réaliser un master, une fois sa licence italienne en poche, la stimule : « j'me dis 'bah écoute *Iris*, c'est pas que tu quittes définitivement. Faut juste que t'aies un petit peu de force pour réussir tes examens, avoir ta licence et revenir'. [...] Ça me fait me sentir bien ». À l'instar de la participante italienne, Wendy aussi a le sentiment qu'elle va se sentir triste une fois de retour en Angleterre. Cependant, elle précise qu'elle va passer les premiers jours de son retour avec sa colocataire parisienne qu'elle va accueillir dans sa maison familiale pour une semaine de vacances. Ainsi, durant cette période, elle pense « que ça ira », mais que, par la suite elle sera triste, notamment, de ne plus parler en français. Néanmoins, malgré la tristesse, elle sera contente de retrouver sa famille. Par ailleurs, elle affirme que la culture française va lui manquer. C'est pourquoi elle espère pouvoir conserver certains pans de cette culture dans son quotidien tels que manger des repas chauds le midi et non plus des sandwiches et aller boire un verre avec ses amis. Pour Romane, en revanche, à l'approche de sa date de départ pour Haïti, elle se sent « légère » et « soulagée ». Si l'idée de mettre sur pied un cabinet de consultation en formation reste son projet principal, elle souligne que le mois qui suivra son retour, elle ne cherchera pas à travailler, mais profitera de ses proches car le stress qu'elle a ressenti ces deux années durant en France lui ont fait perdre « au moins dix ans de [sa] vie ». Pourtant, malgré ce sentiment de soulagement et de légèreté, Romane pense jouer un jeu auprès de ses proches en adaptant le comportement qu'elle avait adopté en France pour ne pas « entrer en conflit avec eux ». Pour illustration, rappelons que durant la première entrevue, la jeune haïtienne déclare qu'à son retour en Haïti, bien que non mariée, elle vivra sous le même toit que son copain, et ce, en faisant fi de l'opinion d'autrui. Or, pendant la seconde entrevue, la participante se rétracte en indiquant que certes, en France, elle vit

avec son copain en cachette de ses parents, mais qu'elle ne reproduira pas ce mode de vie dans son pays d'origine car ses parents « ne vont pas accepter ». C'est pourquoi le jeune couple ambitionne de se marier au préalable :

[O]n est obligés. Peut-être si j'étais pas venue ici, j'aurais la force de m'imposer. Là, je pense que je suis épuisée donc je ne vais pas rentrer en confrontation avec eux. Si j'étais pas partie... Là, j'ai tout donné. Donc là, psychologiquement, je suis épuisée.

Quant à Sofia, la jeune Espagnole explique qu'elle pense, de prime abord, qu'elle ne va pas « avoir du tout envie de rentrer » parce qu'elle va, notamment, devoir reprendre ses études en Espagne et « rester plus longtemps à la fac » qu'elle ne l'avait prévu pour obtenir les crédits ECTS manquants. Finalement, après avoir « vu ses amis de la fac » venus lui rendre visite, elle a pris conscience qu'elle appréciait sa vie madrilène et est motivée à l'idée de retourner dans sa ville natale où elle espère poursuivre les activités sportives qu'elle faisait à Montpellier (l'escalade et la salsa), faire de nouvelles rencontres et de nouvelles choses telles que travailler auprès des professeurs de son université, venir en aide aux étudiants internationaux via le tutorat, par exemple, ou chercher un travail à temps partiel. Aussi, envisage-t-elle désormais de vivre en Espagne sur le long terme. Tout comme Sofia, consciente des difficultés que peuvent traverser les étudiants internationaux durant leur séjour, Wendy mentionne qu'elle prêterait plus d'attention à ces derniers qu'elle ne le faisait auparavant. À côté de ce changement, la participante anglaise pense avoir développé une vision différente des études durant son séjour en France, si bien qu'elle envisage, une fois de retour en Angleterre, ne plus consacrer autant de temps à ses études qu'auparavant et trouver un équilibre entre ses loisirs et ses études. Aussi, en ce qui concerne les études, la jeune Anglaise laissera finalement la porte ouverte à des études de master ou à un stage qu'elle effectuera à l'étranger, de préférence au Canada, dans la province de Québec. Enfin, elle a pris conscience que les étudiants anglais ont tendance à boire abondamment. Aussi espère-t-elle mettre un terme à cette habitude. Iris aussi estime que son expérience lui a permis de changer si bien qu'elle pense qu'à son retour, elle ne rencontrera plus autant de difficultés qu'auparavant : « je trouve en faisant plus d'expériences, ça permet d'enlever ces choses-là, ces clics, c'est justement que tu deviens plus à l'aise ». Malgré les changements qu'elles ont pu opérer durant leur séjour, les quatre participantes pensent qu'elles n'ont pas suffisamment changé au point que leurs proches ne les reconnaissent plus. Néanmoins, si pour Iris il sera aisé de reprendre ses habitudes et de se réadapter à son mode de vie italien, Wendy estime qu'il lui faudra un temps d'adaptation. Aussi, toutes pensent garder contact avec certains amis qu'elles se sont faits en France.

À l’instar des participantes de l’UO, nous avons interrogé les quatre étudiantes sur ce qu’elles estimaient être la plus grosse difficulté qu’elles pensaient traverser à leur retour et sur ce qui allait, à leur avis, le plus leur manquer et le moins leur manquer de leur séjour. Aussi nous ont-elles donné les réponses suivantes :

Tableau 21 : Difficultés rencontrées par les participantes des UM une fois de retour dans leur pays d’origine

Participantes	Le plus difficile	Manque +	Manque -
Iris	Quitter la France où elle se sent bien pour retourner dans un pays où elle subit de la discrimination	Ses professeurs	Les cours qui débutent tôt, à 8h du matin
Romane	Retrouver des services moins développés que dans son pays d’accueil (ex. : le réseau de transport, les commerces)	Rien ne va particulièrement manquer à la participante	Le fait d’être perçue comme une immigrée
Wendy	Se réhabituer à sa faculté et au rythme de travail que sa dernière année va lui demander	<ul style="list-style-type: none"> - Ses amis à Paris - La ville où elle a effectué son stage, Paris - Les expériences avec ses amis à Paris - Rien ne va particulièrement lui manquer en ce qui concerne Montpellier 	Le fait de ne pas être chez elle
Sofia	Rien ne sera particulièrement difficile pour la participante à son retour. Néanmoins, inquiétude à l’égard de la conversion de ses notes françaises au modèle espagnol qui risque d’être à son désavantage	<ul style="list-style-type: none"> - La ville, Montpellier - Les activités qu’elle y faisait 	La résidence universitaire

Résumé de la section 4.4.2

Les représentations à l'égard du retour dans le pays d'origine à la fin du séjour

UO	UM
<ul style="list-style-type: none">- Elles ont conscience des défis qui les attendent à leur retour : réadaptation ; retour auprès des proches ; retour dans une routine monotone ; retour aux responsabilités- Elles pensent garder le contact avec les amis qu'elles se sont faits (4 participantes)- Nouveau regard sur leurs amitiés (4 participantes) et sur les étudiants internationaux (2 participantes)	<ul style="list-style-type: none">- Tristesse (2 participantes) / Soulagement (1 participante) / Motivation (1 participante) à l'idée de partir- Elles pensent garder le contact avec les amis qu'elles se sont faits

4.4.3. Les projets des participantes une fois de retour

Au cours de la seconde entrevue, nous avons interrogé les participantes sur leurs projets à leur retour dans leur pays d'origine. Plus précisément, nous souhaitions savoir si elles envisageaient de poursuivre leurs études, d'entrer dans le monde professionnel, de repartir à l'étranger, etc.

□ Le cas des participantes de l'UO

Comme nous l'avions indiqué un peu plus tôt, Margaux et Naomie arrivent à la fin de leurs études. Ainsi, à son retour en France, la première va d'abord effectuer un stage durant deux mois en Suède, puis reprendre le chemin de l'université pour quatre mois et, enfin, effectuer un second stage d'une durée de six mois avant d'être diplômée. La seconde participante va, à son retour, devoir rédiger un mémoire puis effectuer un stage d'un mois pour pouvoir être diplômée quelques mois plus tard. Agathe, quant à elle, va poursuivre ses études dans son université d'origine en débutant son programme de master. Chloé, qui a choisi de retirer sa candidature de l'école de communication dans laquelle elle avait été admise avant de partir à Ottawa, espère pouvoir poursuivre ses études dans une nouvelle discipline, les sciences politiques, et a donc postulé dans divers masters en France. Dans l'éventualité où elle ne serait pas admise dans l'un de ces masters, elle envisage de faire du volontariat car elle a « aimé faire du bénévolat cette année » : « Je préfère faire soit quelque chose qui me plaît vraiment, soit m'investir dans une cause qui m'intéresse et aider les autres quoi quitte à retenter l'année d'après ». À l'instar de Chloé, Charlotte aimerait poursuivre ses études dans le domaine des sciences politiques. Aussi parallèlement à l'apprentissage du chinois dans un but professionnel, Charlotte ambitionnait de s'inscrire dans

différents masters de sciences politiques en France dans l'optique d'intégrer l'une de ces universités à la rentrée suivante :

si je veux travailler dans l'espionnage, le chinois, le russe et l'arabe, c'est des langues qui sont les plus recherchées en ce moment. Et en plus le chinois, c'est déjà la langue la plus parlée dans le monde. Et plus j'ai de l'expérience à l'international, meilleur c'est pour postuler en master étant donné que je peux vraiment pas compter sur mes notes.

En revanche, si elle ne parvient pas à intégrer l'un de ces masters qu'elle convoite, elle admet que « [1]à, ça serait compliqué » et que les options qui s'offriraient à elle seraient :

de rentrer en France et de trouver un boulot. Ou alors de revenir au Canada parce que c'est plus facile pour trouver du travail. **Ah, d'accord, t'aurais quand même cette option-là ?** Ouais, ben la France, le marché du travail, c'est saturé. Franchement, quand je regarde le taux de chômage, ça fait vraiment peur surtout quand on a vécu au Canada et qu'ici, c'est super facile de trouver du travail. À mon avis, j'aurais plus intérêt à rester au Canada, quitte à passer une année de merde. Juste une année pour avoir plus d'expérience et après retourner en France.

Quant au souhait des participantes de revivre une expérience à l'étranger dans le futur, lors de la deuxième entrevue, Margaux était la seule à mentionner un départ imminent pour la Suède quelques jours après son retour en France. Lors de la première entrevue, lorsqu'elle parlait des destinations qu'elle prisait pour réaliser ce stage de deux mois, Margaux soulignait qu'elle visait des grosses enseignes situées principalement en France, en Allemagne et en Amérique du Nord : « Alors Nike c'est vraiment... ce serait le rêve qu'ils disent oui, mais bon, je vais quand même envoyer. Nike c'est Portland ». Finalement, à la seconde entrevue, elle affirme ne plus s'être sentie aussi attirée par les entreprises qu'elle convoitait dans un premier temps parce qu'elle n'avait « pas envie de repartir trop loin non plus. [Elle n'avait] pas envie de repartir aux États-Unis ». C'est pourquoi elle a privilégié ses candidatures dans des laboratoires français et européens. Pour Agathe, Charlotte et Chloé, si un futur départ à l'étranger n'a pas été déterminé, elles laissent néanmoins la porte ouverte à cette éventualité. Outre son retour temporaire en Chine, l'amour de Charlotte pour l'Australie l'a amenée à envisager d'y habiter dans l'avenir, une fois son diplôme de master en poche. Chloé, pour sa part, si elle avait la possibilité de repartir à l'étranger rapidement après son expérience canadienne, elle le ferait :

je sais pas si je ferais un master ailleurs. Enfin, je sais que j'aimerais bien voyager, faire du volontariat ou quelque chose comme ça, mais après, faire ça toute l'année, est-ce que mes

parents me laisseront faire, ça je sais pas. Donc sans doute que je devrai faire moitié travail, moitié volontariat ou quelque chose comme ça. Mais refaire un master à l'étranger, ben ça dépend des prix, ça dépend où.

Quant à Agathe, elle affirme avoir « pensé faire un double diplôme à l'étranger pour repartir en M2⁴² [et pense même] faire une année de césure entre le M1⁴³ et le M2 et pourquoi pas avoir un des deux stages à l'étranger ». Elle souligne, à ce propos, être particulièrement attirée par l'Amérique latine, un continent complètement inconnu pour elle. Aussi, à l'instar de Charlotte, elle envisage, une fois ses études achevées, de vivre quelques années à l'étranger, « mais pour l'instant je peux pas dire où, pour combien de temps, pourquoi et tout ». Enfin, Naomie, déclare non seulement ne pas se sentir prête à repartir à l'étranger, mais également ne pas pouvoir envisager une carrière internationale car elle est inscrite dans une discipline qui ne s'y prêtait guère :

J'ai pas les prérequis et mes choix de cours m'ont pas permis de le faire. Et parce que c'était mon choix, c'était en connaissance de cause. Pas par peur de partir. C'est parce que les cours de droit international, je les déteste.

□ Le cas des participantes des UM

Déjà, lors de la première entrevue, Sofia et Iris faisaient mention de leurs expériences post-Erasmus. En effet, alors que la première émet l'idée de repartir, éventuellement, à l'étranger pour effectuer un master ou un doctorat, possiblement dans un pays anglophone pour progresser en anglais, la deuxième s'était fixé pour objectif de revenir en France où, selon elle, le taux de professionnalisation est élevé. Néanmoins, dans l'immédiat, les deux participantes ont pour objectif de réaliser leur dernière année d'études dans leur pays d'origine respectif afin d'obtenir leur diplôme de premier cycle universitaire. Lors de la seconde entrevue, les deux étudiantes confirment leurs dires. Sofia précise que c'est uniquement dans le cadre de ses études qu'elle se sent prête à repartir et non sur le long terme ni dans le cadre professionnel :

j'aime bien la façon de vivre en Espagne. Et là comme toute ma famille et beaucoup de mes amis sont là-bas, je vois pas un autre endroit pour vivre à long terme. Oui, je continuerais à dire Espagne. Mais après, on sait jamais.

Aussi, la jeune Espagnole ajoute-t-elle que, bien qu'elle préférerait découvrir un nouvel environnement, cela ne la dérangerait pas de revenir à Montpellier pour poursuivre ses études. Iris,

⁴² M2 renvoie au Master 2, soit la deuxième année de master

⁴³ M1 renvoie au Master 1, soit la première année de master

pour sa part, désirant ardemment revenir en France souhaite postuler dans vingt ou trente masters répartis sur tout le territoire français. Aussi est-elle prête, finalement, à étudier dans les villes qui la rebutaient telles que Paris et Marseille. Dans le cadre de ses études, Iris mentionne se sentir également attirée par le « pays avec lequel la France a le plus d'accords » selon elle, à savoir, le Canada et, notamment, par les villes d'Ottawa et de Québec où elle envisagerait d'y effectuer un stage, à la fin de son master. Puis, bien que particulièrement attirée par le sud de la France, elle souhaiterait débiter sa carrière dans le nord de la France à savoir « Lille, Lyon, même Paris, pourquoi pas si [elle a] un bon poste », « pour acquérir l'expérience », puis retourner dans le sud ensuite. Dans l'éventualité où elle ne serait acceptée dans aucun master en France, elle poursuivrait alors ses études de deuxième cycle en Italie. Wendy émet également l'hypothèse de faire un autre séjour à l'étranger une fois ses études en Angleterre terminées. Il est à noter qu'à son retour dans son pays d'origine, l'étudiante anglaise réalisera, tout comme Sofia et Iris, sa dernière année pour obtenir son diplôme de premier cycle universitaire. Si elle n'a pas une idée précise de ce qu'elle souhaiterait faire ensuite, elle pourrait envisager de poursuivre ses études à l'étranger en y effectuant un master ou un stage d'une durée d'un an. C'est en prenant appui sur les expériences de ses amis qu'elle envisage cette option :

j'ai une pote qui est déjà diplômée, mais elle savait pas quoi faire, elle avait pas trop envie de trouver un taf tout de suite. Du coup elle est en train de faire une année en France. Elle l'avait déjà fait en licence 3, mais elle est diplômée. Moi, j'me suis rendu compte que si je veux, je dois pas travailler tout de suite.

Il est à noter que, pour la participante, il est exclu d'étudier de nouveau en France (puisqu'elle connaît maintenant le système universitaire et ne l'apprécie guère) ou en Angleterre (où les études de master dans sa discipline sont peu communes). À l'instar d'Iris, celle-ci est attirée par l'Amérique du Nord et, plus particulièrement par le Canada et sa province de Québec. Néanmoins, bien que n'ayant pas apprécié sa vie universitaire montpelliéraine, elle a aimé la ville et se déclare prête à retourner à Montpellier le temps d'un week-end. *A contrario*, comme elle a particulièrement apprécié son expérience dans la capitale, Wendy affirme qu'elle serait « prête à repartir à Paris pendant plusieurs années » : « Si j'avais l'option, si j'avais l'occasion de travailler à Paris, je serais trop contente ». Quant à Romane, la participante haïtienne n'envisage nullement de repartir à l'étranger sur le long terme. Néanmoins, elle se dit ouverte aux voyages en dehors de Haïti et accepterait de rester dans un pays étranger pour un maximum de trois mois si cela était nécessaire (par exemple dans le cadre d'un séminaire).

Résumé de la section 4.4.3	
Les projets au retour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Poursuite des études ou, à défaut, recherche d'emploi ou bénévolat pour 2 participantes - 1 participante repart à l'étranger / 3 envisagent de repartir / 1 ne se sent pas prête à repartir 	<ul style="list-style-type: none"> - Poursuite des études (3 participantes) / recherche d'emploi (1 participante) - 3 participantes envisagent de repartir à plus ou moins long terme / 1 ne souhaite pas repartir

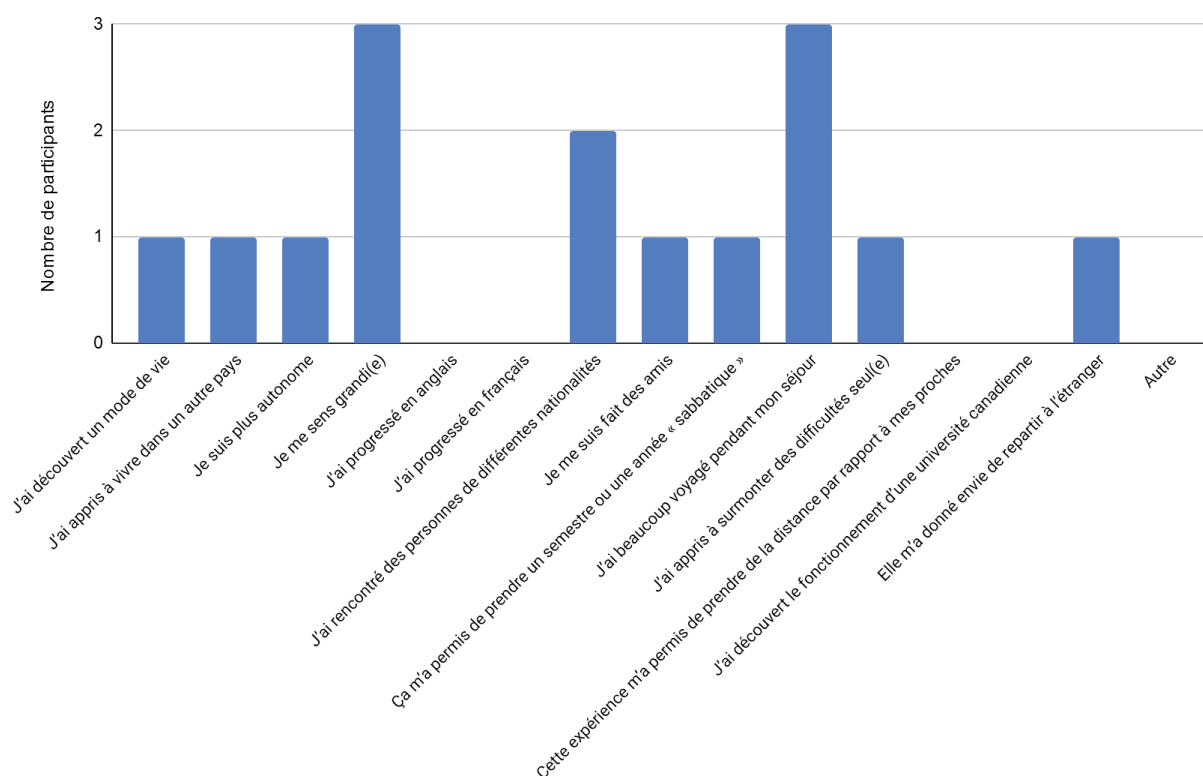
4.4.4. Le regard porté par les participantes sur leur retour dans leur pays d'origine un mois après celui-ci

Dans le questionnaire que nous avons envoyé aux participantes un mois après leur départ du Canada et de France, nous souhaitions recueillir leur témoignage à l'égard des éléments positifs qu'elles tiraient de leur séjour à l'étranger, sur ce qui a été le plus difficile à leur retour, ce qui leur manque le plus et si elles envisageaient de repartir à l'étranger dans le futur. Cette section sera ainsi l'occasion de présenter leurs réponses à ces questions sous la forme de graphiques pour plus de lisibilité.

Le cas des participantes de l'UO

Lorsque nous avons demandé aux participantes en quoi leur expérience a été positive, ce qui a été le plus difficile à leur retour et, enfin, ce qui leur manque le plus de leur séjour, les participantes avaient la possibilité de choisir et de classer jusqu'à trois réponses possibles parmi une liste que nous leur avons proposée dans le questionnaire. Ainsi, à la question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*) », nous avons obtenu les réponses suivantes :

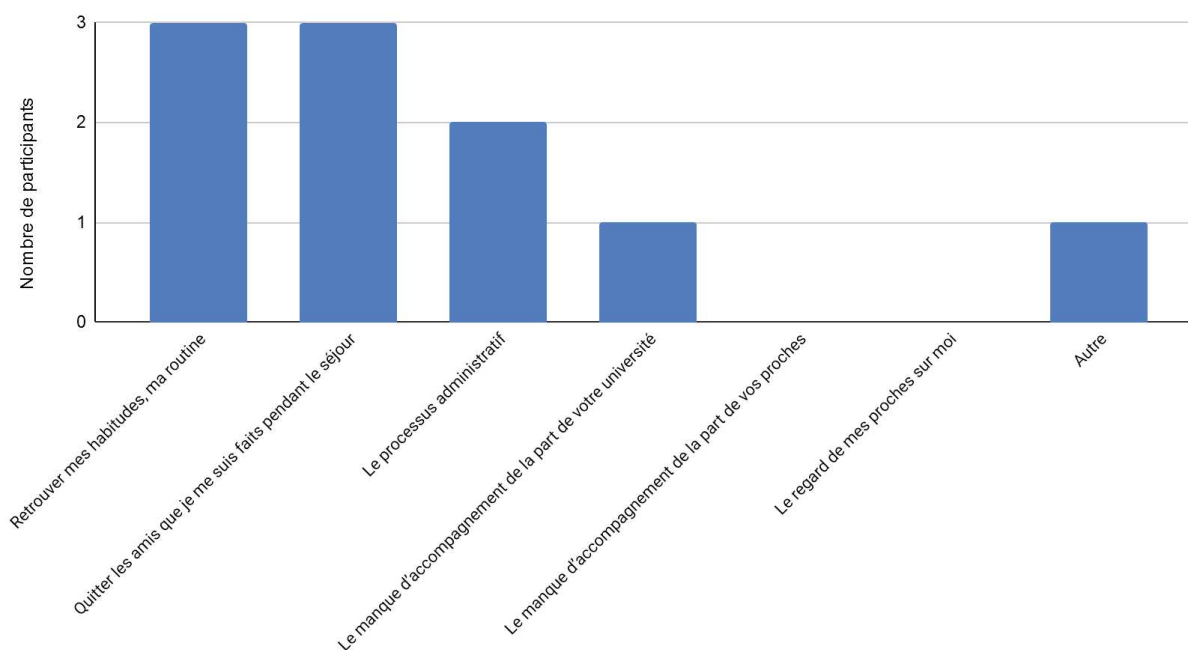
Figure 10 : Réponses données par les participantes de l’UO à la question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? »



Tel que le démontre la figure 10 ci-dessus, parmi les réponses données par les participantes, ce sont « je me sens grandi(e) » et « j'ai beaucoup voyagé pendant mon séjour » qui ont été mentionnées le plus de fois par les étudiantes, suivies de « j'ai rencontré des personnes de différentes nationalités ». *A contrario*, aucune participante n'a mentionné l'amélioration des compétences linguistiques, la distance avec les proches ni la découverte du fonctionnement d'une université canadienne comme étant l'un des trois éléments les plus positifs de leur expérience.

Ensuite, les réponses que nous ont données les participantes à la question « Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? (vous pouvez choisir **3 réponses maximum**. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3) » sont les suivantes :

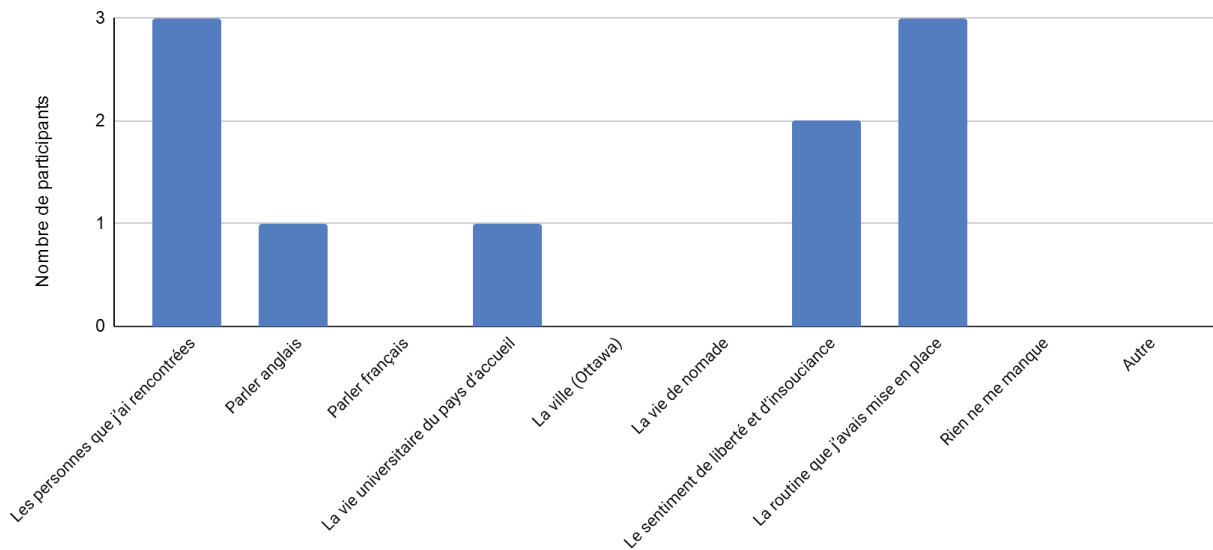
Figure 11 : Réponses données par les participantes de l’UO à la question « Qu’est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? »



Au regard des réponses données par les participantes, ce qui a été soulevé comme étant le plus difficile au moment du retour dans le pays d’origine est le fait de « retrouver ses habitudes, sa routine » et de « quitter les amis » qu’elles se sont faits pendant le séjour. En revanche, ni « le regard porté par les proches » ni « l’accompagnement » de ces derniers n’a été mentionné par les cinq étudiantes (figure 11).

Quand nous avons demandé aux étudiantes « Qu’est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? (vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3) », celles-ci nous ont répondu :

Figure 12 : Réponses données par les participantes de l'UO à la question « Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? »



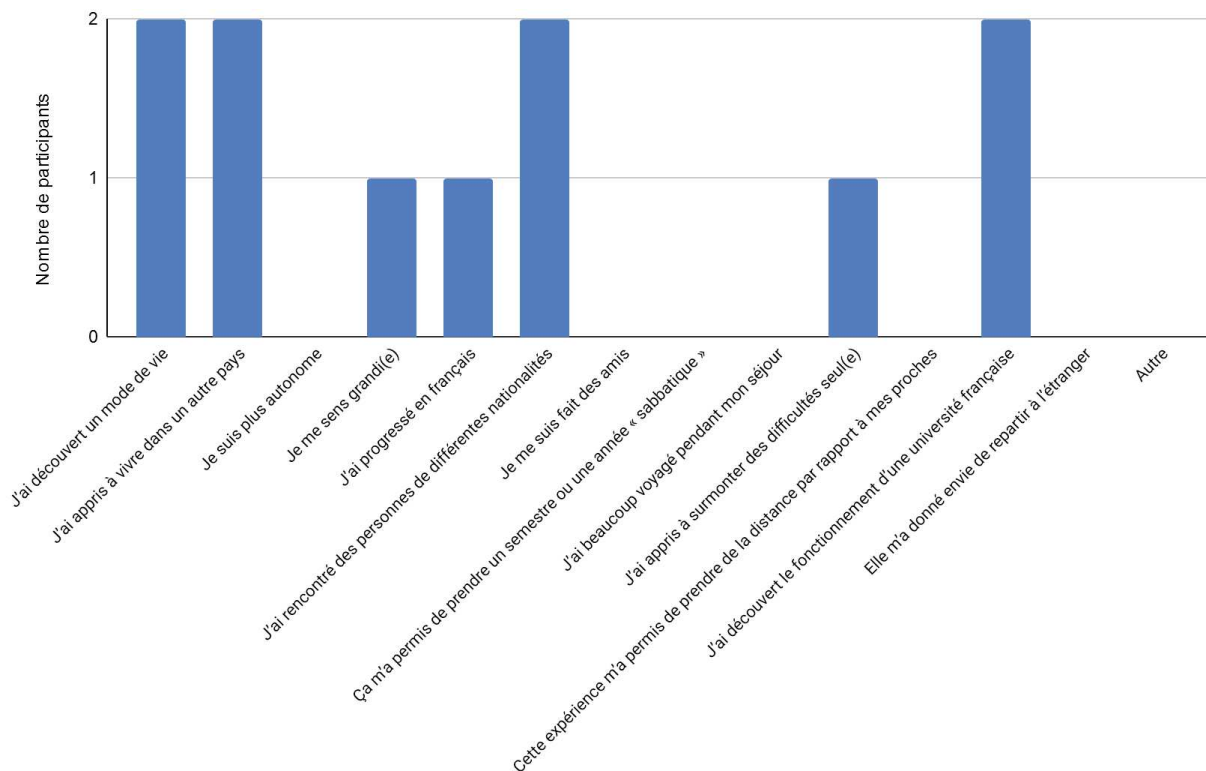
Les réponses données par les participantes montrent que, majoritairement, ce qui leur manque le plus de leur séjour, ce sont les personnes qu'elles ont rencontrées ainsi que la routine qu'elles avaient mise en place. En parallèle, aucune d'elles n'a indiqué ressentir un manque en ce qui concerne le fait de parler français, la ville d'Ottawa ou la vie de nomade (figure 12).

En définitive, lorsqu'il a été demandé aux participantes si elles souhaitaient repartir à l'étranger, toutes ont répondu par l'affirmative. Alors que Margaux se trouve, au moment où elle a répondu au questionnaire, en Suède où elle effectue un stage durant deux mois, Chloé, séduite par le système universitaire canadien et attirée par la vie à l'étranger, se renseigne pour faire un master à Montréal dans l'éventualité où elle ne serait pas acceptée dans les universités françaises. Naomie, en revanche, ne souhaite pas s'installer ni étudier de nouveau à l'étranger. Elle souhaite commencer sa carrière d'avocate en Belgique. Agathe et Charlotte, si elles n'ont pas précisé dans quel contexte elles souhaiteraient repartir à l'étranger, sont enthousiastes à l'idée de voyager pour découvrir un autre pays, de changer ses habitudes et son rythme de vie (Agathe). Cependant, Charlotte précise qu'elle se sent déjà étrangère dans son pays d'origine qu'elle a quitté il y a plusieurs années.

□ Le cas des participantes des UM

À l’instar de la section consacrée aux participantes des UO, nous proposons de présenter les réponses données par les participantes des UM aux questions portant sur ce qui fait que leur expérience a été positive, ce qui a été le plus difficile à leur retour et ce qui leur manque le plus de leur séjour, sous la forme de tableaux et de figures. À la première question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? (vous pouvez choisir **3 réponses maximum**. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3) », les quatre étudiantes ont répondu :

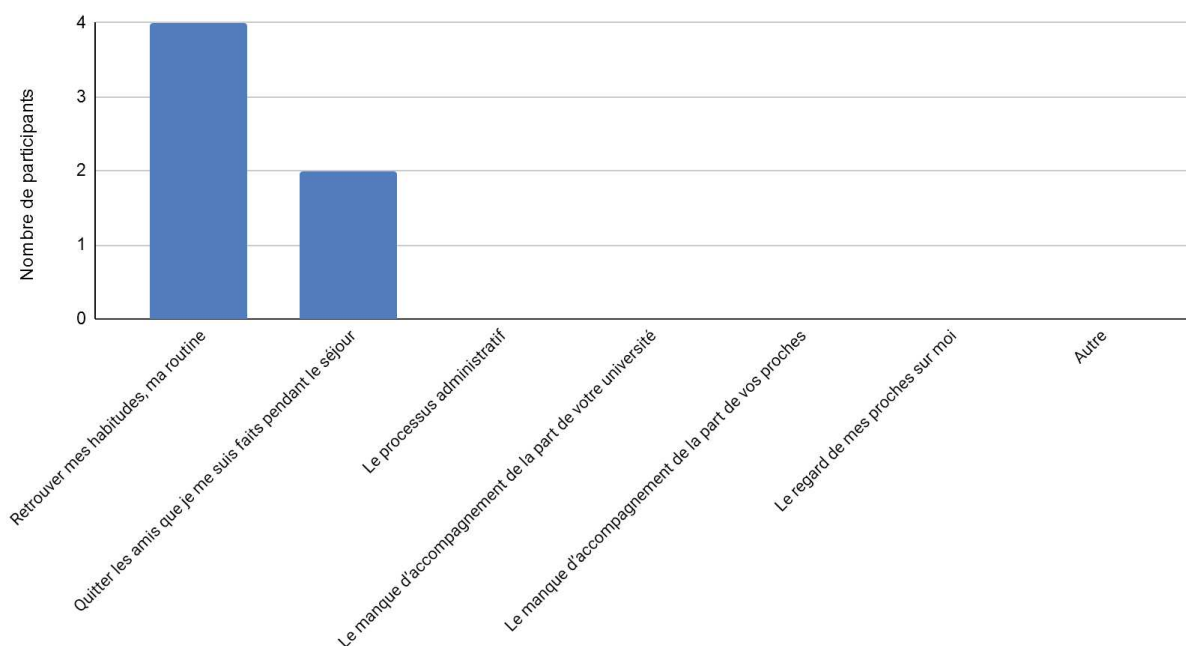
Figure 13 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? »



Au regard de la figure 13 ci-dessus, selon les participantes, ce sont principalement la découverte d’un mode de vie et du fonctionnement d’une université française, le fait d’apprendre à vivre dans un nouveau pays et la rencontre de personnes de différentes nationalités qui ont rendu leur séjour en France positif.

Quant à la question « Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*) », les réponses que nous ont données les participantes sont les suivantes :

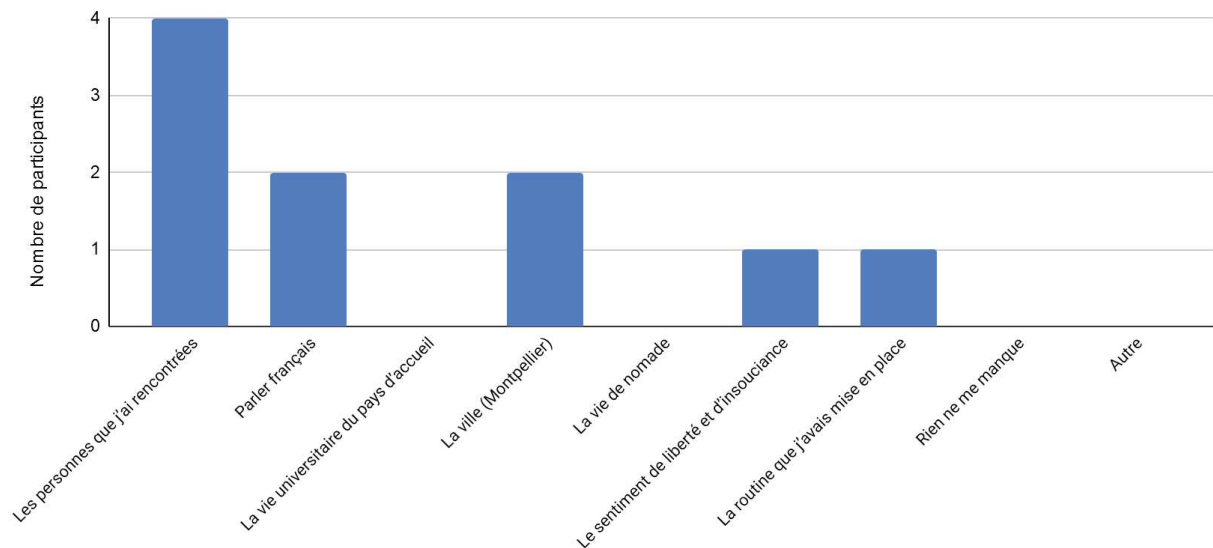
Figure 14 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? »



Comme nous pouvons le voir dans la figure 14 ci-dessus, à l'unanimité, les participantes ont considéré qu'il était particulièrement difficile de retrouver leurs habitudes et leur routine à leur retour. Aussi, deux d'entre elles ont ajouté que le fait de devoir quitter les amis qu'elles s'étaient faits en France ont rendu leur retour difficile.

Lorsque nous avons demandé aux étudiantes « Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*) », nous avons obtenu les réponses suivantes :

Figure 15 : Réponses données par les participantes des UM à la question « Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? »



Une fois encore, les quatre participantes s'entendaient sur le fait que, parmi les trois éléments qui leur manquaient le plus du séjour, on retrouve les personnes qu'elles ont rencontrées. À l'inverse, ni la vie de nomade ni la vie universitaire montpelliéraine n'ont été citées par les participantes quant à ce qui leur manquait le plus de leur séjour (figure 15).

Enfin, à la question « Aimeriez-vous repartir à l'étranger ? », les quatre participantes nous ont répondu « oui ». Seule Romane précise qu'elle souhaite repartir à l'étranger dans le cadre d'une formation courte (une semaine) ou de voyages touristiques. En revanche, elle ne souhaite pas revivre une telle expérience sur le long terme. Les trois autres participantes, si elles ne précisent pas dans quel contexte elles souhaitent repartir, disent être attirées par la découverte d'un autre pays et d'une autre culture (Iris) et par le fait de pouvoir améliorer les compétences linguistiques, se faire des amis et découvrir un nouveau mode de vie (Wendy). Sofia, elle, affirme avoir grandi pendant son séjour en France et avoir profité de son expérience à l'étranger si bien qu'elle souhaiterait la revivre une autre fois.

Résumé de la section 4.4.4	
Le regard sur le retour un mois après	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Expérience jugée positive parce qu'elles : ont grandi / ont beaucoup voyagé - Le plus difficile au retour : retrouver leurs habitudes, leur routine / quitter leurs amis - Ce qui leur manque le plus du séjour : les personnes qu'elles ont rencontrées / la routine qu'elles avaient mise en place - Elles souhaitent toutes repartir à l'étranger dans le cadre des études, du travail ou du tourisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience jugée positive parce qu'elles : ont découvert un mode de vie et le fonctionnement d'une université française / ont appris à vivre dans un nouveau pays / ont rencontré des personnes de différentes nationalités - Le plus difficile au retour : retrouver leurs habitudes, leur routine - Ce qui leur manque le plus du séjour : les personnes qu'elles ont rencontrées - Elles souhaitent toutes repartir à l'étranger

4.5. Résumé du chapitre

Au travers de ce chapitre 4, nous avons présenté la première partie de nos résultats à savoir ceux se rapportant à l'expérience en mobilité des participantes. Celle-ci a ainsi été, pour nous, l'occasion de dégager des pistes de réflexion pour répondre à notre première sous-question de recherche à savoir « comment l'étudiant international vit-il son expérience au contact d'une autre culture ? ». Pour ce faire, nous avons présenté les productions graphiques réalisées par les neuf participantes préalablement à la deuxième entrevue. Celles-ci, qui ont servi de support aux participantes au moment de nous conter leur séjour, nous ont permis d'avoir une vision globale de leur expérience. Ensuite, nous avons décrit, en trois temps, l'expérience vécue par les neuf participantes en faisant la lumière sur la période antérieure à leur départ en France ou au Canada, puis celle concernant le séjour dans le pays d'accueil et, enfin, celle portant sur leur retour dans le pays d'origine. Nous avons ainsi amené les participantes à relater leur parcours (scolaire, professionnel et international), leur motivation intrinsèque et leurs représentations à l'égard de leur pays d'accueil et de ses habitants pour nourrir la première partie de ce chapitre. Ensuite, elles ont partagé avec nous les représentations qu'elles ont pu développer durant le séjour à l'égard de leurs hôtes et de leur pays, de leur ville et de leur université d'accueil. Aussi, ont-elles évoqué ce qu'elles attendaient de cette expérience et les aspects positifs et négatifs de leur séjour. Pour terminer, au début et à la fin de leur séjour, les neuf étudiantes ont abordé leurs représentations à l'égard de leur retour dans leur pays d'origine. Enfin, une fois qu'elles ont quitté leur pays d'accueil, celles-ci ont donné des informations à l'égard de leurs projets actuels et futurs et ont partagé leur ressenti vis-à-vis de leur expérience du retour quelques jours et un mois après leur départ de la France ou du Canada.

CHAPITRE 5 : LE PROCESSUS D'ACCULTURATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

C'est au travers de ce cinquième chapitre que nous présentons la deuxième partie de nos résultats se rapportant à la deuxième sous-question de recherche : quels processus d'acculturation vivent les étudiants internationaux dans ce contexte interculturel ? Pour ce faire, il nous semble opportun de rappeler, au préalable, que la définition du processus d'acculturation que nous avons retenue prend appui sur trois critères principaux à savoir le fait qu'il renvoie aux changements acculturatifs et au besoin d'adaptation issus des contacts directs ou indirects qui ont eu lieu entre des individus et des groupes dont les cultures diffèrent. Aussi, rappelons que nous cherchons à comprendre comment l'expérience des étudiants internationaux est façonnée par leur processus d'acculturation et que nous souhaitons avoir une vision globale de ce dernier. Nous avons donc choisi, dans ce chapitre, d'élargir la notion de contact entre individus de culture différente, aux contacts que les neuf étudiantes ont entretenus avec les personnes ayant la même culture qu'elles. C'est pourquoi nous proposons de consacrer ce chapitre aux échanges entretenus par les étudiants durant leur expérience en mobilité que ce soit avec leurs proches, avec la communauté d'accueil ou avec toute autre personne rencontrée au cours de cette expérience ainsi qu'aux changements et au processus d'adaptation qui en ont découlé. Ainsi, à l'instar du chapitre précédent, nous proposons de présenter le processus d'acculturation des neuf participantes en trois temps à savoir : avant, puis pendant et, enfin, après leur séjour au Canada ou en France et de présenter successivement, dans chaque section, le cas des participantes de l'UO puis celui des étudiantes des UM.

Tout d'abord, nous proposons de brosser un portrait du processus d'acculturation en mettant en évidence les différentes phases émotionnelles traversées par les étudiantes internationales tout au long de leur expérience en mobilité au contact de leurs communautés d'origine et d'accueil.

5.1. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes tout au long de leur expérience en mobilité au Canada ou en France

Afin de tracer la courbe des émotions⁴⁴ ressenties par les étudiantes tout au long de leur expérience en mobilité, nous avons abordé, pendant les entrevues, différentes étapes qui ont

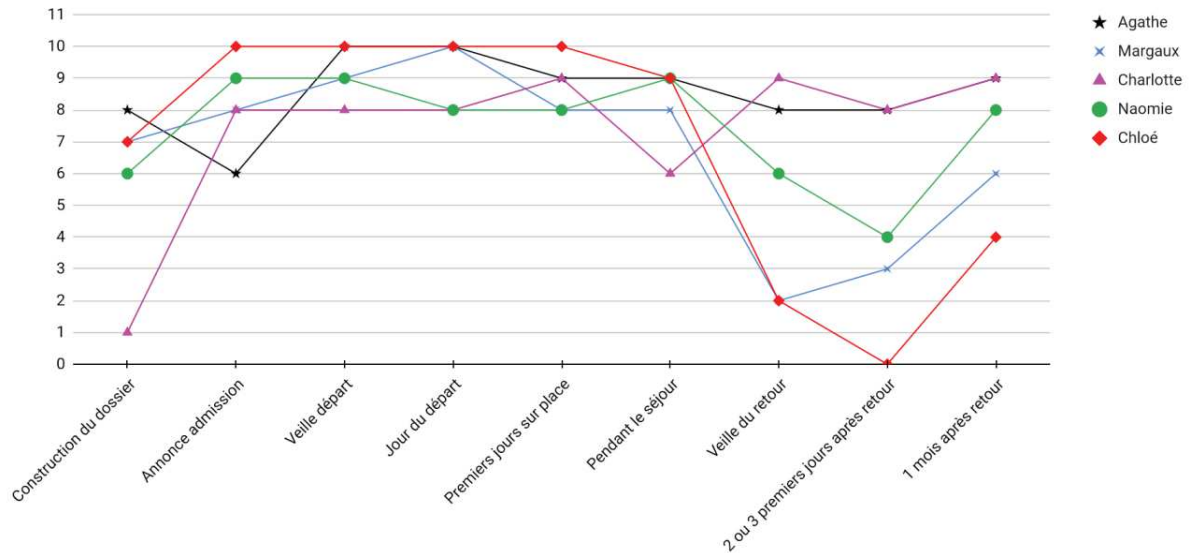
⁴⁴ Courbe que nous avons mentionnée dans la section 1.2.1 de la thèse en décrivant la courbe en W de Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958)

composé leur séjour, puis nous leur avons demandé d'évaluer chacune d'elles dans le questionnaire en leur assignant une note allant de 0 à 10, sachant que 0 faisait référence à « vous avez extrêmement mal vécu cet évènement » et 10 à « vous vous êtes senti(e) extrêmement bien ». Les courbes retracent ainsi les phases émotionnelles ressenties par les étudiantes depuis leur inscription à l'UO/aux UM ou au programme d'échanges (nous avons appelé cette première phase « construction du dossier »), jusqu'au mois qui a suivi leur retour dans leur pays d'origine. Nous avons délibérément demandé aux participantes de noter leurs émotions à partir de neuf moments que nous avons jugés clés durant leur expérience (eu égard à nos expériences personnelles antérieures et, principalement, aux discours tenus par les participantes durant les entrevues) en ce sens où chacun d'eux marque une nouvelle étape dans le cheminement de la participante et nous permet ainsi d'avoir une vision plus minutieuse et détaillée de son processus d'acculturation. Aussi, dans les prochaines sections allons-nous présenter d'abord les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO puis celles des étudiantes des UM.

5.1.1. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO

À partir des notes attribuées par les participantes de l'UO, nous avons pu retracer les cinq courbes suivantes :

Figure 16: La courbe des émotions des participantes de l'UO



Les notes prennent appui sur plusieurs critères mis en avant par les participantes durant les entrevues et dans le questionnaire que nous proposons de souligner au cours des trois sections suivantes.

5.1.1.1. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO avant leur séjour au Canada

Cette section renvoie à ce qu'ont ressenti les participantes avant leur séjour au Canada, c'est-à-dire à quatre étapes représentées dans la figure 16 à savoir : au moment de construire leur dossier, lorsqu'elles ont appris qu'elles avaient été admises à l'UO et, enfin, à la veille et au jour de leur départ.

Comme nous l'avions soulevé un peu plus tôt, à l'annonce de leur admission à l'UO, certaines participantes telles qu'Agathe et Naomie ont éprouvé une déception. En effet, la première espérait partir à Montréal, une ville qui l'attirait davantage, la seconde s'attendait à pouvoir choisir des cours en anglais et sélectionner des cours en droit de la santé, une discipline qu'elle affectionnait particulièrement, ce qui n'a pas été le cas. Malgré cela, Naomie souligne avoir ressenti de la fierté lorsqu'elle a appris qu'on lui attribuait son premier choix d'université. Pour Charlotte, l'annonce de son admission lui a permis de regagner confiance en elle. Elle se sentait « super bien » car elle

était contente, d'une part, de quitter la Chine, de « tourner la page » sur cette expérience vécue difficilement et, d'autre part, d'avoir été « acceptée » par une université bien qu'elle ait pu rencontrer des difficultés scolaires par le passé : « [j]'étais 'ah, bah finalement, j'suis pas si nulle' ». On retrouve ce même discours avec Chloé qui souligne avoir été agréablement surprise d'apprendre qu'elle faisait partie des candidats sélectionnés pour partir au Canada. Compte tenu du nombre limité de places offertes aux étudiants par son université (environ une dizaine), elle pensait n'avoir « aucune chance ».

Pour trois des participantes, il leur aura fallu plusieurs mois pour prendre pleinement conscience qu'elles partaient étudier au Canada durant une année. En effet, avant leur départ, Agathe et Chloé avaient eu un été très occupé. En plus d'avoir subi une opération chirurgicale et d'avoir travaillé tout l'été, la première a été contrainte de venir en aide à ses parents et à ses frères et sœurs qui déménageaient en Polynésie française quelques jours avant son départ pour le Canada. Elle a donc dû quitter sa ville natale quelques semaines plus tôt pour se rendre chez des membres de sa famille qui l'ont hébergée jusqu'à la veille de son départ. Puis, la veille de son départ pour le Canada, elle a logé chez des amis de ses parents. Chloé, quant à elle, a choisi de ne pas travailler au cours de l'été pour profiter pleinement de ses proches qu'elle voit peu durant l'année et qu'elle ne verra pas pendant son année au Canada. Agathe souligne alors que c'est une fois dans l'avion qu'elle a pris conscience qu'elle avait vécu des changements importants ces dernières semaines, qu'avec le déménagement de ses proches et leur absence au moment de son départ, elle avait perdu ses « repères », s'était sentie seule et que son départ pour le Canada était imminent et qu'il allait la contraindre à faire de nouveaux changements, notamment en matière d'habitation :

J'réalisais pas encore le Canada. C'était pas le projet du mois d'août en fait comme je devais réaliser que je déménageais de ma maison. Là, j'ai ma famille, enfin mes cousins je les vois pas pendant un an et que mes parents non plus. Ils sont à l'autre bout du monde et tout ça. J'pensais surtout à ça en fait [...]. [...] Il y avait trop de changements à côté donc j'étais là 'oh non, j'ai pas envie de refaire un changement là, de me réadapter, de partir pour un an'.

Elle ajoute que le fait que ses amies partaient elles aussi à l'étranger cette année-là, mais à une date ultérieure de la sienne, l'empêchait de se projeter. Elle pensait à elles qui allaient « rester encore dans leur vie en France » contrairement à elle. C'est donc « dans l'avion où là [elle a] tout qui [lui] est un peu tombé dessus », qu'elle a commencé à se questionner sur son expérience canadienne. Chloé, elle, était beaucoup plus sereine. Pour sa part, c'est une dizaine de jours avant

son départ pour le Canada qu'elle a pris conscience que son séjour allait débiter sous peu. Elle dit, lors de l'entrevue, s'être sentie « bizarre », mais que « psychologiquement, [elle] [s]'en rendai[t] vraiment pas compte ». Néanmoins, si elle était sereine durant l'été, elle admet avoir connu des moments de doute quant à sa décision au moment où on lui a offert la possibilité d'entrer dans l'école de commerce pour laquelle elle avait passé le concours ou de partir un an au Canada. Aussi, « les bons moments » passés avec ses proches pendant l'été ont nourri ce doute : « on se dit 'ben là, j'suis bien en fait. Là, j'ai tout. Il y a pas de raison pour laquelle je devrais partir à l'autre bout du monde et tout recommencer'. Mais voilà. C'est le challenge ». Margaux, elle aussi, souligne avoir pris conscience qu'elle allait partir au Canada après l'annonce de son admission à l'UO. Pour elle, c'était l'achat des billets d'avion qui a rendu concret son expérience. De son côté, bien qu'attristée par le fait de quitter ses proches, elle était très excitée à l'idée de partir au Canada et a donc quitté son pays natal sereinement. En effet, Margaux explique durant la première entrevue qu'elle s'était beaucoup renseignée sur les réseaux sociaux, notamment sur *Facebook*, pour avoir une idée des événements qui étaient organisés à l'UO pour les étudiants internationaux :

[E]n voyant tout ça ben, psychologiquement, j'me dis ben même si je connais personne, avec tout ce qu'il y a là, j'ai au moins une activité par jour et, du coup, j'pense que ça m'a permis de, psychologiquement, être bien avant de partir. J'pense que c'est aussi ça qui a fait que j'étais bien avant de partir.

À l'instar de Chloé et de Margaux, Naomie était sereine au moment de son départ. En ce qui la concerne, c'était le fait de partir avec un autre étudiant de son université, qu'elle avait eu l'occasion de rencontrer une ou deux fois avant son départ, qui lui a permis de partir sans crainte :

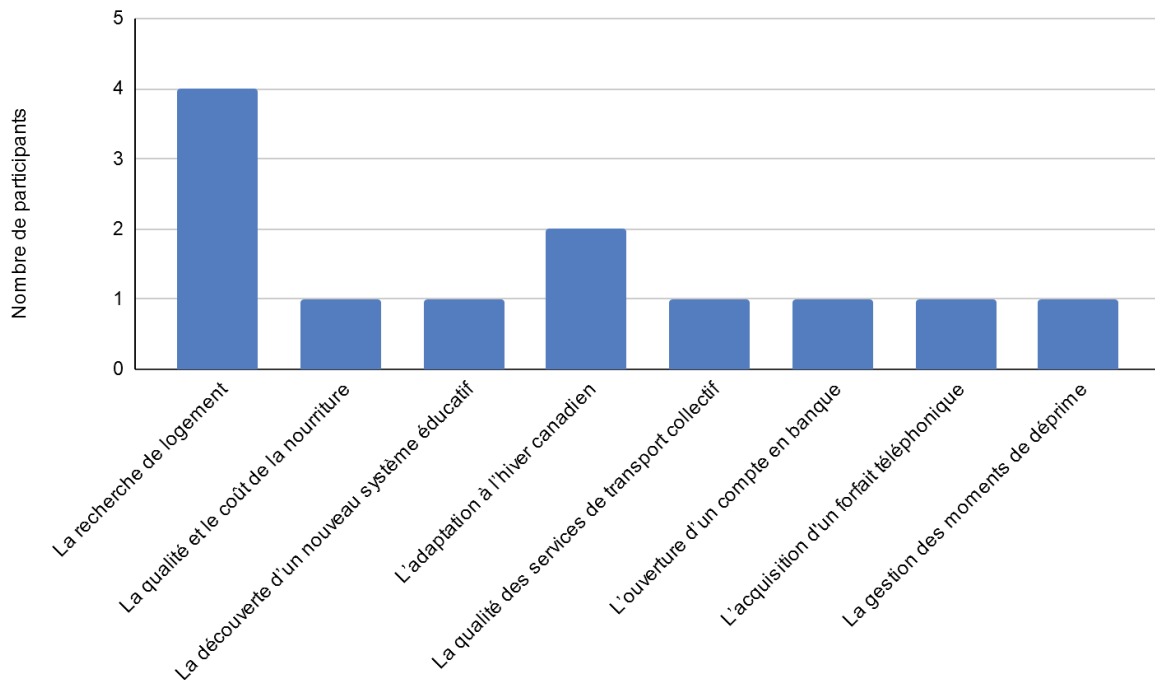
le fait de savoir qu'on est dans le même bateau avec quelqu'un qui est dans la même situation que nous, et ben c'est rassurant je trouve. Il y a pas le moment de solitude à l'aéroport où on se rend compte que ben oui on est parti, on est tout seul parce qu'on n'est pas tout seul. [...] Enfin, je serais quand même tout à fait partie s'il était pas là, mais je me serais sentie en tout cas un peu plus seule à l'aéroport, dans l'avion.

Les étudiants de sa faculté ont joué un rôle dans les émotions éprouvées par Naomie avant son départ. Outre le fait qu'elle soit accompagnée par un collègue de classe, après avoir appris qu'elle avait été admise à l'UO, sa fierté a laissé peu à peu place à de l'excitation, mêlée à de l'angoisse. Mais c'est finalement apaisée qu'elle partira « parce qu'on rencontre les gens qui y ont déjà été, parce qu'on a des contacts avec la coordinatrice en Belgique, la coordinatrice au Canada. Tout ça se concrétise et on sent qu'on est entre de bonnes mains ». Pourtant, quelques jours avant

son départ, elle souligne n'avoir rien ressenti. Elle dit être dans le « déni » et se refusait de se poser des questions quant à son expérience à venir pour s'éviter du stress.

Par ailleurs, les cinq étudiantes indiquent avoir quelques appréhensions à l'égard de leur séjour avant de partir telles que :

Figure 17 : Situations appréhendées par les participantes de l'UO avant le séjour



Selon les propos rapportés par les participantes et inventoriés dans ce graphique, il apparaît que la principale cause de stress avant le départ est liée, majoritairement, à la recherche de logement. En effet, si elles avaient prospecté sur différents sites internet avant de partir, elles se sont aperçues que c'était sur place qu'il leur serait plus facile d'effectuer les démarches. Elles craignaient donc de ne pas trouver de logement.

Résumé de la section 5.1.1.1

Les phases émotionnelles des participantes de l'UO avant le séjour

- Émotions diverses à l'annonce de leur admission : déception, fierté, gain de confiance, surprise, sérénité
- Un séjour qui a mis du temps à se concrétiser dans l'esprit des participantes
- Plusieurs appréhensions avant leur départ. La principale étant la recherche du logement

5.1.1.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO pendant leur séjour au Canada

Eu égard aux courbes des émotions dessinées plus tôt (figure 16), cette section consacrée aux émotions ressenties pendant le séjour des étudiantes renvoie à trois des neuf étapes notées par ces dernières dans le questionnaire telles que : les premiers jours sur place, pendant le séjour et à la veille de leur départ. Il est à noter que, contrairement aux phases portant sur les périodes antérieures et postérieures, ces trois étapes sont plus généralisées et ne ciblent pas particulièrement un moment précis.

Entre le jour du départ et les premiers jours passés dans leur pays d'accueil, pour Agathe et Margaux la note attribuée diminue alors que pour Naomie et Chloé, elle stagne et pour Charlotte, elle augmente. Agathe explique cette baisse par le fait que si certaines angoisses éprouvées avant son départ l'ont quittée, d'autres les ont remplacées avec le début des cours. Aussi ajoute-t-elle que sa motivation a alors décliné. Elle souligne être « contente » d'être à Ottawa, mais ne pas ressentir d'excitation. Pour Margaux, si la courbe décroît, cela est dû au fait qu'elle s'est sentie triste durant les premiers jours :

La journée je la passais à l'université à faire tous les papiers et tout et à récupérer ma carte étudiante. Mais du coup c'est vrai qu'on se dit que la vie a pas du tout commencé. Donc on est en attente de faire quelque chose. Le logement, j'étais pas encore dedans. Au départ, on n'est pas vraiment chez soi. L'auberge c'était bien, mais la chambre était vraiment petite. Donc c'était en attente.

Pour Naomie et Chloé, la courbe stagne car, alors que la première continue d'éprouver de la joie d'être au Canada et de la peur à l'égard de la session à venir, notamment quant à la charge importante de travail dans ses cours, Chloé attribue la note maximale car, si, comme Naomie, elle appréhende le rythme scolaire, elle contrebalance cette crainte par la joie de s'être fait des amis. Contrairement aux autres participantes, Charlotte attribue une meilleure note à ses premiers jours à Ottawa car, selon elle :

J'pense quand on arrive dans un pays, il y a des phases en fait. Au tout début on est super heureux parce que du coup on connaît pas. C'est génial, tout est super. Puis après il y a la période où on stagne parce que bon ben voilà, maintenant on a vu. Et après, c'est la période où ça chute.

En effet, sa courbe émotionnelle chute de trois points pendant son séjour. La participante française indique que depuis sa deuxième année passée à Ottawa, la courbe descend graduellement,

principalement en raison du climat hivernal, de ses problèmes de santé et des difficultés rencontrées durant ses cours dispensés en français. C'est pourquoi elle est contente de quitter le Canada et attribue la note de 9/10 à la veille du départ. Pour Chloé, bien qu'ayant, elle aussi, baissé sa courbe d'un point entre les premiers jours du séjour et pendant le séjour, elle souligne, durant sa deuxième entrevue, s'être sentie bien dans son environnement et que tout allait bien pendant son année. Ainsi, la courbe de ses émotions aurait eu tendance à stagner avec parfois quelques « pics » qui remontaient lorsqu'elle voyageait, qu'elle réussissait un examen et passait du temps avec ses amis. En revanche, la participante a conscience qu'à la veille de son départ, la courbe allait faire une « chute libre ». La note qu'elle attribue à cette étape confirme ses propos puisqu'elle l'a évaluée à 2/10, tout comme Margaux. Pour noter la période « pendant le séjour », Margaux fait une moyenne de la joie ressentie au cours de ses voyages et activités organisées avec ses amis internationaux et la tristesse au moment où ces derniers ont quitté le Canada à la fin de la première session. Quant à la veille de son départ, Margaux dit ressentir de la tristesse à l'idée de partir. Agathe, elle aussi, stabilise sa courbe entre les premiers jours de son arrivée et pendant son séjour et fait peu descendre celle-ci à la veille de son départ car elle souligne que, s'il y a eu quelques aspects négatifs au cours de son séjour, elle retire du positif de son expérience dans la mesure où elle se sent changée et apaisée à l'idée d'avoir fait tout ce qu'elle souhaitait faire pendant son séjour. Naomie est la seule à attribuer une meilleure note à son séjour qu'à ses premiers jours à Ottawa puisque, à l'instar d'Agathe, si elle souligne qu'il y a eu des « hauts et des bas » pendant son séjour, elle affirme être « très contente qu'il y a[it] eu les moments de bas aussi parce que sinon on voudrait jamais partir ». Aussi, bien qu'à la veille de son départ elle souligne qu'il y a « plein de bonheur et plein de tristesse de quitter plein de choses. Ça s'équilibre », celle-ci fait, néanmoins, chuter sa courbe de trois points dans le questionnaire.

Résumé de la section 5.1.1.2

Les phases émotionnelles des participantes de l'UO pendant le séjour

- Émotions durant les premiers jours, pendant le séjour et à la veille du départ : angoisse, absence d'excitation, tristesse, joie
- Tendance des courbes émotionnelles : stable entre les premiers jours et pendant le séjour (sauf pour Charlotte) ; diminution entre « pendant le séjour » et la veille du retour (sauf pour Charlotte)

5.1.1.3. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO après leur séjour au Canada

Les notes obtenues à l'égard du retour dans le pays d'origine sont disparates car elles oscillent de 0 (Chloé) à 8 (Agathe et Charlotte). Margaux et Naomie attribuent respectivement les notes de 3 et 4. Toutes les participantes attribuent une note plus élevée à leur expérience de retour un mois plus tard dans la mesure où elles donnent les notes de 4 (Chloé), de 6 (Margaux), de 8 (Naomie) et de 9 (Agathe et Charlotte).

Résumé de la section 5.1.1.3

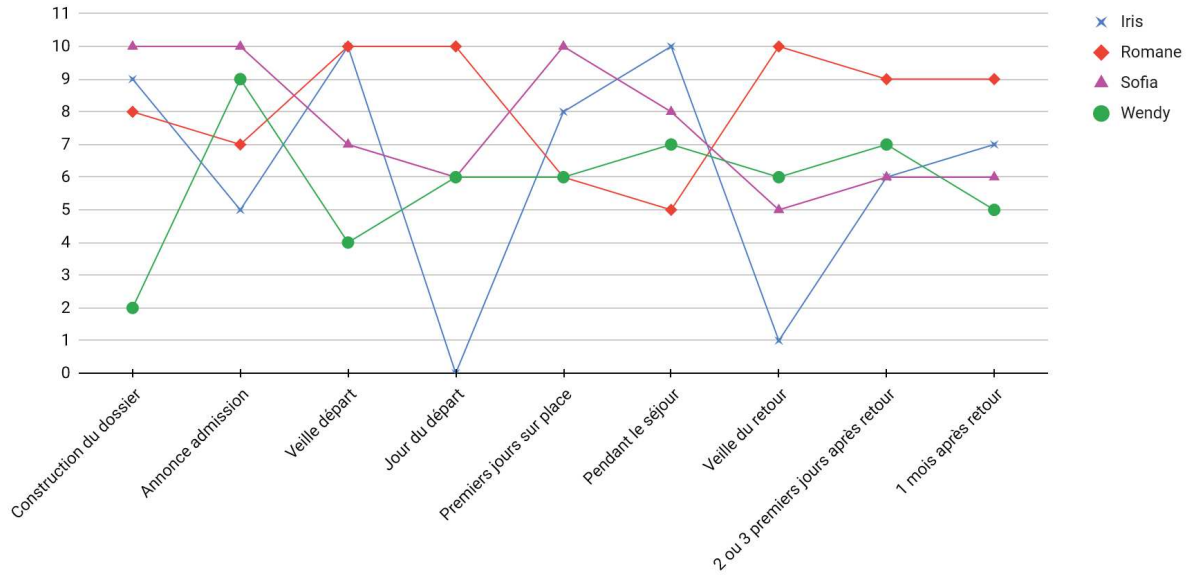
Les phases émotionnelles des participantes de l'UO après le séjour

- Tendances des courbes émotionnelles : diminution les premiers jours du retour pour 3 participantes ; toutes les courbes remontent un mois après leur retour
- Écart important entre les notes attribuées par les participantes

5.1.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM

À l'instar de la section portant sur les phases émotionnelles rencontrées par les participantes de l'UO, nous avons tracé les courbes des émotions des quatre participantes des UM à partir des notes qu'elles ont attribuées à neuf étapes de leur séjour (figure 18 ci-dessous). Nous détaillons ensuite ces courbes en trois temps : avant, pendant et après leur séjour en France.

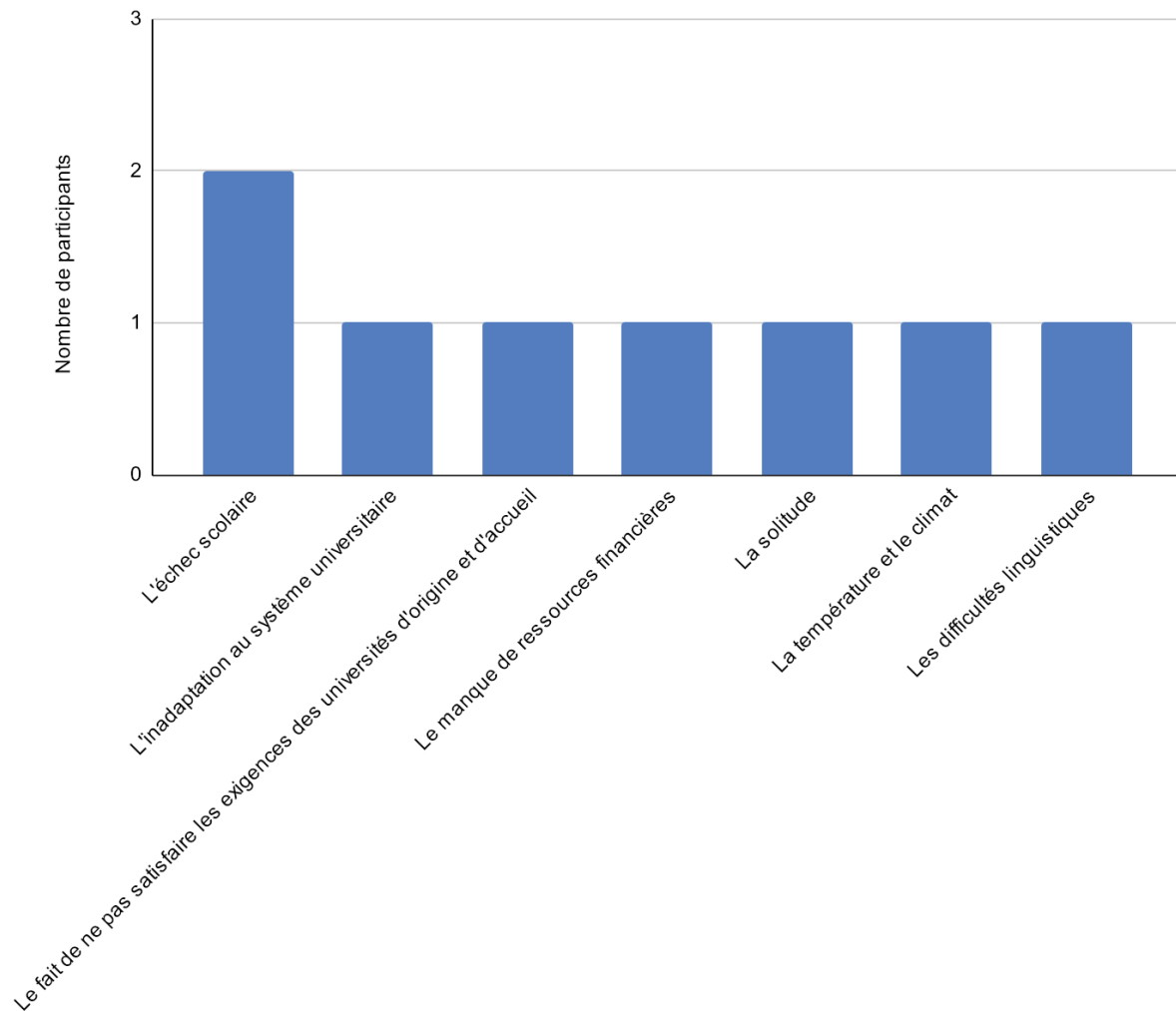
Figure 18: La courbe des émotions des participantes des UM



5.1.2.1. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM avant leur séjour en France

Avant de partir pour la France, trois des quatre participantes mentionnent avoir des appréhensions à l'égard de leur séjour que nous avons résumées dans le graphique ci-dessous :

Figure 19 : Situations appréhendées par les participantes des UM avant le séjour



Iris et Romane nous ont fait part de l'enjeu de taille que représente ce séjour. Aussi sont-elles particulièrement stressées à l'idée d'échouer leurs études à Montpellier et que tous les sacrifices qu'elles ont pu faire pour en arriver là, n'aient été vains. En effet, Iris souligne que le fait d'avoir renoncé à étudier, à moindres frais, dans l'une des écoles les plus réputées du Maroc et de devoir s'inscrire dans une université italienne pour pouvoir, par la suite, intégrer un établissement français sont des sacrifices qu'elle a dû faire :

J'étais stressée. Super stressée parce que ça te fait un petit peu peur parce que tu t'es engagée, tu veux y aller et tout ça et j'me disais imagine, ça fonctionne pas, t'as fait tout ce

voyage. C'est tout organisé donc imagine il y a un truc, il y a un problème qui me fait retourner en Italie, ça va être déprimant pour moi.

Elle appréhende particulièrement que son contrat pédagogique ne soit pas approuvé dans le respect de l'échéancier imposé par les établissements d'accueil et d'origine, et donc que son emploi du temps ne réponde pas aux exigences italiennes et qu'elle l'apprenne trop tardivement durant son séjour : « Si j'avais pas un certain nombre de crédits ECTS, ça allait pas ». Romane, elle, qui « réussi[t] toujours à l'école [et n'] aime pas l'échec », craint de ne pas s'adapter au système universitaire français et de ne pas disposer de suffisamment de ressources financières pour étudier deux années durant en France. Aussi appréhende-t-elle de se retrouver seule, loin de ses proches et de son pays d'origine. La participante pour qui partir en France consiste à « sacrifier deux ans de [s]a vie pour atteindre [s]on objectif » s'est donc mis beaucoup de pression : « J'ai pas le droit d'échouer. Je dois faire tout pour réussir. Après deux ans, je sais que j'ai réalisé quelque chose qui va m'aider tout au long de ma vie ». Wendy et Sofia ne sont, pour leur part, pas habitées par le même stress que leurs deux collègues. Si la deuxième affirme n'avoir ressenti aucune crainte avant son départ parce qu'elle n'avait « pas une idée claire en fait de comment ça allait se passer », la première admet avoir eu peur de ne pas se faire d'amis et d'éprouver des difficultés linguistiques. Par ailleurs, à l'instar de Sofia, en considérant ses expériences passées et ses multiples séjours touristiques en France, Wendy a conscience que, durant son séjour à Montpellier, « il y aurait des choses qui [la] choqueraient ou qui seraient un peu différentes ». Elle nous confie, néanmoins, durant la première entrevue que le fait d'avoir échangé avec une Anglaise qui était déjà partie séjourner une année à Montpellier dans le passé et que celle-ci lui ait donné les coordonnées de la personne qui organise les événements religieux au sein de la société juive l'a rassurée : « c'est bien pour combattre le mal du pays. [...] J'imagine que si j'étais en Inde et j'ai trouvé une communauté juive je me sentirais à l'aise ». Aussi, grâce à ses expériences internationales antérieures, Wendy précise qu'il n'était pas difficile, pour elle, de quitter sa famille durant une année et donc, avant de partir, elle ne ressent aucune tristesse à cet égard.

Résumé de la section 5.1.2.1

Les phases émotionnelles des participantes des UM avant le séjour

- Émotions diverses à l'annonce de leur admission : stress, sérénité
- Plusieurs appréhensions avant leur départ. Pour 2 participantes, la principale est l'échec scolaire

5.1.2.2. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM pendant leur séjour en France

Romane et Sofia attribue une moins bonne note à leur séjour qu'aux premiers jours passés en France alors que pour Wendy et Iris la courbe des émotions est sur la pente ascendante. Pour la première participante, bien que sa rencontre avec des étudiants de sa communauté d'origine lui ait permis de se sentir rassurée, le manque de sa famille et la discrimination dont elle dit avoir été victime pendant son séjour l'ont conduite à diminuer sa courbe. En revanche, la joie ressentie à l'idée de revoir ses proches et de retourner en Haïti l'amène à attribuer un 10/10 à la veille de son départ. Quant à Sofia, elle équilibre sa note à son arrivée en indiquant qu'elle avait un peu peur de par le fait qu'elle était venue seule à Montpellier et qu'elle allait vivre dans une petite chambre pendant une année : « J'étais 'ouf, je vais faire comment ?' ». Mais, en contrepartie, elle a rencontré facilement des personnes. C'est pourquoi elle attribue la note de 10 à ses premiers jours. Ensuite, « ça a tendance à se calmer un petit peu parce que tu dois vraiment étudier, il fait pas si bon, c'est pas en septembre que tu vas à la plage. C'est plus calme », d'où la note de 8 donnée à son séjour. Quant à la veille de son départ, elle dit se sentir triste à l'idée de quitter ses amis, mais ajoute ne pas éprouver de regret grâce à tout ce qu'elle avait accompli durant son séjour. De plus, la jeune Espagnole quitte Montpellier avec des amies venues la chercher en voiture depuis l'Espagne, ce qui diminue son anxiété et son sentiment de tristesse. Pour Iris, si la courbe ne cesse pas d'augmenter entre son départ à Montpellier et son séjour, c'est parce que la peur qui habite la participante au début du séjour en raison, principalement, de son contrat pédagogique, disparaît une fois celui-ci validé par ses universités d'accueil et d'origine. En revanche, l'étudiante italienne éprouve une telle joie à l'idée de vivre en France, qu'elle vit difficilement son départ si bien que sa courbe passe de 10 (pendant le séjour) à 1 (veille du départ). La courbe de Wendy suit la même tendance que celle d'Iris, mais de façon moins accentuée. La peur qu'elle éprouve avant de partir la quitte au début du séjour, lorsqu'elle se rend compte que des difficultés auxquelles elle pensait être confrontée à son arrivée (notamment l'ouverture d'un compte en banque) ne se produisent pas. Puis, au fil du séjour, elle dit s'habituer à son environnement montpelliérain et se sent confortable dans celui-ci. Ce sentiment sera renforcé durant son séjour à Paris si bien qu'elle est triste de quitter sa vie parisienne, d'où la perte d'un point quand elle note la veille de son départ.

Résumé de la section 5.1.2.2

Les phases émotionnelles des participantes des UM pendant le séjour

- Émotions durant les premiers jours, pendant le séjour et à la veille du départ : tristesse, joie, peur
- Tendances des courbes émotionnelles : les premiers jours, les courbes montent (sauf pour Romane) ; 2 courbes montent et 2 descendent entre les premiers jours et pendant le séjour ; diminution entre « pendant le séjour » et la veille du retour (sauf pour Romane)

5.1.2.3. Les phases émotionnelles rencontrées par les participantes des UM après leur séjour en France

Les quatre participantes attribuent les notes de 6 (Iris et Sofia), 7 (Wendy) et 9 (Romane) à la façon dont elles ont vécu les premiers jours du retour. Au moment où elles répondent au questionnaire, soit un mois après leur retour dans leur pays d'origine, les notes qu'elles attribuent à leur expérience de retour sont disparates et oscillent entre 5 (Wendy) et 9 (Romane) avec Sofia qui lui attribue la note de 6 et Iris la note de 7.

Dans cette première section, nous avons fait le choix de nous focaliser sur la tendance de ces courbes en abordant succinctement les facteurs explicatifs des émotions éprouvées par les participantes pour deux raisons principales : la première réside dans le fait qu'en tentant de justifier chaque étape de la courbe, nous risquons d'entrer dans un travail d'interprétation des propos rapportés par les participantes (qui fait l'objet du chapitre 7 de cette thèse) ; la seconde renvoie au fait qu'au cours des trois prochaines sections nous allons entrer dans le cœur du processus d'acculturation des participantes ce qui va nous permettre d'évoquer, plus en détail, certains facteurs qui ont influé sur la tendance de ces courbes.

Résumé de la section 5.1.2.3

Les phases émotionnelles des participantes des UM après le séjour

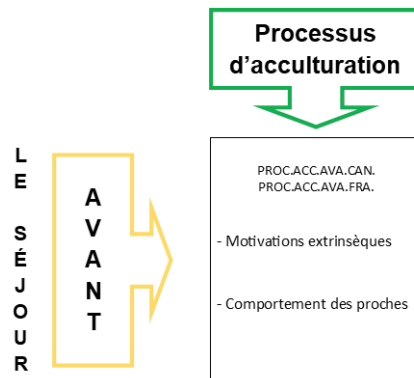
- Tendances des courbes émotionnelles : les premiers jours du retour, les courbes remontent (sauf pour Romane) ; 1 mois après le retour, 1 courbe diminue, 1 remonte et 2 se stabilisent

5.2. Le processus d'acculturation des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France

Dans cette seconde section consacrée au processus d'acculturation des participantes avant leur séjour à l'étranger, nous identifions, dans une première partie, les motivations extrinsèques qui ont habité celles-ci, puis, dans une seconde partie, nous mettons l'accent sur le rôle qu'ont pu jouer

les proches dans le départ des neuf étudiantes en nous attardant sur le comportement adopté par ceux-ci (figure 20).

Figure 20 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France



5.2.1. Les motivations extrinsèques de l'étudiant quant à son expérience en mobilité

Selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985), chaque individu s'engagerait dans des actions selon différents niveaux d'engagement. Aussi ce modèle distingue-t-il la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque et de l'amotivation. L'amotivation, tout d'abord, se caractérise par l'absence de but de l'individu. Il a l'impression de ne pas contrôler les facteurs auxquels il est soumis. La motivation intrinsèque, qui constitue la forme la plus autodéterminée, renvoie, elle, à l'idée que l'individu s'est engagé volontairement dans la réalisation de l'action et ressent un plaisir non dissimulé derrière l'attente d'une récompense externe. Dans la motivation extrinsèque, en revanche, l'action est provoquée par une situation extérieure à l'individu telle que, par exemple, l'attente d'une récompense, la crainte d'une punition ou l'intervention d'un tiers. C'est ce troisième exemple qui nous interpelle dans cette section dans la mesure où nous allons nous attarder sur l'influence qu'a pu jouer l'entourage dans la motivation des participantes à partir dans le cadre d'une mobilité étudiante au Canada ou en France.

□ Le cas des participantes de l'UO

En ce qui concerne les participantes des UO, l'intervention de la famille aurait joué un rôle prédominant dans leur départ au Canada. En effet, tout d'abord, quatre des étudiantes soulignent

que les voyages qu'elles ont réalisés depuis leur enfance auprès de leurs parents ont nourri leur attirance pour la mobilité internationale. Ensuite, les expériences, les propos et les encouragements de certains de leurs proches ont accentué cet intérêt. Pour illustration, Naomie, peu encline à l'idée de faire un voyage d'études dans un premier temps, s'est laissée convaincre par son oncle qui a souligné « que l'expérience à l'étranger c'est incroyable » et par sa petite sœur, partie une année dans le cadre d'une mission humanitaire en Afrique :

[L]à, je me suis dit ben, qu'en fait c'est trop chouette de partir, c'est trop chouette de quitter son quotidien. Elle, elle faisait une aventure complètement folle [...]. Mais c'est savoir qu'elle est loin, qu'elle vit une expérience de dingue, qu'elle s'amuse plutôt que d'être dans une routine où bah nous, on s'ennuie l'air de rien. Ben je pense que, inconsciemment, ça m'a aussi un peu poussée.

La mère de Charlotte a également joué un rôle dans le départ de cette dernière, du moins dans le choix de la destination car celle-ci encourageait sa fille à aller étudier aux États-Unis. Finalement, en raison du coût élevé des études, toutes deux se sont ravisées et ont opté pour le Canada. Alors que sa mère, ne parlant pas anglais, souhaitait que Charlotte aille dans une ville francophone pour faciliter les démarches administratives, la participante préférait étudier dans une ville où elle pourrait pratiquer l'anglais. Ainsi, c'est sur Ottawa que s'est porté leur choix. Il est à noter que la mère de l'étudiante n'est pas la seule à avoir nourri la motivation de Charlotte. En effet, lors d'un « salon de l'étudiant » organisé dans un lycée à Shanghai, l'un des directeurs de l'UO a présenté cette dernière et, selon Charlotte,

a très bien vendu son université : « C'est bien, tu peux prendre tes cours en français et en anglais. C'est génial. Etc., etc. ». Puis au niveau des prix, c'était quand même plus intéressant que les États-Unis, même UBC parce que UBC, j'avais obtenu une bourse, mais pas autant qu'à l'UO parce qu'ici j'paie même pas les frais de scolarité des étudiants internationaux.

Quant à Margaux, elle s'est appuyée sur les ouï-dire de son entourage pour fixer son choix de destination :

On m'avait prévenu que c'était pas la ville la plus... enfin, comparée à Montréal qui est une ville plus festive, plus active, on m'a dit que c'était pas la même chose. Mais que c'était une ville plus nature on va dire. Et c'est vrai que c'est génial de prendre son vélo, de faire 10 minutes de vélo et d'être complètement en dehors du centre-ville quoi. Ça, c'est aussi quand on m'a parlé de l'aspect sportif et nature de la ville bah, moi ça me correspond donc je me suis dit c'est pas grave s'il y a pas la fête tous les soirs.

Pour Agathe, ce n'est pas tant dans son souhait de partir au Canada que son entourage a alimenté sa motivation, mais plutôt dans son envie de voyager. Cet intérêt repose sur les expériences internationales vécues et partagées par ses amis, et ce, dès son enfance. Rappelons que la jeune Française n'a jamais eu l'occasion de voyager à l'étranger avec sa famille contrairement à ses amis qui, pour certains, avaient l'habitude de quitter la France dès leur plus jeune âge. D'autant plus qu'elle avait des échos positifs de leurs voyages :

Donc c'étaient les trucs 'oh non, j'ai envie de le faire aussi'. [...] Peut-être que si j'avais eu des amis qui soit n'étaient jamais partis et n'en voyaient pas l'intérêt ou qui avaient eu de très mauvaises expériences, j'aurais pas voulu partir.

Aussi souligne-t-elle que le fait d'avoir grandi dans un milieu scolaire multiculturel lui permettait de prendre connaissance des différences de culture et de découvrir les autres pays.

Enfin, il est à noter que si l'entourage a certes nourri le *leitmotiv* de quatre des cinq participantes, pour Agathe et Margaux, le séjour à l'étranger s'inscrit dans leur programme d'études. Aussi étaient-elles obligées de partir une année à l'étranger pour valider leurs diplômes.

□ Le cas des participantes des UM

Dans le cas des participantes des UM, Iris et Wendy soulignent que les voyages (locaux et mondiaux) qu'elles ont pu effectuer dès leur enfance avec leurs parents auraient nourri leur envie de voyager et de partir étudier dans le cadre d'une mobilité internationale. Sofia ajoute que, lorsqu'elle était enfant, l'une de ses cousines avait eu l'occasion d'effectuer deux séjours dans le cadre du programme d'échanges Erasmus. Aussi, le fait que celle-ci ait été « contente » de ses expériences, a renforcé l'intérêt de la jeune espagnole pour ce programme. Par ailleurs, cette dernière dénote que le fait que sa mère l'ait inscrite dans une école française lui a permis d'être en contact avec des élèves qui avaient l'habitude de voyager en France. Or, l'une des élèves avait mentionné avoir visité Montpellier et en avait dépeint un portrait positif. Les propos tenus par celle-ci à l'égard de cette ville ont interpellé Sofia qui, par la suite, s'est renseignée pour y effectuer son séjour Erasmus.

Outre l'intervention des proches, Iris affirme qu'elle n'avait pas envisagé de partir dans le cadre du programme Erasmus avant de recevoir un email de la part de sa faculté donnant des informations sur ce programme et précisant qu'il y avait une réunion d'information à ce sujet à venir :

[O]n m'avait envoyé un *email* donc j'me suis dit ouh, il y a la France aussi donc pourquoi pas y aller assister. C'est vrai que c'est de là qu'a commencé l'idée. **OK. D'accord. Donc avant cette rencontre, t'avais pas du tout envisagé de faire Erasmus ?** Non. J'avais lu quelque chose sur internet, mais j'pensais que c'était juste un programme pour aller se balader dans les autres pays, faire que de la fête. Mais c'est pas vraiment ça hein.

Quant à Wendy, la participante anglaise mentionne que, pour obtenir son diplôme de premier cycle, elle était obligée d'effectuer un séjour à l'étranger.

Résumé de la section 5.2.1	
Les motivations extrinsèques	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Rôle prédominant de la famille et de l'entourage dans la motivation à voyager ou quant au choix de la destination - L'institution d'origine a également joué un rôle dans le départ (2 participantes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle prédominant de la famille et de l'entourage dans la motivation à voyager ou quant au choix de la destination - L'institution d'origine a également joué un rôle dans le départ (2 participantes)

5.2.2. Le rôle joué par l'entourage sur les sentiments et émotions éprouvés par les participantes avant le séjour au Canada ou en France

□ Le cas des participantes de l'UO

Sachant que le processus d'acculturation fluctue selon les échanges entretenus par l'étudiant avec autrui, il nous a paru opportun de nous intéresser au rôle qu'ont pu jouer les comportements adoptés par les proches des participantes à l'annonce de leur départ pour le Canada. À l'unanimité, les participantes ont l'impression que leurs familles partageaient leur joie. Chloé précise que s'ils étaient, certes, « très contents » pour elle, ses parents ont, dans un premier temps « rigolé dans le sens 'encore ! Tu vas encore partir. Tu veux pas te poser un peu ?' » lorsqu'elle leur a dit qu'elle souhaitait étudier une année au Canada. En ce qui concerne Margaux, celle-ci explique qu'à l'approche du départ, sa mère était anxieuse à l'idée que sa fille ne soit inscrite dans aucun cours. Dans la même veine, dans la famille d'Agathe, c'est la grand-mère de l'étudiante qui angoissait en apprenant que sa petite-fille allait vivre seule, une année durant, au Canada. Aussi, comme nous l'avions indiqué dans le chapitre précédent, les parents d'Agathe ont déménagé en Polynésie française peu avant le départ de l'étudiante pour l'Amérique du Nord. Aussi ce déménagement les maintenant-ils occupés, si bien que la jeune Française indique ne pas avoir reçu l'aide qu'elle

aurait pu avoir pour préparer son départ si ses parents avaient été plus disponibles. Dès lors, elle affirme que si elle avait eu plus d'échanges avec ses parents à ce sujet :

j'aurais eu le temps de réfléchir à ça, de me préparer à partir un an, de préparer plus calmement ma valise et mes logements. Peut-être d'en discuter plus avec mes parents. Ouais, j pense que ça aurait été complètement différent. J'aurais peut-être été plus excitée ou moins angoissée, je sais pas dans quel curseur le placer

Si le manque de contacts et de présence de ses parents a pu nourrir le stress d'Agathe, la jeune femme ajoute que le fait que ses proches (autant famille que amis) lui fassent remarquer que c'était « une chance » pour elle d'effectuer un séjour à l'étranger et d'en « profite[r] », cela a, bien que non intentionnel, ajouté au stress de la participante :

c'était le profite bien qui me faisait stresser parce que j me suis dit mince, ça veut dire quoi profite bien. [...] J suis toujours étudiante donc il faut que je réussisse mes cours et j suis à l'étranger donc il faut que j'en profite. C'était mince, comment je vais réussir. J'ai jamais trouvé le bon équilibre encore même en France alors je me dis comment je vais le trouver au Canada cet équilibre.

À l'instar des proches d'Agathe, les amis de Margaux lui ont conseillé de « profite[r] à fond » de son expérience. En revanche, contrairement à Agathe, cette remarque n'a pas déstabilisé l'étudiante. À côté de ses amis, sa famille, qui a l'habitude de toujours la suivre dans ses choix, a, quant à elle, encouragé Margaux à partir. Ainsi, malgré le stress ressenti par sa mère, Margaux était « très détendue » quant à son départ et cherchait même à rassurer celle-ci sur le fait qu'elle parviendrait, sur place, à s'inscrire à ses cours. Charlotte a, pour sa part, reçu des encouragements de ses amis proches, mais c'est davantage le fait que ses parents étaient contents qu'elle ait été acceptée dans une université qui l'a « boost[ée] ». Enfin, Naomie, quant à elle, souligne que les mois qui ont précédé son départ, sa famille l'avait « fatiguée » si bien qu'elle sentait qu'elle avait besoin de distance par rapport à elle et que le moment de se dire au revoir était « froid ». Aussi, elle indique que cette relation avec son entourage a « facilité son départ et ça a fait en sorte que j'étais beaucoup moins anxieuse et j'avais moins peur d'avoir le manque de mes parents ». Par ailleurs, le fait qu'elle parte avec un autre étudiant de sa faculté lui a, là encore, permis de ne pas avoir peur de partir au Canada. Enfin, avant son séjour, elle a rendu visite à sa sœur, partie vivre à Dublin. En échangeant avec elle, elle a pu constater que, bien que se trouvant dans une ville inconnue, celle-ci était épanouie et avait su « se créer sa place ». Cela a rassuré la participante belge : « d'ailleurs, elle arrête pas de se vanter qu'elle est sûre que c'est grâce à [elle] que je me

suis bien préparée pour aller au Canada ». Quant à Chloé, si ses parents ont été un soutien pour elle, elle se sentait incomprise par ses amis qu'elle disait être envieux et inconscients du travail qu'elle a dû fournir pour pouvoir partir étudier un an à l'étranger :

En fait, c'est toujours bizarre quand on part à l'étranger parce que nous on sait que c'est compliqué parce qu'on est vraiment dedans et qu'on voit les démarches. Enfin, ça prend beaucoup d'énergie, beaucoup de temps et tout ça. Mais les autres, de l'extérieur, ils le voient pas donc ils pensent que « ah toi t'as l'argent, toi t'as les notes, tu peux partir, c'est simple ». T'es un peu une privilégiée. Alors que c'est du travail sur le long terme. Depuis la seconde, je savais que je voulais repartir. Je savais que pour partir, il fallait un bon dossier donc j'ai bossé depuis toujours. Donc envieux un peu j'pense. Et puis c'est beaucoup de courage pour partir à l'étranger et personne va se dire bah j'suis courageuse quoi. Ils comprennent pas que c'est pas de la chance, mais que c'est du courage. Il y a rien à voir avec la chance. C'est juste du travail. C'est de l'investissement.

□ Le cas des participantes des UM

Certaines participantes telles qu'Iris et Wendy étaient à la fois ravies et tristes à l'idée de partir car si leurs proches étaient contents pour elles et les ont soutenues dans leurs démarches, il était difficile pour les participantes de les quitter. Pour Wendy, ce sentiment de tristesse était dû au fait qu'elle savait que lorsqu'elle reviendrait dans sa faculté en Angleterre, certains de ses amis proches auraient terminé leurs études, si bien qu'elle ne les verrait plus aussi fréquemment qu'auparavant. En ce qui concerne Iris, lorsqu'elle avait annoncé à ses parents son admission au programme Erasmus, ceux-ci étaient contents d'apprendre qu'elle partait étudier en France, un pays qu'elle convoitait depuis longtemps. Cette réaction de ses parents avait renforcé sa détermination à partir. Cependant, la jeune Italienne souligne que le fait qu'elle entretenait de bonnes relations avec ses parents qu'elle jugeait « compréhensifs » à l'égard des choix qu'elle pouvait faire, l'attristait à l'idée de les quitter et lui a fait regretter son départ. À l'instar d'Iris, Romane souligne que le fait de se sentir aussi proche de ses parents a posé « un dilemme » à la participante qui ne savait pas si elle faisait le bon choix en partant. Elle était persuadée de souffrir loin d'eux. *A contrario*, eux, lui faisaient savoir qu'ils étaient inquiets à l'idée de la savoir seule à l'étranger et loin du domicile familial. Enfin, la participante haïtienne dit s'inquiéter particulièrement pour sa mère qui, de nature sensible, allait probablement faire une dépression une fois que sa fille serait partie. Aussi, de par la proximité qu'elle entretenait avec sa famille, Romane

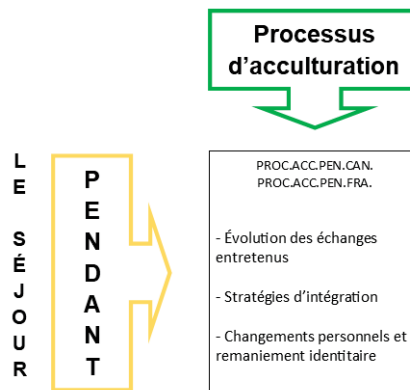
indique que ses amis ne la croyaient pas capable de quitter Haïti pour effectuer ses études à l'étranger. Néanmoins, malgré l'angoisse et la tristesse réciproque de Romane et de sa famille, ses proches l'ont encouragée en lui rappelant qu'il lui fallait se « battre » pour pouvoir mener son projet professionnel à terme. C'est pourquoi, après avoir pesé « le pour et le contre », l'étudiante s'est dit « je vais souffrir pour deux ans et après, ça va aller ». Outre ses sentiments de joie et de tristesse, Wendy ressentait de la peur à l'idée de partir une année à l'étranger. Or, dans ces moments-là, la participante dit avoir été soutenue par ses parents qui l'ont rassurée. À l'inverse, sachant que leur fille devait partir, au minimum, six mois à l'étranger et que cette dernière étudiait le français et le russe, les parents de Wendy craignaient qu'elle choisisse de partir en France et en Russie durant son séjour. Aussi, la participante les a sentis soulagés lorsqu'elle leur a annoncé qu'elle ne partirait qu'en France, un pays dont la proximité géographique avec l'Angleterre les rassurait au cas où il y aurait « une urgence ». Pour sa part, Sofia dit n'avoir ressenti aucune angoisse avant son séjour et était contente de partir pour plusieurs raisons : tout d'abord, elle était accompagnée par une autre étudiante de sa faculté espagnole qui venait, tout comme elle, étudier à Montpellier pendant un an ; ensuite, elle se sentait bien entourée avant de partir par ses amis et sa famille ; enfin, il était facile, pour Sofia, de dire au revoir à ses proches avec lesquels elle disait entretenir de « très bonnes relations » car elle avait conscience que son expérience était éphémère. Il est à noter que ses proches, autant sa famille que ses amis étaient très contents qu'elle ait été admise au programme Erasmus.

Résumé de la section 5.2.2	
Le rôle joué par l'entourage sur les sentiments et émotions avant le départ	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Des familles qui ont partagé la joie des participantes à l'annonce de leur départ - Inquiétude de la part des familles qui n'a pas rejailli sur les participantes (2 participantes) - La famille à l'origine du stress éprouvé par 1 participante - Des relations familiales fatigantes qui ont facilité le départ d'1 participante - Incompréhension des amis quant aux efforts qu'un séjour à l'étranger a pu demander en amont à la participante (1 participante) 	<ul style="list-style-type: none"> - La proximité avec leurs parents a rendu le départ plus difficile (2 participantes) - Des familles qui ont partagé la joie des participantes à l'annonce de leur départ - Angoisse et tristesse de la famille qui ont rejailli sur la motivation d'1 participante - Soutien des amis et de la famille

5.3. Le processus d'acculturation des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France

Dans cette troisième section consacrée au processus d'acculturation pendant le séjour, nous nous attardons, dans un premier temps, sur les échanges interculturels et intra-culturels qu'ont entretenus les participantes durant le séjour. Ensuite, nous abordons les stratégies que celles-ci ont déployées pour s'intégrer à la communauté locale. Enfin, nous présentons les changements personnels et le remaniement identitaire qu'elles ont opérés durant leur cheminement (figure 21).

Figure 21 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France



5.3.1. Les échanges interculturels et intra-culturels entretenus par les participantes au début de leur séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

Au début du séjour des participantes, nous leur avons demandé avec qui elles avaient eu, jusqu'à présent, le plus de contacts, s'il s'agissait d'étudiants originaires du même pays qu'elles, des membres de la communauté locale ou d'étudiants internationaux. Nous proposons de présenter leurs réponses dans le tableau suivant :

Tableau 22 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges ? »

Participant	Contact
Agathe	Français
Margaux	Internationaux
Charlotte	Internationaux puis Chinois
Naomie	Belges
Chloé	Français

Au vu des réponses apportées par les participantes lors de la première entrevue, pour Agathe, Naomie et Chloé, ce sont principalement avec des étudiants originaires du même pays qu'elles entretiennent le plus d'échanges bien que ce ne soit pas là un de leurs objectifs. Au contraire, Agathe déplore le fait de s'être entourée essentiellement de Français, d'autant plus que ceux-ci provenaient de sa faculté d'origine : « [M]oi j'suis venue ici pas pour rester avec des Français quoi. En plus, surtout qu'au départ, c'est pas forcément mes amis à Sciences Po. et j'me disais 'oh bah non, j'ai pas envie de rester avec eux' ». Néanmoins, Agathe se sent tiraillée entre l'envie de côtoyer ces étudiants français avec lesquels elle se sent à l'aise et qui partagent les « mêmes codes » et « les mêmes repères » qu'elle et celle de rencontrer des personnes d'autres nationalités : « C'est rassurant de les avoir et j'suis contente quand on sort ensemble ou qu'on se voit, mais j'me dis il me manque quelque chose. J'suis à l'étranger et j'parle que avec des Français, c'est dommage quoi ». Cependant, par l'intermédiaire de ce petit groupe d'étudiants, elle dit commencer à rencontrer quelques étudiants internationaux. Aussi, si, avant qu'elle n'arrive à Ottawa, deux de ces étudiantes françaises avaient décidé de partager le même appartement et avaient proposé à Agathe de se joindre à elles, cette dernière a refusé : « [J]e leur ai dit non parce que j'dis 'j'ai rien contre vous, mais j'ai pas envie de rester entre Sciences Po, entre Français pour mon année à l'étranger. C'est dommage quoi' ». Ainsi, la jeune Française, qui souhaitait, de préférence, vivre en colocation avec des Canadiens anglophones, a trouvé un logement à partager avec deux étudiantes anglo-canadiennes. Cependant, celles-ci auraient tendance à rester dans leur chambre respective ou à passer du temps à l'extérieur de la maison, si bien que « pour leur parler, c'est un

peu compliqué ». Pourtant, l'une des deux colocataires avec laquelle Agathe discute le plus lui a proposé de venir manger au sein de sa famille un soir. De plus, la jeune femme dit se retrouver toute seule, parmi les Canadiens, dans ses cours, ce qui lui permettrait probablement de se rapprocher de ceux-ci. Malgré cela, jusqu'à présent, pour Agathe, il est plus facile de discuter avec les Français de sa faculté d'origine puisqu'elle les connaît et que cela lui demande donc un moindre effort pour échanger car, selon elle :

J'ai pas trop de problème une fois que le contexte est mis et que je me retrouve à devoir discuter avec n'importe qui que ce soit des internationaux, des Canadiens ou des Français, j'discute de toute manière. Le plus difficile c'est de faire le premier pas et d'aller voir les gens.

Pourtant, la participante met en avant le fait que, eu égard aux différences de personnalité, elle pense qu'elle n'aurait pas fréquenté ces étudiants si elle était restée en France. Mais le fait d'être à l'étranger leur a permis de se trouver un point commun et les a ainsi incités à créer des liens. Dans cette même veine, Naomie souligne qu'à l'étranger, il fallait « ménager les susceptibilités parce qu'on vit ensemble ». Aussi ajoute-t-elle qu'il faut « vraiment faire attention de pas se disputer » car « c'est dangereux de se faire des ennemis quand on n'a pas déjà beaucoup de gens autour de nous ». C'est pourquoi le fait d'être à l'étranger conduit les étudiantes à fréquenter des personnes qu'elles ne fréquenteraient pas dans leur pays d'origine selon Agathe et Naomie. Outre son petit groupe de Français, Agathe estime qu'il est plus facile d'échanger avec les internationaux qu'avec les locaux car ceux-ci partagent la même expérience qu'elle : « ils sont au même point que nous, le fait d'être déracinés un peu ». Aussi, dénote-t-elle que si les Canadiens sont accueillants et souriants et que le premier contact avec eux est facile, elle a le sentiment que cela ne signifie pas que cela découlera sur une relation d'amitié. C'est ce qu'a pu expérimenter Naomie car la jeune belge dit avoir passé de bons moments auprès d'étudiantes canadiennes durant la *Frosh Week*, si bien qu'elle s'est sentie intégrée à la communauté locale. Or, une fois cette semaine terminée, lorsqu'elle a croisé ces étudiantes, ces dernières l'ont ignorée.

Alors qu'Agathe est arrivée seule au Canada, Naomie, elle, est arrivée de Belgique avec un collègue de classe avec lequel elle a résidé dans une auberge de jeunesse les premiers jours de leur arrivée, a cherché puis a visité des logements. Elle souligne que, par la suite, elle a sympathisé avec d'autres étudiants belges avec lesquels elle avait des connaissances communes : « en Belgique c'est tellement petit que ben on connaît tout le monde via, via ». Si Naomie affirme n'éprouver aucun regret à l'idée de n'avoir, pour le moment, créé des liens d'amitié qu'avec des Belges, celle-ci dit

commencer à ressentir le « besoin de rencontrer d'autres personnes » avec lesquelles elle tissera de « vrais liens » d'amitié et avec lesquelles elle voyagera. En effet, Naomie dit avoir conscience que les étudiants canadiens se trouvent dans leur environnement et dans leur routine si bien qu'ils ne seront probablement pas disposés à partir en weekend avec des étudiants internationaux :

c'est normal. Moi-même, à Bruxelles, s'il y avait plein d'internationaux qui voulaient faire un weekend à Paris, j'aurais pas spécialement envie d'y aller. [...] **Parce que toi, t'as peut-être l'occasion d'y aller à un autre moment ?** Oui parce que l'occasion et parce que quand je suis en Belgique, le weekend, ça veut pas dire faire des choses. Ça veut dire vis ta vie, relaxe-toi, vas voir tes amis et, au pire, glande, enfin reste chez toi quoi.

Néanmoins, à l'instar d'Agathe, la jeune belge assiste à des cours où elle est la seule étudiante internationale, ce qui l'amène à échanger avec des étudiants locaux. Elle espère ainsi pouvoir sympathiser avec certains d'entre eux afin d'avoir « un petit cocon dans les auditoriums ». De plus, elle partage une maison avec huit personnes de différentes nationalités, autant des étudiants que des professionnels. Aussi, l'une de ses colocataires canadiennes lui a proposé de célébrer *Thanksgiving*⁴⁵ au sein de sa famille. Cependant, Naomie met en évidence le fait qu'il est parfois « fatigant de sociabiliser ». Aussi préfère-t-elle sortir avec des Belges avec lesquels elle pense partager plus de points communs. C'est pourquoi la participante dit ne vouloir se mettre aucune pression quant aux personnes qu'elle va rencontrer durant son séjour : « si c'est que des Belges, ben c'est que des Belges ». Cela lui permettra ainsi de n'éprouver aucun regret lorsqu'elle sera à la fin de son séjour. Comme elle le souligne, « tout est bon à prendre » en matière de relations. Quant à Chloé, arrivée seule au Canada, elle souligne que c'est principalement avec les Français qu'elle échange car elle a l'impression qu'ils sont très nombreux à Ottawa et qu'en conséquence, « peu importe où [elle] va, ils sont là ». Bien que les trouvant sympathiques, drôles et aidants, elle admet avoir rencontré peu de Canadiens et préférer sortir avec les étudiants d'origine européenne avec qui elle dit partager « la même façon de sortir » plutôt qu'avec les Canadiens. En ce qui concerne son logement, celle-ci le partage avec trois autres étudiants internationaux, dont un venant de France.

Charlotte et Margaux qui sont, elles aussi, arrivées seules au Canada ont, en revanche, eu plus d'échanges avec des étudiants internationaux au début de leur séjour. En ce qui concerne Margaux, c'est par le biais des réseaux sociaux qu'elle a rencontré plusieurs étudiants

⁴⁵ Aussi appelée Action de grâce au Canada, cette fête se déroule en octobre pour célébrer les récoltes et rendre grâce aux bonheurs reçus pendant l'année

internationaux avec lesquels elle a créé des relations d'amitié. Si la participante indique avoir rencontré peu d'étudiants français jusqu'à présent c'est certes parce qu'elle dit vouloir éviter de rencontrer des Français durant son séjour, mais aussi parce qu'elle s'entend également très bien avec ses nouveaux amis internationaux. Pourtant, l'étudiante s'est retrouvée à partager, par hasard, son logement avec trois autres étudiantes françaises. Bien qu'elle aurait aimé qu'il y ait au moins une personne anglophone dans son logement pour pouvoir pratiquer l'anglais, celle-ci relativise en soulignant qu'il lui est possible de progresser dans cette langue grâce à ses amis internationaux et à ses cours dispensés en anglais. Il est à noter que dans son groupe d'amis, on retrouve deux étudiants canadiens. En dehors de cela, c'est uniquement pendant les cours, dans le cadre des travaux de groupe, qu'elle discute avec les Canadiens. Quant à Charlotte, celle-ci a créé des relations d'amitié avec des étudiants internationaux durant sa première année à Ottawa car, en tant qu'étudiante internationale elle-même, elle reçoit des courriels du BI l'incitant à rencontrer des étudiants internationaux. Or, selon la participante, étant donné que tous étudient dans une autre discipline qu'elle, au cours de la deuxième année, ces liens se sont disloqués. Parallèlement à ce groupe d'amis internationaux, Charlotte s'est liée d'amitié avec des étudiantes canadiennes, membres du club de natation synchronisée auquel elle appartenait. Cependant, là encore, ces étudiantes ont pris de la distance avec la participante lorsque celle-ci a quitté le club en troisième année. Ainsi, au moment où nous avons mené la première entrevue, si elle souligne avoir quelques amis français, c'est essentiellement avec des étudiants chinois que Charlotte a des contacts : « vu que j'ai habité en Chine et que j' parle un petit peu chinois ben, forcément, ça crée des liens ». Ainsi, dans son groupe d'amis, ils se parlent en chinois, en anglais et en français. *A contrario*, bien qu'ayant un colocataire canadien, elle entretient peu d'échanges avec les Canadiens qui, selon elle, « viennent vers nous, mais après ils nous rejettent ». Elle illustre ses propos en expliquant qu'en première année, elle avait « de bons amis » canadiens dans sa classe. Elle a aidé ces derniers avec leurs travaux de français. Cependant, une fois qu'elle les avait aidés, « il y avait plus rien. Donc c'était une grosse déception ». Elle a ainsi le sentiment qu'ils ont profité d'elle. Aussi, à l'instar d'Agathe, pour Charlotte, les Canadiens sont « des gens qui font l'effort d'aller vers les autres, mais après ils partent aussi. C'est-à-dire qu'ils vont une fois vers vous, mais après ils restent pas forcément avec vous ».

□ Le cas des participantes des UM

Lorsque, lors de la première entrevue, nous avons posé la question aux participantes des UM à savoir avec qui elles entretenaient le plus d'échanges en ce début de séjour, celles-ci nous ont répondu :

Tableau 23 : Réponses des participantes des UM à la question « Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges ? »

Participantes	Contacts
Iris	Français
Romane	Haïtiens
Wendy	Anglais
Sofia	Erasmus

Si Iris dit parler « un petit peu avec tout le monde » et admet avoir rencontré « 2, 3 filles Erasmus », c'est essentiellement avec les étudiants locaux qu'elle essaye d'échanger et ce, afin, d'une part, de découvrir le mode de vie de ses hôtes et, d'autre part, d'améliorer ses compétences linguistiques en français : « j'essaie un petit peu de parler plus avec les personnes qui sont ici, qui sont Français parce que les Erasmus aussi ils parlent pas très bien le français ». Pour Sofia, ses « amis proches » font, principalement, partie du programme d'échanges européen Erasmus. Ainsi, la participante souligne que son groupe d'amis est composé essentiellement d'étudiants espagnols, allemands et italiens avec lesquels elle a tendance à parler français. Toutefois, elle ajoute qu'ils peuvent user de l'anglais s'ils éprouvent quelques difficultés pour communiquer et de l'espagnol lorsqu'ils se retrouvent qu'entre étudiants espagnols. Il est à noter que Sofia a lié une amitié très forte avec une étudiante espagnole en provenance de la même faculté madrilène qu'elle. Celles-ci se sont rencontrées avant leur départ pour Montpellier, au moment où leur université a accepté leur admission aux UM. Sofia précise qu'en ce début de séjour, elles étaient « presque tout le temps ensemble » et avaient choisi d'assister aux mêmes cours à Montpellier. Dans la même veine, Wendy s'est aussi liée d'amitié avec une étudiante en littérature ayant les mêmes origines qu'elle. Toutes deux se sont rencontrées lors de la journée d'orientation organisée par les UM pour les étudiants internationaux. À l'instar de Sofia, les deux Anglaises ont décidé d'assister aux mêmes

cours. Outre cette étudiante, Wendy mentionne s'être également liée d'amitié avec deux étudiants internationaux, dont un qu'elle avait rencontré durant son séjour linguistique à Montpellier l'année précédente. Wendy affirme vouloir être amie non pas avec des Erasmus, mais avec des Français afin de progresser dans la langue de son pays d'accueil. Elle affirme que les étudiants étrangers ont tendance à parler en anglais entre eux. Or, la jeune britannique souhaite « parler français avec des vrais Français ou parler en anglais. [...] J'ai dit 'OK, si je vais parler en anglais ce sera avec des Anglais. Sinon non, j'veux parler en français' ». Ainsi, évite-t-elle de côtoyer les étudiants Erasmus. Elle précise que cette façon de raisonner ne s'applique pas à ses trois amis car, d'une part, même si elle parle exclusivement en anglais avec son amie originaire de l'Angleterre, elle sait qu'à côté, elle a des amis avec qui elle peut pratiquer le français. Aussi, il est confortable pour elle d'avoir cette amie qui parle la même langue et donc avec qui il est plus facile « de faire des blagues ». D'autre part, Wendy souligne que ses deux autres amis internationaux parlent très bien le français. Il en va de même pour ses colocataires. Deux de ses trois colocataires ne sont pas Français, mais s'expriment bien dans cette langue. En ce qui concerne Romane, la participante haïtienne a choisi la ville de son master 1 en prenant en considération la présence d'une forte communauté haïtienne en son sein. En effet, celle-ci s'est laissée convaincre par des amis qui lui ont conseillé de se rendre dans cette ville pour cette raison. Lorsqu'elle est ensuite arrivée à Montpellier, Romane ne connaissait personne. Cependant, elle avait obtenu le contact d'une Haïtienne par le biais d'un membre de sa famille qu'elle a contactée quelques mois après son arrivée : « si j'ai un problème, j'aimerais au moins avoir quelqu'un ». En effet, pour Romane, « la première chose qu'on doit faire quand on arrive dans un pays, c'est prendre contact avec des gens ». Or, pour elle, c'est avant tout avec des Haïtiens qu'elle cherchait à « prendre contact ». Bien que se trouvant dans une colocation internationale avec trois autres étudiants, Romane dit se sentir seule quand son copain, lui aussi Haïtien et étudiant à Toulouse, n'est pas présent car elle indique n'avoir aucun ami à Montpellier. Celle-ci souligne ne pas avoir sympathisé avec ses colocataires :

J'aime ma chambre. Une fois que je rentre, je suis dans ma chambre. Eux aussi, ils sont comme ça. Chacun dans sa chambre. L'année dernière, j'avais des amis c'est parce que, eux, ils étaient pas comme ça. Donc eux, quand ils ne me voyaient pas, ils venaient ou bien ils venaient me chercher pour aller chez eux. Mais là où je suis, c'est pas...

Bien que son copain l'ait incitée à faire des efforts pour s'intégrer à sa communauté d'accueil, Romane est restée une personne « casanière ». Lorsqu'elle sort ou voyage, c'est avec son copain et les amis de ce dernier.

En ce qui concerne leurs relations avec leurs hôtes, aucune ne s'est plainte des premiers échanges qu'elles ont pu entretenir avec eux à l'exception de Sofia qui, bien que définissant ses hôtes de personnes « sympas », a ressenti qu'ils mettaient une distance entre elle et eux. Dans la même veine, Wendy met en avant que certains Français peuvent manquer de patience lorsqu'ils discutent avec des étrangers en raison des difficultés linguistiques rencontrées par ces derniers. Il était alors « un peu plus difficile de devenir très proche parce qu'il y a toujours cette barrière ». Elle souligne, néanmoins, qu'en Angleterre, lorsqu'elle échange avec un étudiant international qui s'exprime difficilement en anglais, elle ne s'attarde pas avec celui-ci. Dans la même veine que les propos tenus par Wendy, il est « normal » pour Iris que ce soit à l'étudiant international de faire l'effort d'aller rencontrer des étudiants français puisque ces derniers ont « déjà leurs amis ». Sofia, elle, dit ne pas aller parler aux étudiants internationaux de sa faculté d'origine. Cependant, son expérience en tant qu'étudiante internationale l'amène à penser à changer ce comportement à son retour en Espagne :

c'est parce que je pense que tu te rends pas compte. C'est pas méchant. C'est vrai que tu comprends pas trop et toi t'as pas l'idée d'aller toi directement. [...] Je vais essayer de faire tuteur [...] à Madrid ou un truc comme ça parce que quand tu es ailleurs tu te rends compte que c'est vraiment super important, que ça aide beaucoup.

C'est essentiellement dans les petites classes, soit durant les TD⁴⁶ et les TP⁴⁷, et non pendant les cours magistraux que Sofia a des échanges avec des étudiants français. En dehors des cours, elle dit avoir peu de contacts avec eux et précise n'avoir aucun ami français. Aussi ajoute-t-elle qu'il est possible que ce soit de sa « faute » car elle ne fait pas d'efforts pour créer de relations avec eux et a tendance à rester avec ses amis Erasmus. Il en va de même pour Iris qui souligne rencontrer rarement les mêmes étudiants car, étant Erasmus, elle a la possibilité de choisir des cours variés tant sur le plan du programme que sur celui du niveau d'études. Dès lors, elle étudie dans plusieurs classes différentes avec des élèves qu'elle ne rencontre qu'une fois par semaine, l'empêchant ainsi de créer des relations solides avec eux. De plus, l'étudiante italienne souligne que, dès la rentrée, les groupes d'amis étaient déjà formés car les étudiants se connaissaient déjà. « Donc c'est pas facile de faire amie avec ces personnes » selon elle. La jeune femme s'est donc appuyée sur les travaux de groupe exigés par les professeurs pour créer des relations d'amitié avec des étudiants

⁴⁶ TD = travaux dirigés

⁴⁷ TP = travaux pratiques

locaux. Quant à Romane, rappelons que lors de sa première année de master, celle-ci estime avoir été victime de discrimination et de racisme de la part de ses collègues de classe et de certains de ses professeurs. Malgré cela, c'est également durant cette année difficile qu'elle a rencontré E qui est devenue sa meilleure amie en France, à savoir une étudiante française ayant des origines italiennes. Romane souligne, pendant la première entrevue, qu'il s'agit-là de sa seule amie parmi les membres de la communauté d'accueil. C'est avec elle que Romane a effectué tous ses travaux de groupe et dit avoir appris des pans de la culture française. L'étudiante haïtienne précise que, dans la mesure où elle n'est pas venue en France pour rencontrer des Français, cela ne la « dérange[ait] pas » de n'avoir qu'une seule amie française. Contrairement à Romane, c'est en dehors du contexte scolaire que Wendy a créé des relations d'amitié avec des Français. En effet, c'est dans le cadre de ses rencontres, chaque semaine, avec des membres de la communauté juive que la jeune Anglaise s'est liée d'amitié avec certains de ses hôtes.

Résumé de la section 5.3.1	
Les échanges interculturels et intra-culturels au début du séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Échanges principaux avec : des étudiants originaires du même pays qu'elles (3 participantes) / des étudiants internationaux (2 participantes) - Côttoient des étudiants avec qui elles partagent des points communs - Souhait de ne pas côtoyer exclusivement des étudiants du même pays d'origine qu'elles - Être à l'étranger conduit les participantes à fréquenter des personnes qu'elles ne fréquenteraient pas dans leur pays d'origine - Sentiment de distanciation avec les hôtes 	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges principaux avec : des étudiants originaires du même pays qu'elles (2 participantes) / des étudiants Erasmus (1 participante) / des étudiants locaux - Evite les étudiants Erasmus pour améliorer leurs compétences en français (2 participantes) - Sentiment de distanciation avec leurs hôtes et que c'est à elles de faire les efforts pour s'intégrer (3 participantes)

5.3.2. Les échanges interculturels et intra-culturels entretenus par les participantes à la fin de leur séjour

□ Le cas des participantes de l'UO

À l'instar de la première entrevue, lors de notre deuxième rencontre, nous avons demandé aux participantes avec qui elles pensaient avoir eu le plus d'échanges durant leur séjour. Celles-ci ont répondu :

Tableau 24 : Réponses des participantes de l'UO à la question « Avec qui avez-vous eu le plus d'échanges pendant votre séjour ? »

Participant	Contact
Agathe	Français
Margaux	Internationaux
Charlotte	Chinois
Naomie	Belges et internationaux (Europe de l'Ouest)
Chloé	Internationaux

Seule Agathe souligne avoir eu essentiellement des échanges avec des étudiants originaires de France et de sa faculté parisienne. Même si au début de son séjour, la jeune participante indique ne pas vouloir côtoyer les étudiants de sa faculté d'origine, celle-ci dit avoir vu les choses différemment pendant son année. En effet, elle admet que ce groupe d'amis, avec qui elle partage les mêmes repères, lui sert de « cocon » et leurs discussions lui ont ainsi permis de voir plus clair dans ses choix quant à la suite de ses études. Aussi ajoute-t-elle que le fait de ne pas les avoir connus ni fréquentés dans sa faculté d'origine, lui permettait de ne pas faire le lien entre cette dernière et eux. Enfin, elle précise que, par le biais de ce groupe, elle a pu rencontrer d'autres Français, étudiant dans la même discipline qu'eux ou non. À l'exception d'un voyage en solitaire, c'est donc avec ses amis français qu'Agathe a voyagé. De plus, ils ont pour habitude de se retrouver tous ensemble un soir de la semaine chez l'une des étudiantes du groupe. Elle précise avoir également sympathisé avec un étudiant québécois au cours de son séjour par le biais de ce groupe d'amis. Cependant, celle-ci explique que « les Canadiens, le contact que j'avais avec eux, c'est avec mes colocataires qui sont Canadiennes anglophones ». En effet, l'une de ses colocataires dont elle s'est rapprochée, l'a invitée chez ses parents et lui a fait rencontrer sa fratrie. De plus, elles ont organisé des sorties ensemble. En dehors de ce rapprochement avec sa colocataire, Agathe affirme avoir fait moins d'efforts qu'en début d'année pour s'ouvrir à sa communauté d'accueil :

Moi comme j'ai aussi gardé la facilité, le cocon que j'avais déjà avec les Français que je connaissais, les « sciences pistes⁴⁸ » et les Français que d'aller tout le temps vers d'autres personnes. Une fois que j'avais ce petit groupe-là, j'ai préféré rester avec. Mais j'ai rien contre les Canadiens. Donc le contact assez facile à avoir, mais difficile à entretenir. Et du coup si je me suis très bien entendue avec ma *coloc* [...], c'est parce qu'on a fait toutes les deux l'effort d'aller manger ensemble plusieurs fois, elle m'a invitée chez ses parents, on est allé au cinéma, on a décidé de faire des activités ensemble donc forcément ça rapprochait plus.

Pourtant, la participante souligne que ce groupe de Français a conscience que s'ils étaient restés dans leur université d'origine, jamais ils ne se seraient côtoyés en raison de leurs « personnalités très différentes » :

[L]à, c'était une pause, une sorte de cocon un peu. Donc c'était plus facile, surtout qu'on est un petit groupe, c'est pas comme si on était 25, là, on était 7. Et du coup on était peut-être beaucoup plus ouverts à la discussion, au dialogue et à accepter les différences de personnalité que si on avait été en France parce qu'on était dans un autre contexte, on était beaucoup plus cools.

Elle pense, par ailleurs, que, même s'ils ne seront pas aussi proches à leur retour en France, ils organiseront quelques sorties ensemble. Naomie a également gardé contact avec des étudiants ayant la même nationalité qu'elle, dont deux d'entre eux sont devenus ses « amis de cœur ». Si la participante belge s'est ouverte aux étudiants internationaux avec qui elle a créé des relations d'amitié et a eu l'occasion de voyager, elle souligne qu'il est important, pour elle, de rester proche d'étudiants avec lesquels elle a un « point d'attache ». Ils lui ont permis de vivre une « expérience encore plus agréable » et de se « sentir bien au Canada ». Ainsi, outre ce groupe belge, Naomie a participé à des voyages organisés par l'UO au cours desquels elle a sympathisé avec des étudiants internationaux originaires exclusivement d'Europe de l'Ouest :

[P]arfois, il y a des petits chocs culturels qui fait qu'on va plus rester avec cette partie de l'Europe plutôt qu'avec cette partie de l'Asie. Et ça, je pense que c'est un phénomène un peu naturel quoi. [...] Mais, je pense que je te l'avais dit au tout début, je m'étais pas mis de pression sur le fait de rencontrer que des internationaux. Je voulais juste vraiment prendre les gens comme ils arrivent et finalement, c'est ça qu'il s'est passé et c'était très bien.

⁴⁸ Terme employé par la participante pour parler des étudiants à Sciences Po.

Elle dit avoir particulièrement apprécié de se retrouver « qu'entre internationaux » car tous étaient « dans la même optique » à vouloir visiter leur pays d'accueil et se faire des amis, ce qui n'aurait pas été nécessairement le cas des étudiants canadiens s'ils avaient fait partie des voyages. Néanmoins, l'étudiante dit être devenue amie avec une poignée d'étudiants canadiens avec lesquels elle a réalisé des travaux de groupe pendant la session, puis mangé et organisé quelques activités. Naomie dit avoir également discuté davantage avec ses colocataires et a finalement détourné l'invitation lancée par sa colocataire qui lui avait proposé, au début du séjour, de fêter *Thansgiving* chez ses parents. En effet, d'une part, sa colocataire, avec qui elle avait eu peu de contacts, n'avait pas relancé l'invitation. D'autre part, Naomie a profité de ce long weekend pour visiter New York avec ses deux amis belges. À son retour, l'étudiante envisage de garder un contact physique avec quelques étudiants européens qu'elle a rencontrés et peut-être quelques échanges virtuels avec les Canadiens. En ce qui concerne Chloé, si la jeune Française dit avoir eu principalement des échanges avec des internationaux, elle souligne être restée proche soit d'étudiants africains, soit d'étudiants français et avoir donc parlé presque exclusivement français durant son année. Elle explique n'avoir aucun ami canadien et avoir eu peu d'échanges avec sa communauté d'accueil. Elle constate ainsi avoir fait « tout l'inverse » de ce qu'elle avait prévu au début du séjour à savoir « rester qu'avec des étudiants internationaux et avec des Canadiens ». À l'instar d'Agathe, elle admet, néanmoins, avoir fait peu d'efforts pour atteindre cet objectif dans la mesure où, à partir du moment où elle a trouvé ces deux cercles d'amis, elle s'est sentie « confortable » : « dès lors où je rencontre quelqu'un qui me plaît et avec qui je peux créer quelque chose, je cherche pas à aller voir d'autres personnes en fait ».

Quand nous avons interrogé Margaux et Charlotte quant à savoir avec qui elles avaient entretenu le plus d'échanges pendant leur séjour, celles-ci nous ont donné la même réponse qu'à la première entrevue à savoir des étudiants internationaux pour la première et des étudiants chinois pour la seconde. En effet, toutes deux ont conservé les mêmes amis durant l'année qui s'est écoulée entre les deux entrevues. Cependant, Margaux a vu la majorité de ses amis quitter le Canada à la fin de la première session dans la mesure où, en majorité, son groupe d'amis était constitué d'étudiants en échanges venus à Ottawa pour une session : « En fait en janvier on s'est retrouvés 'ah, il y a plus grand monde' ». Ainsi, si pendant la première session ils étaient une vingtaine, à partir de janvier, ils étaient « quatre à vraiment se voir tous les jours », soit Margaux, un Indien, une Suisse et un Franco-Canadien. Il est à noter que dans son dessin, Margaux a bien fait

ressortir les nationalités de ses amis suisse et indien, mais a omis de mentionner le Canada et la France quand bien même un étudiant franco-canadien faisait partie de son groupe d'amis proches. La participante justifie l'omission du Canada par le fait que cette nationalité est représentée par la feuille d'érable. Quant à la France, elle dit ne pas y avoir pensé même si elle se sentait proche de quelques étudiants français, notamment de deux de ses colocataires avec lesquelles elle s'était bien entendue, parties, elles aussi, à la fin de la première session. Margaux souligne que ses amis internationaux ont représenté, pour elle, « une deuxième famille » dont il allait être difficile de se séparer : « C'est des gens, j'suis devenue plus proche d'eux que certains de mes amis que j'ai depuis plusieurs années en fait. Dans les coups durs, c'était un peu comme une deuxième famille pendant un an ». Pourtant, la participante met en avant le fait que si elle s'était trouvée en France, elle aurait agi différemment dans ses relations. Pour illustration, l'un de ses amis est devenu son petit ami pendant le séjour. Or, ce dernier a mis un terme à leur relation sans donner d'explication à la jeune étudiante. Alors qu'en France elle n'aurait plus de contacts avec lui, malgré les difficultés qu'elle éprouvait à « tourner la page », Margaux explique qu'il lui était impossible de « couper les ponts » car elle n'aurait « plus vraiment d'amis ici ». En revanche, en ce qui concerne les amies qu'elle a dans sa faculté d'origine et qui sont, pour leur part, parties étudier cette même année à Montréal, Margaux souligne qu'en les revoyant pendant cette année à l'étranger et en effectuant quelques voyages avec elles, elle a pris conscience qu'elle n'avait « pas la même mentalité de voyager que les autres ». Aussi, lorsqu'elles ont organisé un voyage durant quelques jours, Margaux dénote : « on partageait pas grand-chose. Le soir on rentrait, on mangeait si on n'avait pas déjà mangé et après on parlait un peu et puis chacune était sur son téléphone et puis voilà. J'avais déjà remarqué qu'on parlait plus trop ». Contrairement à Margaux, Charlotte, qui se sentait incomprise par ses amis chinois lorsqu'elle abordait ses problèmes de santé, souligne que leurs relations étaient parfois tendues. C'est pourquoi elle dit qu'elle peut envisager de les revoir en Chine ou en France, mais elle ne pense pas pour autant garder contact avec eux. En revanche, Charlotte dit avoir peu d'amis canadiens de par le fait qu'elle n'est pas, elle-même, Canadienne : « vous allez là, à la faculté de génie, vous allez vraiment voir le groupe chinois, le groupe arabe et le groupe canadien ». En effet, comme le fait remarquer la participante à travers son dessin, les petits ronds noirs et dorés font référence à des « cases » dans lesquelles sont enfermés les individus :

Je trouve que les gens, vraiment, ils nous mettent dans des cases, dans des stéréotypes. Moi, j'suis la petite Française bourge. Ça, je l'ai vraiment eu hein. Et même la manière dont les gens s'identifient, j'trouve que, ici, on est obligé de s'identifier à quelque chose ou quelqu'un pour rentrer dans un groupe.

Elle trouve « dommage » et « décevant » d'avoir eu peu de contacts avec la population locale depuis sa deuxième année d'université à l'UO.

À l'égard des relations entretenues par les participantes avec leur communauté d'accueil, nous leur avons demandé de noter, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé), l'accueil qu'elles pensent avoir reçu de la part des Canadiens. Les notes attribuées par les 5 étudiantes oscillent de 2,5 (Naomie) à 5 (Chloé). Margaux, Agathe et Charlotte ont, elles, donné la note de 4/5 à cet accueil. Pour Naomie, ce dernier ne vaut pas plus de la moyenne en raison de l'expérience qu'elle a vécue à l'UO, notamment avec les étudiantes de la *Frosh Week*. Ainsi, lorsque nous lui avons demandé ce qu'il aurait fallu pour atteindre la note de 5/5, celle-ci affirme : « Bah au moins dire bonjour dans les couloirs pour moi ça aurait... C'est un bête petit truc, mais ça fait descendre quand même très, très fort ». Elle indique ne pas avoir spécialement senti que les Canadiens étaient accueillants et ajoute :

Mais en même temps j'ai l'impression que c'est un peu le contraire de l'Europe. Nous, en Europe, on a d'abord peut-être une façade un peu froide et puis après on est vraiment chouette. Ici, ils sont très chaleureux en façade, mais dès qu'on creuse c'est non. Parfois, je les trouvais pas très gentils.

Dans la même veine, Charlotte définit ses échanges avec les Canadiens comme étant « froids ». Aussi les trouve-t-elle superficiels et fermés aux autres. À l'instar de Naomie et de Charlotte, Agathe attribue la note de 4/5 car, si elle a trouvé qu'au premier abord, elle a été bien accueillie par ses hôtes, les relations ne perduraient pas. Margaux, elle, dépeint une image positive de son accueil en mettant en avant le fait que « les Canadiens, ils sont gentils, ils sont chaleureux, [...] ils sont aimables et tout ». Elle précise également comprendre le comportement des étudiants locaux qui sont peu enclins à discuter avec elle :

[J]e comprends leur comportement pour avoir été à leur place quand j'étais en licence. Ils ont déjà leur vie, ils ont déjà leurs amis. Ils sont super occupés. Donc des fois ils vont pas forcément se dire je vais aller discuter avec la Française qui est en échanges juste pour un cours avec moi.

Elle souligne faire de même avec les étudiants internationaux dans sa faculté d'origine. Cependant, elle pense que ce comportement distant qu'elle a avec eux va changer à son retour. Agathe partage l'opinion de Margaux en expliquant que, dans sa faculté d'origine, les étudiants français forment un groupe distinct de celui composé par les étudiants internationaux et que les échanges entre ces deux groupes se font peu. C'est pourquoi, comme Margaux, elle dit comprendre le comportement adopté par les Canadiens à son égard. Elle émet également l'hypothèse selon laquelle la langue a pu être un facteur bloquant dans ses échanges. Quant à Chloé, elle justifie sa note de 5/5 en s'appuyant sur le fait qu'elle pense qu'ils étaient à l'écoute et disponibles, et n'a pas senti que ses hôtes faisaient de différences entre les Canadiens et les non-Canadiens.

□ Le cas des participantes des UM

Au cours de la deuxième entrevue, lorsque nous avons demandé aux quatre étudiantes avec qui elles pensaient avoir eu le plus d'échanges pendant leur séjour, celles-ci nous ont répondu :

Tableau 25 : Réponses des participantes des UM à la question « Avec qui avez-vous eu le plus d'échanges pendant votre séjour ? »

Participant	Contact
Iris	Franco-Marocains
Romane	Haïtiens
Wendy	Anglais et Français
Sofia	Erasmus et Français

Iris, qui dit échanger principalement avec des Français au début de son séjour, souligne, à la fin de son séjour, être étonnée de voir que Montpellier regorge peu de Français. C'est pourquoi elle dit avoir « rencontré plus d'étrangers que de Français ». Néanmoins, c'est tout de même avec des étudiants français d'origine marocaine qu'elle pense avoir eu le plus de contacts pendant l'année, et ce, principalement grâce à ses cours durant lesquels elle était amenée à faire des travaux de groupe. Elle indique que ces derniers lui ont permis de rencontrer et de sympathiser avec des étudiants locaux. Outre ces étudiants, si Iris dit préférer échanger et sortir avec des locaux afin de progresser en français, elle précise avoir, néanmoins, créé une relation d'amitié avec une autre

étudiante italienne d'origine marocaine avec laquelle elle parlait en italien : « je passais pas toutes mes journées avec elle donc ça va, de temps en temps, ça dérange pas ». Bien qu'elle se sente pleinement intégrée par sa communauté d'accueil au sein de laquelle elle n'est pas jugée par rapport à ses origines maghrébines, elle précise n'avoir pas su créer de « liaison très, très, très forte comme [elle] aurai[t] fait en Italie pendant une année » de par le fait qu'elle était inscrite dans différentes classes de différents niveaux. Elle rencontrait ainsi de nombreux étudiants, mais de façon irrégulière. Ces changements de classes et de niveaux ont également joué un rôle dans les échanges entretenus par Sofia avec les étudiants locaux puisqu'elle ne rencontrait pas fréquemment les mêmes étudiants. À côté de cela, l'étudiante espagnole admet avoir, également, peu assisté à ses cours, ce qui a pu renforcer cette distance. Néanmoins, celle-ci affirme que si, pendant le premier semestre, elle a davantage échangé avec des étudiants Erasmus, ses activités extra scolaires (tels que le sport ou les sorties) l'ont amenée à être en contact, majoritairement, avec des Français. Cependant, bien qu'ayant trouvé ses hôtes cordiaux avec elle, elle confirme ses propos tenus lors de la première entrevue à savoir qu'il y avait une « barrière » entre elle et eux qu'il était difficile de franchir :

Après, quand tu connais quelqu'un jusqu'au but d'avoir une confiance, je trouve qu'ils mettent plus de la distance. Je sais pas. **D'accord. Au début tu penses que c'est...** C'est sympa, mais ça reste quand même je te connais pas. Tu vois, si t'as besoin de quelque chose, ça va, mais ça reste cordial. **OK. Faut creuser un peu pour être amis et avoir une vraie relation.** Oui. Voilà. C'est ça.

Ainsi, dans son groupe d'amis proches avec lesquels elle faisait des sorties, il y avait certes, quelques Erasmus et un étudiant international, mais aussi deux Français. À moins qu'elle ne se soit retrouvée qu'avec des Espagnols, c'est donc en Français que Sofia parlait majoritairement pendant son séjour. Quant à Romane et à Wendy, celles-ci mentionnent avoir eu le plus d'échanges avec des personnes originaires de leurs pays respectifs. Il est à noter qu'à partir du mois de janvier, la participante anglaise s'est rendue à Paris pour y effectuer son stage. Aussi, comme à Montpellier, il était important pour elle de faire partie de la communauté juive parisienne. C'était au sein de cette dernière que Wendy dit avoir rencontré la plupart de ses amis lors de cette seconde partie de son séjour. Or, ceux-ci sont, la moitié, Anglais. Wendy souligne que, pendant son séjour parisien, l'Angleterre lui manquait. Aussi, ce sont ses sorties organisées avec ces derniers qui lui ont permis de passer outre son « mal du pays ». Elle ajoute qu'elle s'entendait mieux avec ces amis parisiens

qu'avec ceux de la société juive montpelliéraine de par le fait qu'ils partagent la même nationalité qu'elle. Pour elle, il n'était plus prioritaire de se lier d'amitié avec des Français :

[J]'ai un pote anglais qui est dans la même fac que moi et c'est lui qui m'a amenée à la société pour la première fois. Il m'a présentée à ses amis anglophones et j'me disais « bah j'vais parler avec eux en anglais », mais après j'me suis rendu compte que c'est mieux d'avoir des amis. Et maintenant je suis très bien avec eux. J'suis très contente d'avoir des amis très proches.

Cependant, outre ses amis anglais, la participante souhaite préciser que la majorité des échanges qu'elle a eus pendant son séjour étaient également avec sa colocataire française à Paris. Selon Wendy, qui souhaitait vivre en colocation avec des locaux durant son séjour, c'est grâce à sa colocataire qu'elle a découvert des pans de la culture française et c'est également par l'intermédiaire de celle-ci qu'elle s'est sentie intégrée à sa communauté d'accueil. C'est pourquoi elle dit avoir préféré son expérience parisienne à son séjour montpelliérain. De plus, elle ajoute qu'à Montpellier, ses échanges avec les locaux étaient limités car, selon elle, les étudiants et professeurs manquaient d'amabilité. En ce qui concerne les amis qu'elle s'était faits à Montpellier, la participante souligne ne pas avoir eu beaucoup d'échanges avec eux lors de son séjour à Paris. Quant à Romane, l'étudiante haïtienne préfère son année à Montpellier à sa première année passée en France car, dans sa classe, aucune distinction n'est faite entre elle et les étudiants locaux que ce soit par ces derniers, que par ses professeurs. De plus, si elle souligne être restée très proche de E, elle dit s'être également liée d'amitié avec une autre étudiante française de sa classe à Montpellier. Durant la deuxième entrevue, la participante mentionne avoir reçu de l'aide de la part de son amie du nord de la France, certes, pendant les cours, mais aussi en dehors. En effet, alors qu'elle avait besoin d'un garant résidant en France pour pouvoir occuper un logement, les parents de E ont proposé de l'aider en acceptant d'être ses garants. Par ailleurs, alors qu'au début de l'année scolaire montpelliéraine elle disait ne pas fréquenter ses trois colocataires (deux Français et un étudiant international), elle indique qu'au cours de l'année, elle a finalement été amenée à discuter avec eux grâce à son copain :

[M]on copain est venu à Montpellier pendant le mois de mars et d'avril. Comme lui il est plus convivial, il s'est rapproché d'eux on va dire. On s'est parlé. Avant on est toujours dans la chambre. Lui, comme il aime pas rester dans sa chambre, des fois il parlait avec eux. Ça a un peu changé les choses.

En définitive, Romane dit ne pas s'être sentie intégrée à sa communauté d'accueil probablement parce qu'elle n'a pas fait les efforts nécessaires pour rencontrer ses hôtes : « Je suis pas quelqu'un qui va auprès des gens. Je reste toujours dans ma bulle. Ça aussi, peut-être ça a eu des conséquences. Parce que je ne sors pas aussi ».

Aussi, à la fin du séjour avons-nous demandé aux quatre participantes « Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé) quelle note donnez-vous à l'accueil que vous avez reçu de la part des Français ? ». Celles-ci attribuent les notes de 3 (Sofia et Romane), de 4 (Wendy) et de 4,5 (Iris). Sofia pénalise de deux points l'accueil qu'elle a reçu car, selon elle, ses hôtes n'étaient pas suffisamment ouverts aux autres. Romane, pour sa part, diminue la note de deux points en raison de sa mauvaise expérience dans le nord de la France. Bien qu'elle n'ait pas été satisfaite de son séjour à Montpellier, Wendy attribue, quant à elle, la note de 4/5 à cet accueil « grâce à Paris ». Si elle ne donne pas la note de 5, c'est parce qu'elle souligne que les Français qu'elle a rencontrés avaient tendance à lui répondre en anglais quand elle s'adressait à eux. Dans la même veine, Iris, qui donne la note de 4,5 à l'accueil que lui ont réservé les Français, a enlevé un demi-point parce que les étudiants français préféreraient, selon elle, échanger avec des étudiants anglophones pour améliorer leur niveau d'anglais. Malgré cela, elle indique avoir reçu un bon accueil de la part de ses hôtes, ce qui a nourri davantage son envie de revenir séjourner en France sur le long terme. Il est à noter, toutefois, que, pour la participante italienne, rencontrer des Français était subsidiaire à sa réussite scolaire durant cette année Erasmus.

Maintenant que nous avons mis la lumière sur les relations qu'ont principalement entretenues les participantes durant leur séjour au Canada ou en France, nous allons brosser un portrait des stratégies qu'ont déployées les participantes pour s'intégrer à leur communauté d'accueil.

Résumé de la section 5.3.2

Les échanges interculturels et intra-culturels à la fin du séjour

UO	UM
<ul style="list-style-type: none">- Échanges principaux avec : des étudiants originaires du même pays qu'elles (2 participantes) / des étudiants internationaux (4 participantes)- Le besoin de côtoyer des locaux s'est estompé au fil du séjour et les efforts pour s'intégrer à la communauté d'accueil ont diminué- Souhait de côtoyer des étudiants avec qui elles ont des points communs- Sentiment d'être obligée de côtoyer des personnes qu'elles ne côtoieraient pas dans leur pays d'origine pour ne pas s'isoler- Les travaux de groupe, la colocation ont permis à des participantes de s'intégrer à la communauté locale- Sentiment de distanciation avec les locaux, mais elles comprennent ce comportement des locaux- Notes attribuées à l'accueil que leur ont réservé les locaux : 2,5 (1 participante) ; 4 (3 participantes) ; 5 (1 participante)	<ul style="list-style-type: none">- Échanges principaux avec : des étudiants originaires du même pays qu'elles (2 participantes) / des étudiants Erasmus (1 participante) /des étudiants locaux (3 participantes)- Les travaux de groupe, la colocation, les activités extra-scolaires- Les changements de classes et de niveaux ont rendu difficile la création de liens d'amitié avec les étudiants locaux- Le besoin de côtoyer des locaux s'est estompé au fil du séjour et les efforts pour s'intégrer à la communauté d'accueil ont diminué- La langue crée un sentiment de distanciation avec les locaux- Notes attribuées à l'accueil que leur ont réservé les locaux : 3 (2 participantes) ; 4 (1 participante) ; 4,5 (1 participante)

5.3.3. Les stratégies d'intégration à la communauté d'accueil déployées par les participantes

□ Le cas des participantes de l'UO

Au travers de leur discours, les participantes mettent en avant le fait qu'elles ont participé à plusieurs activités organisées par le BI telles que, par exemple, des excursions dans des parcs ou des festivités pour accueillir les étudiants internationaux (réunion d'information, barbecue sur le campus). Cependant, si celles-ci ont permis aux étudiantes de rencontrer et de créer des liens avec certains de leurs pairs, elles n'étaient destinées qu'à rassembler des étudiants internationaux comme le font remarquer Naomie et Chloé. À ce propos, la participante belge affirme

trouve[r] ça chouette qu'ils [les membres du BI] favorisent un peu les rencontres entre nous [étudiants internationaux] parce que c'est entre nous qu'on va faire le plus d'activités. Les Canadiens, je trouve que c'est vraiment un plus pour bien se sentir dans l'université, pour aller manger ou quoi, mais je pense pas que c'est avec eux que je vais faire mes voyages.

Ainsi, participer à ces activités était une des stratégies adoptées par les participantes qui a permis à ces dernières de rencontrer non pas des étudiants locaux, mais des internationaux. Seule Margaux dit avoir pu se lier d'amitié avec un Canadien lors d'une activité organisée par le BI.

Celui-ci était présent car il parrainait un étudiant international : « il s'est vraiment investi à 100% dedans par rapport à tous les autres *buddy*⁴⁹, on va dire, où il y en a un tu vas le voir une fois ou deux fois et voilà ». D'ailleurs, les cinq participantes soulignent s'être inscrites au programme de jumelage offert par leur université. Nous reviendrons plus en détail sur ce service dans le chapitre consacré à l'accompagnement des étudiants internationaux (chapitre 6 de la thèse). Outre le programme de jumelage, les participantes ont déployé d'autres stratégies pour s'intégrer à la communauté locale, notamment dans leurs salles de classe. Bien que Margaux ait pu constater, durant ses cours, que lorsqu'il y avait des travaux de groupe à effectuer, les Canadiens avaient tendance à les faire ensemble de par le fait qu'ils « se connaissent depuis qu'ils sont en licence, donc ils ont l'habitude de travailler ensemble », celle-ci, tout comme Naomie, a néanmoins fait l'un de ses travaux avec une étudiante locale. Agathe déplore justement le fait de ne pas avoir eu de travail de groupe à réaliser durant son année car, pour elle, cela aurait été l'occasion d'engager la conversation avec ses hôtes. Elle a pu, néanmoins, échanger ses opinions avec eux durant les discussions en petits groupes organisées en classe. À côté de cela, lorsque nous avons demandé à Naomie ce qu'elle avait fait pendant la session pour s'intégrer, celle-ci ajoute avoir participé à la semaine d'intégration organisée par sa faculté (la *Frosh Week*), avoir posé des questions durant les cours, avoir été présente à tous ses cours et être allée voir ses professeurs après les cours :

[A]u niveau scolaire j'me suis intégrée en m'intéressant le plus possible à mes cours, au système, à comprendre comment fonctionne le Cégep, le certificat, comment fonctionnent leurs crédits, bah à être vraiment familière avec l'université. Et sinon, avec les gens, bah après la *frosh week*, j'essayais d'être gentille dans les couloirs puis après j'ai abandonné parce que j'allais pas me faire du mal pour rien. J'ai rien fait de très spécial. Essayer de faire quelque chose à sens unique, on abandonne très vite aussi.

Dans la même veine, les quatre autres participantes disent avoir arrêté de faire des efforts au cours de leur séjour pour s'intégrer à la communauté d'accueil, et ce, pour diverses raisons : tout comme Naomie, Agathe dit être allée parler aux Canadiens durant les cours ou ses sorties, mais comme « il y avait rien qui se passait » dans le sens où il était impossible de créer un lien d'amitié solide et durable avec eux, celle-ci n'a pas redoublé d'efforts ; Agathe précise également que le fait de s'être sentie bien dans son groupe d'amis français ne l'a pas incitée à poursuivre ses efforts, comme cela était aussi le cas de Margaux et de Chloé avec leurs groupes d'amis respectifs ;

⁴⁹ Nom donné aux parrains et marraines qui participent au programme de jumelage mis en œuvre par le BI

Charlotte, pour sa part, bien qu'elle pense avoir fait les efforts nécessaires pour s'intégrer en travaillant à temps partiel et en faisant partie d'un club de sport et de trois associations, dit s'être sentie rejetée par ses hôtes qui, à son égard, ne faisaient aucun effort. Parmi les stratégies qu'elle a déployées pour s'intégrer, Charlotte ajoute avoir pris garde à ce qu'elle disait : « Une fois, je sais plus ce que je disais et puis j'parlais à une Québécoise, elle s'est sentie tellement mal. Ici, le second degré, ça passe pas. [...] J'me suis dit 'oula, faut faire attention à ce qu'on dit' ». Agathe, Margaux et Chloé affirment qu'elles auraient pu faire plus d'efforts pour échanger avec les Canadiens. C'est d'ailleurs l'une des choses qu'Agathe changerait de son séjour si ce dernier était à refaire. Sur ce point, la participante précise que participer à des associations ou vivre dans une résidence universitaire située sur le campus lui aurait peut-être permis de se sentir intégrée. Pour Naomie, c'est davantage à ses hôtes de faire les efforts pour que l'étudiant international se sente intégré :

Ça va peut-être paraître égoïste ce que je vais dire, mais c'est nous les étudiants internationaux. Donc c'est à eux de vérifier que ça se passe bien. Je sais pas trop. J'essayais. Enfin, c'est un peu nous, la partie faible dans le truc. C'est nous qui ne connaissons pas. Moi, toutes ces exigences ben j'ai dû un peu les découvrir par moi-même en prenant un peu des claques du coup avec des mauvaises notes et j'sais pas.

À ce propos, certaines participantes dénotent que leurs hôtes ont pu adopter, eux aussi, quelques stratégies pour les intégrer à leur communauté : l'aménagement des examens pour les étudiants internationaux (Naomie), l'invitation par la colocataire (Naomie, Agathe) par exemple. Selon Agathe, cela témoigne d'un effort effectué par sa colocataire étant donné que cette dernière lui avait expliqué que, dans une colocation canadienne, « chacun [vivait] sa vie ». Enfin, en classe, à l'exception de Naomie qui a essuyé un refus de la part de certaines collègues de sa classe à travailler avec elles, Agathe et Margaux mentionnent n'avoir jamais été mises de côté lorsqu'il fallait se mettre en groupe.

□ Le cas des participantes des UM

Pour Wendy et Iris, l'une des stratégies déployées pour s'intégrer à la communauté d'accueil consistait à faire des efforts pour parler aux personnes qui les entouraient. Selon Iris, même si les étudiants français dans ses classes avaient tendance à lui « tendre la main », c'est elle qui devait faire le premier pas en prenant l'initiative d'aller leur parler. En classe, Iris, Romane et Sofia soulignent que les travaux de groupe ont facilité leur intégration. Pour la participante italienne, les

travaux de groupe l'amenaient à rencontrer ses collègues français en dehors des cours. Aussi, s'est-elle sentie pleinement intégrée lorsque les étudiantes avec lesquelles elle a travaillé lui ont affirmé ne pas avoir noté de différence entre travailler avec elle et travailler avec une Française. C'est pourquoi, durant la deuxième entrevue, Iris mentionne que, outre ses efforts fournis pour discuter avec ses hôtes, celle-ci n'a rien fait de particulier pour s'intégrer : « c'était facile avec les Français [de se sentir intégrée] ». Pour Sofia, les rencontres de groupe dans le cadre des travaux dirigés lui ont permis d'échanger avec ses hôtes dans la mesure où elle indique ne pas avoir assisté à beaucoup de cours magistraux. En ce qui concerne Romane, « [l]a seule personne qui [l]'a aidée à [s]'intégrer ici, c'est E ». Outre tous les travaux de groupe qu'elle a effectués avec elle pendant sa première année de master, celle-ci l'a soutenue quand elle se trouvait dans des situations discriminantes et lui a apporté son aide quand elle éprouvait des difficultés dans ses cours :

Elle m'a beaucoup aidée parce que c'est pas le même système, c'est pas la même appellation. Des fois, on dit des choses que je ne comprends pas. C'est E. qui m'explique ça, comment on dit ça, on peut parler de ça. Il y a des cours que j'allais rater, mais des fois je disais à E. j'ai des exposés à préparer, il y a des thèmes que je ne comprends pas parce que c'est pas la même appellation, j'ai écrit ou bien on a travaillé ensemble.

Parmi les stratégies mentionnées par Sofia, cette dernière évoque le programme de parrainage international offert par les UM, le tuteur Erasmus de sa faculté sur lequel elle s'est beaucoup appuyée et la participation à deux associations universitaires (l'association Erasmus et l'association sportive). Si l'association Erasmus lui a permis de sympathiser avec l'un des organisateurs français, celle-ci organise des sorties, des festivités et des activités destinées uniquement aux étudiants Erasmus. Elle précise alors, au cours de la deuxième entrevue, que c'est principalement l'association sportive, ouverte à tous les étudiants (aussi bien internationaux que locaux) qui lui a permis de rencontrer et de se lier d'amitié avec certains de ses hôtes.

Pour Wendy, c'est par le biais de la société juive qu'elle s'est intégrée à sa communauté d'accueil. Aussi mentionne-t-elle que son intégration a été le fruit d'efforts réciproques car, pour sa part, elle se rendait tous les vendredis dans ce centre et, d'autre part, ce sont ses hôtes qui venaient lui parler. Par ailleurs, Wendy ajoute qu'à Paris, à côté de la société juive qui l'a accueillie, c'est sa colocataire qui lui a permis de se sentir intégrée car elles faisaient régulièrement des sorties ensemble et celle-ci lui a fait découvrir certains pans de la culture française. Pour Wendy, il était impératif de vivre en colocation avec des membres de sa communauté d'accueil à Paris afin, justement, de s'intégrer à son environnement. À l'instar de Wendy, Iris et Romane soutiennent que

leur communauté d'accueil a fourni également des efforts pour les intégrer en son sein. Par exemple, la participante italienne explique que lorsqu'elle a réalisé son premier exposé, celle-ci ne savait pas « comment ça se passait [ni] comment [le] faire ». Les étudiants français de sa classe lui auraient alors donné les informations nécessaires pour mener à bien son travail. Dans la même veine, dès son arrivée dans les UM, Romane a obtenu de l'aide de la part de la directrice de son master et de ses collègues de classe qui étaient tous des étudiants locaux : « Moi, je me souviens quand je suis arrivée dans la salle le premier jour, ma directrice m'a dit [...], quand on était en pause à 11h30, elle m'a dit 'est-ce que tu connais l'endroit pour aller à la cafétéria ?'. Les autres étudiants m'ont guidée ». Aussi, les jours où elle mangeait à la faculté, la participante déjeunait avec ses collègues de classe. Elle explique que, contrairement à son année de master 1, elle était pleinement intégrée dans la classe par les autres étudiants et par ses professeurs qui l'ont considérée comme une étudiante et non pas comme une étudiante internationale. À ce propos, il est intéressant de noter qu'aucune des participantes ne mentionne le rôle qu'a pu jouer son programme d'études dans son intégration à la communauté locale. En effet, si certains de ces programmes mettent davantage l'accent sur la participation de l'étudiant en salle de classe, les participantes n'en ont pas fait référence durant les entretiens. Contrairement à Romane, Wendy a constaté que certains étudiants locaux et professeurs n'étaient pas « aimables », voire même « méchants » à l'encontre des étudiants internationaux. Elle prend pour exemple le fait que certains professeurs n'aient pas pris en compte le fait que les inscriptions aux cours, pour les étudiants inscrits au programme Erasmus, étaient plus longues que pour les étudiants locaux. Ainsi, ceux-ci ne recevaient pas les courriels envoyés par leurs professeurs avec les devoirs à réaliser, si bien qu'ils arrivaient en classe sans comprendre « ce qu'il se passait ».

Selon Wendy et Sofia, les deux participantes auraient pu faire davantage d'efforts pour s'intégrer. Pour illustration, Wendy indique qu'à Montpellier, elle aurait pu rencontrer plus d'étudiants français si elle ne s'était pas laissée influencer par son amie anglaise. Sofia, pour sa part, estime que c'est de « [s]a faute » si elle n'a pas été aussi intégrée dans la communauté locale puisque, d'une part, elle privilégiait les activités et sorties avec les autres étudiants Erasmus et, d'autre part, ne se rendait pas souvent dans ses cours magistraux où elle aurait pu rencontrer des étudiants français. Iris, elle, pense avoir fait suffisamment d'efforts pour s'intégrer. Enfin, Romane, si elle indique avoir rencontré peu d'étudiants locaux, elle ne regrette pas d'avoir fait peu d'efforts pour s'intégrer : « J'ai E quand je suis ici. Moi, ça me suffit. [...] Moi, je fais partie des gens qui

disent vaut mieux avoir une seule amie, mais on a une vraie qu'on peut compter ». Aussi ajoute-t-elle « je suis pas quelqu'un qui va auprès des gens. Je reste toujours dans ma bulle ». Il en va de même avec la nourriture. Romane affirme manger que les aliments qu'elle connaît :

Par exemple moi, quand je vais dans un restaurant, j'ai qu'un plat que je mange ici au restaurant : salade César parce que je connais laitue, je connais poulet, je connais tomates, je connais croûtons. Une fois que je vais au restaurant, s'il n'y a pas la salade César, je ne mange pas.

Rappelons également que la participante haïtienne soutient qu'elle n'est pas venue en France dans l'optique d'échanger avec les locaux ou de rencontrer des Français, mais seulement pour obtenir un diplôme délivré par un pays occidental. C'est pourquoi elle n'a pas cherché à faire d'efforts pour s'intégrer.

Résumé de la section 5.3.3	
Les stratégies d'intégration à la communauté d'accueil déployées	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - La participation à des activités organisées par le BI. Néanmoins, celles-ci favorisent les rencontres entre étudiants internationaux et non avec les locaux - La participation aux cours ; les travaux et discussions de groupe ont permis de travailler avec des locaux - La participation aux activités organisées par leurs facultés - Faire partie d'un club de sport - Faire partie d'associations - Travailler à temps partiel - Prendre garde à ses propos - Des efforts d'intégration avortés pendant le séjour - Des locaux ont également déployé des stratégies pour intégrer les participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Les travaux de groupe ont facilité l'intégration - Le programme de parrainage - Le tuteur Erasmus - Faire partie d'associations - Faire partie d'une communauté religieuse - La colocation - Des locaux ont également déployé des stratégies pour intégrer les participantes alors que d'autres se seraient montrés « méchants » avec elles - Les participantes reconnaissent avoir fait peu d'efforts pour s'intégrer

5.3.4. Les changements personnels et le remaniement identitaire opérés et soulevés par les participantes

□ Le cas des participantes de l'UO

Dès la première entrevue, nous avons questionné les participantes sur les éventuels changements personnels qu'elles ont pu opérer et constater au début de leur séjour. Aussi leur avons-nous demandé comment elles se représentaient les étudiants internationaux, maintenant

qu'elles en étaient elles-mêmes devenues, quelle image elles avaient de leur pays d'origine et comment elles s'identifiaient. Deux des participantes soulignent ne pas avoir encore perçu de changements personnels importants. Comme le précise Agathe,

c'est trop court pour que j'aie vu des changements personnels. Peut-être qu'à la fin de l'année je prendrai beaucoup plus la parole dans un « amphi » ou les trucs que je ne fais jamais à Sciences Po ou en classe. Peut-être que ça va m'aider le fait qu'ils soient beaucoup plus dans l'interaction ici, plus qu'à Sciences Po, mais non, pour l'instant, pas vraiment.

Cependant, c'est alors que la jeune Française commence à s'interroger sur son avenir scolaire et professionnel. Naomie, qui, elle aussi, pense ne pas avoir opéré de changements personnels particuliers dit, néanmoins, avoir l'habitude d'apprécier et de chercher à profiter de certains moments de solitude « à ne strictement rien faire », ce qui n'était pas le cas en Belgique : « je suis plus dans le moment présent que d'habitude ». Les trois autres participantes mentionnent avoir changé certains de leurs traits de caractère. Pour illustration, Margaux affirme avoir tendance à prendre les devants pour rencontrer d'autres étudiants : « là, j'avais pas le choix en fait. Si je veux rencontrer du monde, sur *Facebook* ou quoi, quand quelqu'un poste un truc, j'étais en mode j'y réponds, j'y réponds pas, je sais pas. Avant, j'aurais jamais répondu ». Charlotte, elle, souligne que les quatre années passées à Ottawa ont nourri son pessimisme et son envie de développer ses connaissances en raison des difficultés rencontrées sur les plans scolaire et médical que nous avons abordées dans le chapitre précédent. Quant à Chloé, elle a le sentiment d'être plus « concentrée » et « attentive » à ce qui l'entoure, « responsable » et « entrepreneuse » qu'avant son départ.

Lorsque nous avons demandé aux participantes à quel groupe elles s'identifient en ce début de séjour (par exemple, se sentaient-elles Canadiennes, Françaises/Belge, étudiantes internationales, etc.), Agathe, Charlotte et Chloé ont le sentiment d'être, avant tout, Françaises. N'ayant pas « rencontré suffisamment d'étudiants internationaux pour [s]e sentir faire partie d'un groupe qui est en échanges », Agathe indique se voir comme une « étudiante française dans une université au Canada » : « Moi, j'ai juste l'impression d'être avec des gens de Sciences Po dans une université à l'étranger ». Charlotte, elle, de par ses nombreux voyages à l'étranger et ses origines marocaines affirme être « un mélange de tout » avec une prédominance de la nationalité française toutefois. Si Chloé se sent, elle, étudiante internationale, cette identification à ce groupe est secondaire à celui de se voir comme une étudiante française. Margaux et Naomie se voient avant tout comme des étudiantes internationales. Comme le précise Margaux,

Ben ici, c'est la première chose qu'on dit. C'est pas je viens de France. C'est je suis une étudiante en échange ou je suis une étudiante internationale qui vient de France. Quand j'me présente, j'dis pas « bonjour. Je suis une Française ». C'est « bonjour. Je suis une étudiante internationale ». C'est vrai que c'est plutôt étudiante internationale. La France, ça vient après.

Dans la même veine, Naomie apporte la précision suivante : être une étudiante internationale qui habite momentanément au Canada : « C'est vraiment juste j'ai été téléportée, j'suis dans une ville pour quelques mois ».

En ce qui concerne les représentations qu'elles ont des étudiants internationaux, quatre des participantes indiquent que celles-ci ont changé une fois arrivées dans leur pays d'accueil. En effet, alors qu'Agathe estimait qu'ils étaient chanceux de vivre cette expérience à l'étranger, durant la première entrevue, la jeune participante dit voir, désormais, de par son expérience personnelle, « les aspects [difficiles] dont ils parlent pas quand ils parlent de leurs échanges avec des Français » :

Quand ils parlent avec des gens de Sciences Po, souvent, on parle de ce qui va bien. Et là, j'vois, oui, ils ont dû s'adapter à ça, ils ont dû trouver un logement sur Paris, ils ont dû... enfin, tous les trucs de la vie quotidienne qui sont un peu difficiles.

Avant leur départ pour le Canada, certaines participantes pensaient que les étudiants internationaux étaient des étudiants qui avaient tendance à faire la fête (Chloé, Margaux et Naomie), à rester entre eux (Chloé, Naomie, Charlotte), qui étaient courageux (Naomie), ouverts d'esprit et en mouvement permanents (Charlotte). Si Charlotte affirme avoir la même image de cet étudiant pendant la première entrevue, Chloé et Naomie reviennent sur certains de leurs propos à savoir que l'étudiant international « fait la fête » : « j'me rends compte que bah pas spécialement » (Naomie) ; « Là, tous les étudiants que j'ai rencontrés, ils font des études sérieuses. Ils sont là pour avoir leur diplôme ou leur semestre » (Chloé). Les deux participantes ajoutent qu'il s'agirait plutôt d'un trait de caractère propre aux étudiants européens qui s'inscrivent dans le cadre du programme d'échanges Erasmus parce qu'ils sont plus jeunes, l'argent investi est moindre et ils sont moins animés par l'envie de voyager dans le pays d'accueil. Quant à Margaux, la jeune participante affirme que, outre les différences culturelles, elle ne s'attendait pas à ce que les étudiants internationaux soient si peu différents les uns des autres :

On n'est pas tous rentrés dans les précisions de la culture, mais c'est vrai que quand on partage des trucs ou quoi, j'ai l'impression qu'on a tous vécu un peu la même chose avant, qu'on peut partager beaucoup de choses. J'pensais qu'il y aurait plus de barrières.

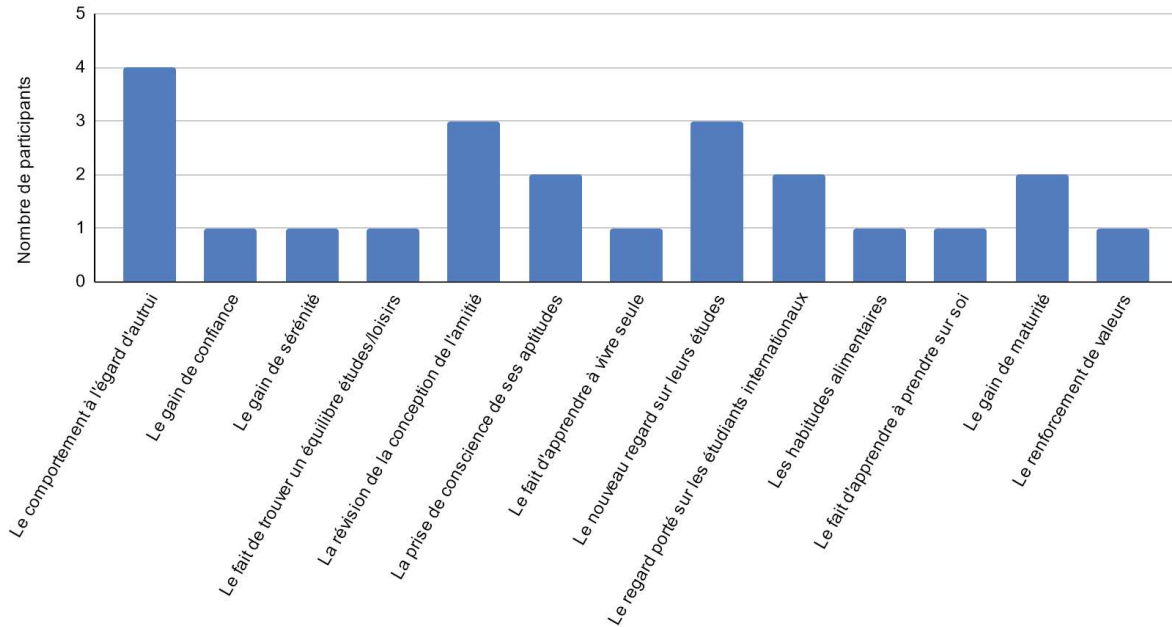
Quant à l'image qu'elles ont de leur pays d'origine, seule Charlotte dit avoir quitté la France en portant un regard négatif sur cette dernière et, plus particulièrement, sur son système éducatif qui ne lui convenait pas et avoir, pendant la première entrevue, un nouveau regard, plus positif sur son pays d'origine : « Après j'suis allée au Canada et quand j'vois le manque de culture, en France, les programmes ils sont quand même bons. On va pas le nier. Ils sont excellents. On touche à tout ». Les quatre autres participantes affirment avoir la même image de leur pays d'origine qu'avant leur départ pour le Canada. Comme le souligne Agathe, le fait d'être à l'étranger renforce son sentiment d'être Française (ce qui est également le cas de Chloé) et conforte la participante sur les aspects positifs de son pays d'origine tels que la diversité et la qualité de la nourriture, la convivialité des repas et les sujets de discussion diversifiés :

on voyait, avec ma sœur, des vidéos d'une Américaine qui comprenait pas en France cette idée de critiquer tout ou de parler de tout et n'importe quoi. Et, en fait, j'me disais oui, mais si en même temps tu parles pas de ça, ça et ça, tu parles de quoi finalement. Les conversations restent toujours à la surface et t'as rien à dire. Au moins on râle, mais on parle. On remet en cause des choses, on en discute, on a toujours des sujets de conversation.

À l'instar d'Agathe, l'image de leur pays d'origine dépeinte par Charlotte, Margaux et Chloé prend appui sur la comparaison avec leur pays d'accueil. Celles-ci soulignent que la France regorge de nombreux avantages tels que le faible coût des études, des transports en commun efficaces, l'accès aux soins à moindre coût, des services peu onéreux (par exemple dans le milieu du sport), la liberté du citoyen dans ses actes. Bien qu'elle affirme ne pas vouloir comparer la Belgique et le Canada, Naomie met également en avant certains atouts et les carences de son pays dont elle avait déjà conscience avant de venir au Canada.

À la fin de leur séjour, durant la deuxième entrevue, nous avons demandé une nouvelle fois aux participantes quels changements personnels elles pensaient avoir opérés durant leur séjour. Aussi, celle-ci nous ont-elles répondu :

Figure 22 : Les changements opérés par les participantes de l'UO



En ce qui concerne ces changements, Agathe et Chloé espèrent qu'ils sont ancrés en elles et qu'ils ne disparaîtront pas une fois de retour dans leur pays d'origine, sinon, pour Chloé, « ce serait comme retourner en arrière » et, pour Agathe, cela signifierait que son séjour n'aurait été « qu'une parenthèse » et qu'il ne s'agit pas de « vrais changements ».

Quant à savoir si les participantes ont eu le sentiment d'avoir été obligées de changer pour s'intégrer dans leur nouvel environnement, Agathe et Charlotte sont les seules à avoir répondu par l'affirmation. Pour Agathe, ce changement passait par une nécessité de « prendre sur [elle] pour aller parler aux gens » :

C'était compliqué au début puisque je résonnais bah du coup déjà avec mon caractère, mais aussi en tant que Française à me poser 10000 questions sur comment ils allaient me percevoir, ce qu'il fallait ou ne fallait pas dire ou des choses comme ça. Alors qu'en fait j'me suis rendu compte qu'eux se posaient beaucoup moins de questions quand ils commencent à parler à quelqu'un.

Néanmoins, la jeune Française dit s'être sentie plus elle-même que lorsqu'elle est en France parce que, dans son université d'origine, celle-ci se sent obligée de faire plus attention à ce qu'elle dit et aux vêtements qu'elle porte pour être en adéquation avec les « codes » de son milieu. Cela n'est pas le cas à l'UO où

ils s'en fichent de comment tu t'habilles et comment tu apparais. Ils sont beaucoup plus détendus par rapport à ça. Du coup, j'ai eu tendance à me poser moins de questions et à être du coup moi-même. Si je voulais dire des choses à la manière dont je voulais le dire, je les disais et je voyais que ça passait quand même.

Elle indique que c'est le fait que son expérience soit éphémère qui l'encourageait à se poser moins de questions puisque, comme elle l'explique :

j'avais ce côté où je pars en avril de toute manière et si je veux plus les voir, je les reverrai plus. Je m'en fichais un peu si ça passait, si on arrivait à discuter et ben tant mieux et s'ils voulaient pas discuter bah tant pis.

À l'instar d'Agathe, Charlotte souligne avoir été obligée de changer car, selon elle, « si on veut s'adapter, faut toujours qu'on abandonne une partie de soi ». Aussi a-t-elle dû adapter sa façon de parler avec les locaux et de s'habiller si bien qu'elle souligne avoir été obligée de jouer un jeu en n'étant pas elle-même « [p]arce que sinon, on s'intègre pas. Sinon on vous regarde bizarrement ». Ainsi, c'est lorsqu'elle retournera en France que Charlotte pense qu'elle sera de nouveau elle-même puisqu'elle reprendra ses habitudes vestimentaires et alimentaires. De plus, comme elle le souligne, « [m]ême si j'ai voyagé, au fond, j'suis Française ». Margaux, Naomie et Chloé n'ont, en revanche, pas le sentiment d'avoir eu besoin de changer pour s'intégrer à la communauté locale. Selon Chloé, qui dit être restée elle-même pendant son séjour, c'est son pays d'accueil qui l'a amenée à changer, mais elle ne pense pas avoir changé pour s'adapter à ce dernier. La jeune participante souligne s'adapter aisément à un nouvel environnement car elle a tendance à se comporter rapidement comme les personnes de son entourage. Pour Naomie, elle n'a pas été elle-même uniquement lorsqu'elle rencontrait des personnes dans la mesure où, ne les connaissant pas encore, elle ne savait comment ils pouvaient réagir à certains de ses propos. Selon la participante, ce n'est qu'une fois qu'elle connaît les gens qu'elle dit pouvoir être elle-même. Par ailleurs, pour la jeune belge, si elle admet qu'elle a fait des activités qu'elle n'aurait pas faites dans son pays d'origine telles que s'inscrire dans une salle de sports ou participer à des activités socio-culturelles sans en ressentir l'envie, elle est, néanmoins, restée elle-même :

Je pense que beaucoup de gens ont agi de manière différente et moi aussi alors parce que commencer à dire bonjour et aller à plein de dîners internationaux alors que j'ai envie de rester dans mon lit, ben clairement, c'est pas toujours être moi-même parce que en Belgique, je le ferais pas. Mais en même temps, c'est être moi-même au Canada et être moi-même dans un environnement un peu différent. En fonction de la définition d'être moi-

même, si être moi-même c'est être content de qui on est, alors on a tous été nous-mêmes, ouais.

Elle admet, cependant, avoir joué un rôle avec une étudiante belge avec laquelle elle ne s'entendait pas, mais avec laquelle elle a voulu garder des relations cordiales. Selon Naomie, cette relation était « très superficielle ».

En ce qui concerne le groupe/la nationalité/la communauté auxquels elles s'identifient à la fin de leur séjour, seule Margaux affirme se voir, avant tout comme une étudiante internationale. Pour les quatre autres participantes, leur appartenance à leur pays d'origine prédomine. En effet, bien que Charlotte indique vivre la « crise de l'étranger » car, de par ses déménagements en Chine, puis au Canada, et ses origines marocaines, elle se sent « étrangère partout », la participante déclare être, néanmoins, Française. Agathe, pour qui le fait d'être à l'étranger renforce son sentiment d'être Française, dit s'être toujours identifiée comme une Française au Canada pendant son séjour. Tout comme Agathe, Naomie se perçoit comme « une Belge à l'étranger, mais une Belge qui a bien sa place à l'étranger parce que les petits conflits culturels sont apparus ». Quant à Chloé, elle a profité de son séjour pour se rapprocher de ses origines en intégrant une association malienne. Ainsi dit-elle désormais s'identifier comme une Franco-Malienne et non plus seulement comme une Française.

□ Le cas des participantes des UM

Dès la première entrevue, les participantes soulignent avoir opéré des changements personnels à savoir ne plus vivre le fait de se lever tôt pour se rendre à ses cours comme une contrainte (Iris) ; avoir un train de vie différent en raison des contraintes financières rencontrées, le désir de rompre avec certaines traditions familiales telles que vivre sous le même toit que son copain bien que non mariés et éduquer ses futurs enfants selon ces nouvelles valeurs, ne plus avoir peur de se rendre dans des lieux inconnus, accorder une importance plus prononcée à la famille, ne plus craindre de faire part de son ressenti aux personnes de son entourage (Romane) ; se sentir moins stressée, gagner en confiance et être moins gênée de parler en français avec son entourage (Wendy) ; gagner en maturité, mieux se connaître et être plus ouverte aux autres (Sofia).

Lorsque nous leur avons demandé à quel(le) groupe/communauté ou nationalité elles s'identifiaient, deux d'entre elles nous ont répondu être sans identité. En effet, pour Romane, le fait d'être une étrangère, de ne connaître personne dans son pays d'accueil et de vivre loin de ses

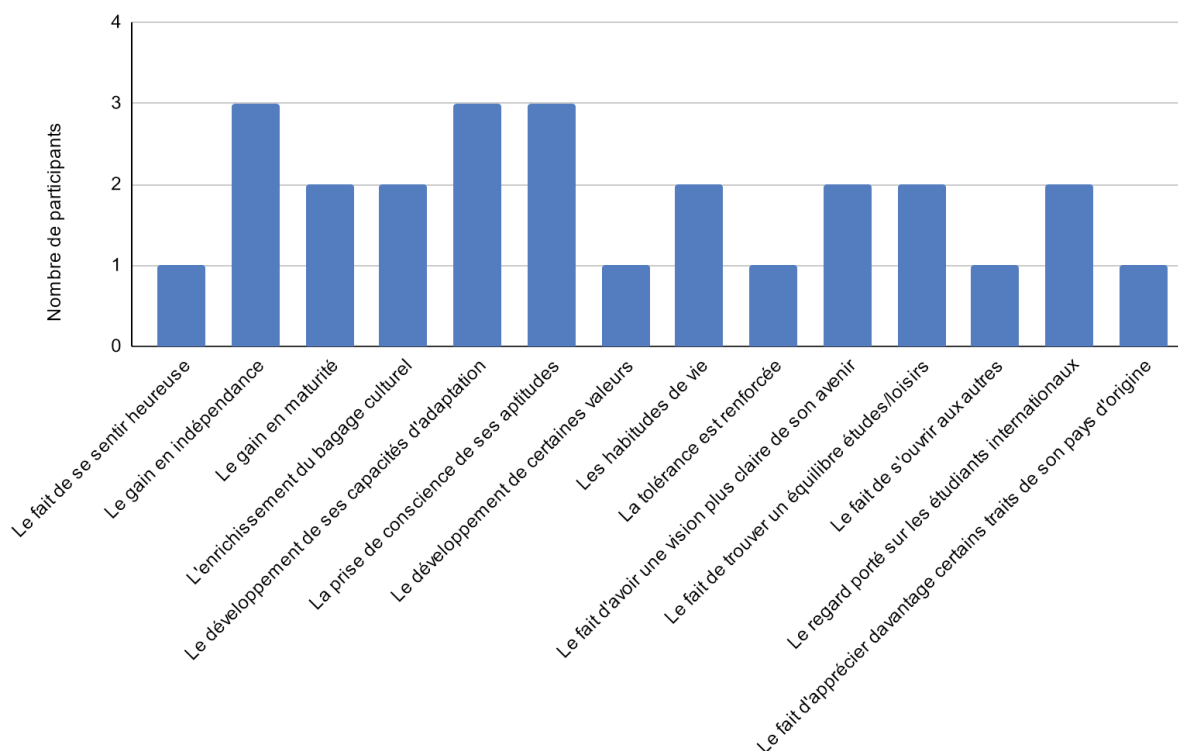
proches l'amène à considérer qu'elle n'est « rien » et qu'elle se retrouve « sans identité ». Dans la même veine, même si Iris dit se sentir Italienne avant de s'identifier comme étant Marocaine, la jeune participante affirme que les personnes qui se trouvent hors de leur pays d'origine ont tendance à rencontrer « ce problème d'identité » en se sentant confus quant à leur nationalité. Wendy, elle, dit se sentir Européenne et Britannique et Sofia s'identifie plutôt comme une étudiante Erasmus espagnole.

Quant au regard qu'elles portent sur l'étudiant international, Iris et Sofia ont à l'esprit qu'il s'agit d'un étudiant ouvert d'esprit, aventurier, voyageur, flexible et qui ne craint pas l'inconnu. Leur arrivée en France n'a pas amené les deux participantes à changer leur représentation de l'étudiant international. Wendy qui, elle aussi, conserve la même image de l'étudiant international au début de son séjour, se représente un étudiant qui ne s'investit pas dans ses études, dépendamment de son pays d'origine : « J'ai trouvé que les étudiants de l'Amérique Latine ont vraiment une volonté d'améliorer le français et les Erasmus, ça dépend, mais pas vraiment ». Romane, elle, n'avait « pas d'idée particulière » sur ce qui caractérise un étudiant international avant son séjour en France : « C'est comme tous les étudiants ». En revanche, son séjour l'a amenée à se représenter l'étudiant international ainsi : « Des étudiants qui font des études et aussi qui profitent pendant les études de faire du tourisme, d'apprendre des cultures différentes, de faire des échanges avec d'autres nationalités. C'est ça ».

Enfin, lorsque nous avons demandé aux quatre étudiantes comment elles se représentaient leur pays avant de venir en France, certaines d'entre elles n'hésitaient pas à dépeindre une image négative de celui-ci en soulignant que c'est un pays qui pourrait changer afin d'être plus inclusif envers les minorités visibles (Iris) ou qui regorgeait d'inégalités entre les individus et d'hypocrisie (Romane). Dans la même veine, lorsque nous avons posé la question à Wendy, cette dernière a choisi de mettre en avant les aspects positifs de son pays d'accueil (par exemple l'efficacité des transports en commun, certains pans de la culture, la qualité de la nourriture, l'attitude positive des Français envers l'Europe, la sécurité sociale) qu'elle ne retrouvait pas en Angleterre, plutôt que de décrire directement son pays d'origine. Romane et Sofia ont mis en exergue les atouts de leur pays respectif à savoir l'esprit collectif de la population (Romane), la culture et la qualité de vie agréables (Sofia).

À la fin de leur expérience en France, les quatre étudiantes ont mentionné avoir opéré des changements personnels durant leur séjour parmi lesquels elles dénotent :

Figure 23 : Les changements opérés par les participantes des UM



Il est à noter que, malgré ces changements, trois participantes affirment de pas avoir cherché à changer pour s'adapter ni s'intégrer à leur communauté d'accueil. Comme l'indique Iris, l'expérience l'a transformée, mais elle n'a pas changé dans le but de plaire à son entourage. En revanche, Wendy dit s'être sentie obligée de changer un peu car, dû au fait que la culture française soit si différente de la culture anglaise, il lui a fallu s'ouvrir à cette différence. Néanmoins, elle pense être restée elle-même durant tout le séjour. À l'instar de Wendy, les trois autres participantes affirment ne pas avoir joué de rôle et être ainsi restées elles-mêmes avec autrui. Romane et Sofia expliquent même avoir été plus elles-mêmes durant leur séjour en France que dans leur pays respectif. En effet, Romane dit subir une pression de la part de sa famille sur ses actes. Quant à Sofia, la jeune Espagnole explique :

j'ai eu la sensation d'être vraiment moi-même parce que t'es toute seule et tu commences de zéro. Alors, vraiment, tu peux être qui tu veux. C'est pas que chez toi tu peux pas, mais les gens te connaissent déjà, peut-être attendent quelque chose de toi dans un sens, pas te mettre la pression, mais ils te connaissent.

Ainsi, lorsque nous avons demandé aux participantes, à la fin de leur séjour, à quel(le)(s) groupe, communauté ou nationalité elles s'identifiaient, les réponses obtenues sont disparates puisque Romane se perçoit comme « une étudiante haïtienne [...] avec des connaissances sur la culture européenne », Wendy comme une citoyenne européenne et une Britannique, Sofia comme une étudiante internationale et Iris, qui souligne durant la première entrevue ne pas avoir d'identité, être une « citoyenne du monde » :

J'ai décidé de m'appeler citoyenne du monde, donc de ne plus me déranger avec ça. Parce que j'en ai lutté pendant plusieurs années à essayer de trouver qui je suis. Mais là, j'ai compris pourquoi je dois m'embêter avec ça, pourquoi c'est important de comprendre qui je suis. En fait, avant d'être Italienne ou Marocaine, j'suis [Iris], j'suis citoyenne du monde comme toute autre personne.

Résumé de la section 5.3.4

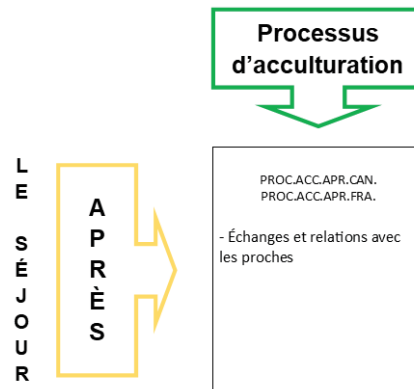
Les changements personnels et le remaniement identitaire opérés

UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Au début du séjour : - Pas de changements personnels importants dénotés pour 2 participantes / Changements dans leurs traits de caractère pour les 3 autres - Les participantes s'identifient comme étant Françaises (3 participantes) et comme des étudiantes internationales (2 participantes) - Les représentations qu'elles avaient de l'étudiant international avant de partir ont changé pour 4 participantes - Les représentations qu'elles avaient de leur pays avant de partir sont inchangées pour 4 participantes - Le fait d'être à l'étranger renforce les représentations positives qu'elles avaient de leur pays d'origine ▪ À la fin du séjour : - Le changement principal rapporté par les participantes : leur comportement à l'égard d'autrui - Sentiment d'avoir été obligée de changer pour s'intégrer (2 participantes) - Les participantes s'identifient comme étant Françaises (3 participantes) / Belge (1 participante) et comme une étudiante internationale (1 participante) - 1 participante en a profité pour se rapprocher de ses origines maliennes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Au début du séjour : - Changements multiples opérés par les participantes - Les participantes s'identifient comme étant Européenne et Britannique (1 participante) et comme une étudiante Erasmus (1 participante). 2 participantes disent être sans identité - Les représentations qu'elles avaient de l'étudiant international avant de partir sont inchangées - Le fait d'être à l'étranger renforce les représentations positives et négatives qu'elles avaient de leur pays d'origine ▪ À la fin du séjour : - Les changements principaux rapportés par les participantes : le gain en indépendance ; le développement de leurs capacités d'adaptation ; la prise de conscience de leurs aptitudes - 1 participante a le sentiment d'avoir dû changer pour s'adapter - Les participantes s'identifient comme étant Haïtienne (1 participante) / Européenne et Britannique (1 participante) / une étudiante internationale (1 participante) / une citoyenne du monde (1 participante)

5.4. Le processus d'acculturation des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France

Nous terminons ce chapitre 5 en présentant les résultats relatifs aux échanges et relations entretenus par les participantes avec les proches afin d'apporter un éclairage sur le rôle joué par ces derniers dans le processus d'acculturation des étudiants internationaux après leur séjour (figure 24).

Figure 24 : Structure d'analyse : Le processus d'acculturation des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France



□ Le cas des participantes de l'UO

Pendant la deuxième entrevue, les participantes ont évoqué les relations qu'elles pensent entretenir avec leurs proches une fois de retour dans leur pays d'origine. Quatre d'entre elles nous font part de leur appréhension à ce sujet. En effet, Charlotte a le sentiment qu'elle sera incomprise par ses parents. Selon elle, ces derniers « ne se rendent pas compte que la narcolepsie c'est une maladie. Du coup, pour eux, c'est pas une maladie. Pour eux, c'est moi qui veux pas y arriver ». Aussi, le fait qu'elle estime n'obtenir aucun soutien de leur part en ce qui concerne la poursuite de ses études, celle-ci envisage de s'inscrire dans des masters et de passer des concours sans les tenir au courant de ses projets : « Je leur ai dit que je voulais faire relations internationales. La première réaction c'est 'vise pas trop haut, t'y arriveras pas'. [...] Ils me prennent pas au sérieux. Je préfère le garder pour moi ». Elle ajoute que, selon elle, ils ne verront pas qu'elle a changé au cours de ces cinq années et qu'il sera difficile de conserver le train de vie qu'elle avait mis en place lorsqu'elle retournera vivre chez ses parents. À l'instar de Charlotte, Chloé pense que ça va lui paraître « bizarre » de retourner vivre chez ses parents et qu'elle sera « en décalage » avec sa famille et ses amis puisqu'elle n'a « plus la même vision des choses qu'avant ». Ainsi dit-elle réfléchir à des stratégies pour faciliter son retour auprès de ses amis, principalement, à savoir « jouer un jeu » et prendre un peu sur [elle] pour ne pas se sentir frustrée [...] d'être rentrée, frustrée de la mentalité française aussi, frustrée de plus être autour de gens qui voyagent, qui parlent plusieurs langues, qui ont vu plein de choses, qui ont des expériences de vie différentes

La participante perçoit ainsi son retour comme un « *challenge* » à surmonter. Agathe, elle, bien qu'elle envisage de vivre en colocation avec sa sœur, voit le fait de revenir vivre à Paris alors que ses parents n'y habiteront plus comme la perte d'un repère qu'il va lui falloir compenser par autre chose pour s'habituer à sa « nouvelle » vie parisienne. Elle soutient, néanmoins, que cela lui donne l'impression de grandir et de franchir une nouvelle étape dans sa vie. Avant de se rendre à Paris, la jeune Française va passer l'été en Polynésie française, chez ses parents, ce qui constitue, pour elle, une « étape intermédiaire » avant d'avoir « [s]a propre vie à Paris ». Pendant son séjour en Polynésie, Agathe a choisi d'effectuer un stage :

ça va me permettre de faire autre chose aussi, autre que de passer du temps avec eux même si ça va me faire plaisir. Là, j'ai hâte de les revoir, mais je sais qu'au bout d'une semaine j'aurai pris le rythme de chez eux et donc il y aura les inconvénients de la vie en famille qui vont revenir

Ses propos font écho à ceux tenus par Naomie qui souligne ne pas ressentir le besoin de voir ses proches et que, bien que contente de les retrouver, elle a conscience qu'en retrouvant « tout ce qui est négatif à la maison », la joie qu'elle va éprouver au moment de les revoir sera éphémère. Cependant, elle précise avoir hâte de partager des moments de convivialité avec eux, ce qui n'était pas le cas avant son départ. Par ailleurs, elle affirme qu'elle n'adressera plus la parole à certains étudiants de son université qu'elle avait l'habitude de croiser : « À distance, je voyais juste à quel point ils m'intéressaient pas du tout et à quel point ils prenaient aucune nouvelle, moi non plus. Donc d'office, l'Erasmus, ça fait un tri dans les amitiés ». Tout comme Naomie, Charlotte pense que ses relations avec certains proches vont changer dans la mesure où elle n'envisage pas de revoir ses amis restés en France dont elle était proche :

Une fois que vous partez du groupe [d'amis], vous êtes plus dans le groupe, vous avez plus les mêmes expériences et du coup ils peuvent pas comprendre les expériences que j'ai eues à l'étranger et moi j'peux pas savoir ce qu'ils ont fait quand ils sont restés.

A contrario, elle a repris contact avec des amies d'enfance qu'elle prévoit de voir à son retour en France.

Malgré les changements qu'elles ont pu opérer durant leur séjour, les cinq étudiantes ont le sentiment que leurs proches vont les reconnaître à leur retour et que, à l'inverse, celles-ci vont reconnaître ces derniers dans la mesure où, comme le souligne Agathe, en plus d'avoir eu des échanges réguliers avec eux,

je sais que au fond de moi il y a des choses qui ont changé, mais l'image de moi, même si elle a peut-être un peu changé, je suis toujours quand même moi. J'ai pas changé complètement. J'suis pas passée d'un truc à un autre complètement opposé.

À leur retour dans leur pays d'origine, les cinq participantes disent avoir, d'une part, eu des échanges avec les amis qu'elles s'étaient faits à Ottawa et, d'autre part, avoir eu des échanges avec leurs proches restés dans leur pays d'origine dans la mesure où, à l'exception de Margaux partie faire un stage à l'étranger, toutes sont revenues vivre chez leurs parents. Aussi, ces quatre étudiantes mettent l'accent sur le fait que ces relations ont pu être difficiles puisque Agathe dit se sentir en « décalage » avec ses proches, Charlotte évoque le retour chez ses parents comme étant « le seul bémol » de son processus de ré-acculturation, Naomie souligne que 10 minutes après son arrivée, « le petit manque de [s]a famille s'était déjà bien dissipé » et Chloé a fait une dépression en partie parce qu'elle était de retour chez ses parents et « dans [s]a petite ville où rien n'avait changé ».

□ Le cas des participantes des UM

En ce qui concerne les relations que les participantes des UM pensent entretenir avec leurs proches à leur retour, aucune d'elles ne pense que celles-ci seront différentes de celles qu'elles entretenaient avant leur séjour car, comme le souligne Sofia,

j'ai parlé avec tout le monde [pendant le séjour] et dans les visites que j'ai eues, j'ai vu mes amis, ma famille et c'est comme toujours. Parce que c'est des vraies amitiés. En quelques mois, ça s'efface pas. Alors oui, je pense que ça va être pareil.

Ainsi, selon la jeune Espagnole, les échanges resteront les mêmes qu'auparavant, et ce, malgré les changements personnels qu'elle a pu opérer pendant l'année. En effet, certains de ses amis lui ont fait remarquer qu'elle avait changé de façon « positive » en constatant qu'elle s'ouvrait davantage aux autres et partageait plus aisément ses sentiments. Ces propos tenus par ses amis ont, dès lors, assuré à la jeune participante que malgré ses changements personnels, ses relations avec ses proches resteront inchangées, que ces derniers allaient la reconnaître et, qu'en retour, celle-ci allait les reconnaître. Il en va de même pour les trois autres participantes bien que Romane et Iris émettent l'hypothèse que leurs proches auront, eux aussi, changé entre le moment où elles sont parties et leur retour. Pour illustration, Romane a conscience que sa sœur, qui est devenue mère, a dû changer et qu'elle ne pourra pas faire autant d'activités avec elle qu'autrefois. Néanmoins, elle ne pense pas que ses rapports avec elle auront, pour autant, changé. Pour la participante haïtienne,

si elle pense conserver les mêmes relations avec sa famille et avec ses amis, elle souligne que si elle retourne travailler dans les organismes où elle a travaillé auparavant, ses rapports avec ses anciens collègues changeront puisqu'elle deviendra leur supérieure hiérarchique.

Résumé de la section 5.4	
Le processus d'acculturation après le séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Avant de partir, appréhensions à l'égard des relations qu'elles vont entretenir avec leurs proches. Leur retour a confirmé ces craintes (4 participantes) - 4 participantes sont revenues vivre chez leurs parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant de partir, aucune participante ne pense que les relations avec leurs proches changeront à leur retour

5.5. Résumé du chapitre

Dans le chapitre 5, nous avons présenté les propos rapportés par les participantes au cours des entrevues et du questionnaire en lien avec notre seconde sous-question de recherche : « Quels processus d'acculturation vivent les étudiants internationaux dans ce contexte interculturel ? ». Ainsi, pour avoir une vision d'ensemble du processus d'acculturation vécu par les neuf participantes, nous avons, dans un premier temps, décrit les phases émotionnelles rencontrées par les participantes tout au long de leur expérience en mobilité. Par la suite, nous avons consacré une section au processus d'acculturation avant leur séjour au Canada ou en France en rapportant les propos tenus par les participantes à l'égard de leurs motivations extrinsèques et du rôle qu'a pu jouer leur entourage sur les sentiments et émotions qu'elles ont ressentis avant de partir. Pour comprendre l'évolution de ce processus d'acculturation pendant le séjour, nous nous sommes attardées sur les échanges interculturels et intra-culturels entretenus par les participantes avec leur entourage ainsi que sur les stratégies que celles-ci ont déployées pour s'intégrer à leur communauté d'accueil et, enfin, sur les changements personnels et remaniements identitaires qu'elles ont opérés au cours de leur séjour. Pour terminer, nous avons brossé un portrait du processus d'acculturation vécu par les participantes après leur séjour au Canada ou en France.

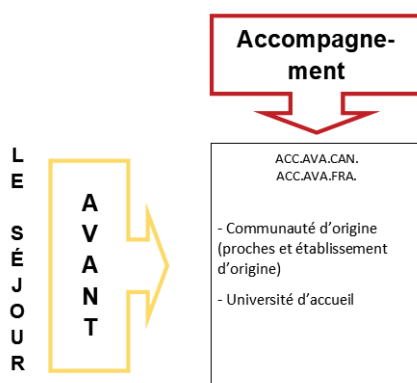
CHAPITRE 6 : L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX PAR LES COMMUNAUTÉS D'ACCUEIL ET D'ORIGINE

Le chapitre 6 constitue le dernier chapitre consacré à la présentation des résultats obtenus. Aussi, celui-ci apporte-t-il des éléments de réponse à notre troisième sous question de recherche : Quelle est la nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiants internationaux ? Pour ce faire, à l'instar des deux chapitres précédents, nous proposons de brosser un portrait de l'accompagnement en respectant l'ordre chronologique suivant : « avant », « pendant » et « après » le séjour des étudiantes internationales à l'étranger. Ainsi, dans trois sections distinctes, nous abordons, successivement, l'accompagnement offert par la communauté d'origine des étudiantes internationales à ces dernières, puis celui que celles-ci ont reçu de la part de leur communauté d'accueil. Précisons que, dans notre étude, la communauté d'origine renvoie, d'une part, aux proches des participantes, c'est-à-dire la famille et les amis qu'elles se sont faits dans leur pays d'origine avant leur départ à l'étranger et, d'autre part, à leur établissement d'origine. Nous avons préféré le terme « établissement » d'origine à celui d'université afin de tenir compte de l'accompagnement des deux étudiantes qui, n'étant pas venues dans le cadre d'un programme d'échanges universitaire, n'avaient pas d'université d'origine. Aussi, par « établissement », nous incluons ainsi les autres institutions telles que celles où elles ont effectué leurs études secondaires. Précisons, pour terminer, qu'en adéquation avec les chapitres 4 et 5, tout au long du chapitre 6 nous présentons successivement le cas des participantes de l'UO, puis celui des étudiantes des UM. Cependant, alors que les deux chapitres précédents rapportaient uniquement les propos des neuf étudiantes internationales, dans ce nouveau chapitre, nous ajoutons aux témoignages de ces dernières ceux des sept membres des BI de l'UO et des UM qui ont participé à la recherche. Cela nous permet ainsi d'avoir une vision plus globale de l'accompagnement offert aux étudiants internationaux dans ces deux institutions.

6.1. L'accompagnement des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France

Dans cette première partie, nous présentons, successivement, l'accompagnement reçu par les participantes par leur communauté d'origine puis celui offert par la communauté d'accueil avant leur séjour au Canada et en France (figure 25).

Figure 25 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux avant leur séjour au Canada et en France



6.1.1. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine

□ Le cas des participantes de l'UO

Les cinq participantes affirment avoir été accompagnées par leurs proches (famille et amis) durant la préparation de leur départ autant matériellement (par exemple par l'achat de biens qui peuvent leur être utiles pendant leur séjour) que psychologiquement. En effet, outre le soutien financier qu'elles ont reçu de leurs parents pour réserver leur logement à leur arrivée ou pour payer leur billet d'avion, selon Margaux et Charlotte, c'est principalement lorsqu'elles ont eu à faire leurs démarches administratives que les participantes ont fait appel à leurs parents pour obtenir une aide de leur part. Pour Agathe, le soutien de ces derniers se limitait à des questions : « ils me disaient 'ça va ? Tu te prépares ?' ». Par ailleurs, celle-ci évoque l'entraide et les conseils reçus par ses amis qui, comme elle, partaient étudier à l'étranger :

on s'est tous aidés comme, enfin, mes amis à Sciences Po., on partait tous donc on s'est dit... pas tous au même moment, mais là, j'suis en train... j'ai des amies qui étaient déjà parties donc j'ai un peu parlé et j'ai des amies qui vont partir là donc c'est un peu mon rôle à moi.

A contrario, Chloé dit n'avoir reçu aucune aide de la part de ses amis. Cependant, elle souligne qu'une première amie, désireuse de partir étudier au Canada, lui avait, néanmoins, donné

quelques pistes pour faciliter ses recherches de logement en lui indiquant le nom de sites internet et qu'une autre amie, partie trois semaines en vacances au Canada, avait partagé avec elle son expérience et avait dépeint une image positive de son court séjour.

Quant à l'accompagnement reçu par leur établissement d'origine, les propos tenus par les cinq étudiantes sont mitigés. En effet, seule Margaux dit avoir été contente de l'accompagnement reçu par son université. Bien qu'elle ait rencontré quelques problèmes de communication quant aux documents qu'elle devait fournir à son arrivée à l'UO, celle-ci indique que son université invitait les étudiants à assister à trois réunions d'information, une première dédiée à tous les étudiants désireux de partir étudier à l'étranger et deux autres focalisées sur le Canada au cours desquelles elle a reçu un dossier :

Il y a tout ce qu'il y a à faire au Canada, la « sécu ». Enfin tout est expliqué dedans donc c'est vrai que c'était sympa d'avoir tout ça. [...] Il y avait les sites internet. Il y avait voilà, 'oubliez pas de faire ça. Faites-ci, faites ça'. On avait un dossier d'une dizaine de pages.

Pendant ces réunions, les organisateurs ont également diffusé des vidéos réalisées par des étudiants revenus de leur séjour et ont partagé les propos tenus par ces derniers dans des rapports écrits : « Nous, on est censés faire un retour aussi pour les années suivantes ». Cet accompagnement a fait écho à celui reçu par Agathe et Chloé. Toutes deux indiquent avoir participé à une réunion d'information bien que, dans le cas d'Agathe, celle-ci ait été donnée pendant les heures de cours. Cette dernière explique que sa faculté organisait plusieurs réunions par zone géographique, mais puisqu'elle était intéressée exclusivement par le Canada, Agathe n'a assisté qu'à celle portant sur l'Amérique du Nord au cours de laquelle étaient présentés les universités partenaires situées au Canada et aux États-Unis et les « points forts » de chacune d'elles. La jeune Française dit également avoir obtenu des informations générales sur le Canada et des conseils, notamment, sur le coût de la vie dans ce pays. En complément de cette réunion, Agathe et Chloé mentionnent avoir eu, à leur disposition des documents en ligne qui, dans le cas d'Agathe, reprenaient les informations obtenues pendant la réunion et, pour Chloé, fournissaient des informations très générales et principalement portant sur le Québec. Toutes deux ont également eu accès à des rapports rédigés par des étudiants revenus de leur séjour à l'étranger. Il est à noter que si la faculté d'Agathe avait mis ces documents à disposition de ses étudiants, Chloé a lu les rapports d'étudiants français appartenant à une autre université française que la sienne :

En fait, l'Université L⁵⁰, ils envoient énormément d'étudiants ici, à Ottawa et à la fin, les étudiants ils doivent faire un compte rendu. Du coup, j'en ai lu beaucoup parce qu'ils expliquaient plein de choses. Par exemple, les forfaits de téléphone, comment l'école fonctionnait, comment trouver un logement et tout ça. Et comme c'est des étudiants qui écrivaient ça, c'était simple. Enfin, c'était pas des instructions très détaillées, très pointues, très compliquées. C'était vraiment un rapport où ils expliquaient simplement quoi. Donc ça, ça m'a bien aidée pour anticiper un peu.

Selon la participante, dans cette université, « ils suivent très, très bien leurs étudiants », ce qui n'est pas le cas de son université d'origine. Elle estime que cette dernière était absente durant tout le processus de préparation à son départ. Elle ajoute qu'elle ne disposait d'aucune information quant aux choix des cours qu'elle devait sélectionner à l'UO. De plus, elle précise que la responsable des programmes d'échanges travaillait au sein du BI d'une autre faculté et que cela lui prenait donc du temps lorsqu'elle souhaitait la rencontrer compte tenu de la distance géographique. Bien qu'elle ait eu un professeur référent, l'étudiante indique que ce dernier avait tendance à l'inviter à en discuter avec la responsable des échanges. En plus d'avoir eu l'impression de « déranger » ses interlocuteurs lorsqu'elle leur posait une question, ceux-ci ne répondaient pas automatiquement à ses courriels. Aussi, Chloé mentionne-t-elle le manque de communication au sein de sa faculté compte tenu du fait qu'il lui a été demandé de venir récupérer son diplôme de premier cycle pendant son année à l'étranger :

Donc je leur ai dit ben non, je serai pas là quoi, je serai au Canada. Alors après je sais pas si c'est parce qu'ils m'ont pas en fait retirée du service ou quoi, mais je recevais plein de mails comme si j'étais... là, j'ai des amis qui ont fait la rentrée à Marseille, ils ont fait l'appel, ils ont dit mon nom. Enfin, c'est vraiment pas bien fait. Ils m'ont appelée alors que c'est ben non quoi. C'est un peu fouillis leur truc.

La participante regrette ainsi de ne pas avoir eu un professeur référent plus présent ni d'avoir eu l'opportunité de rencontrer des étudiants revenus de leur séjour à l'UO étant donné que sa faculté ne diffusait pas les contacts de ceux-ci ou, encore, qu'il n'y ait pas eu de réunion organisée par destination qui permettrait de réunir tous les étudiants admis au programme d'échanges « [j]uste histoire de se féliciter. [...] Et puis, ceux qui sont à Montréal, au final, c'est pas très loin. On aurait pu créer un lien avant. Ça peut être rassurant aussi pour certaines personnes de savoir qu'ils vont

⁵⁰ Université dans laquelle la participante a étudié deux années durant après l'obtention de son baccalauréat (diplôme d'études secondaires en France)

connaître des gens au Canada ». En définitive, Chloé affirme à l'égard de l'accompagnement de son université d'origine :

je sais pas comment [les programmes d'échanges avec sa faculté] tien[nen]t encore. C'est dingue. Ouais, j'sais pas. Mais j'pense que c'est parce que l'opportunité elle est tellement incroyable et que quand on est au Canada on oublie tout. Enfin, là, maintenant, je m'en fiche qu'ils m'ont pas aidée. Tant pis. L'important c'est que je suis là et c'est cool. On leur pardonne.

Pour Agathe, ce n'est qu'une fois sélectionnée par son université pour partir à l'UO qu'elle indique avoir obtenu une aide de la part de sa faculté pour effectuer les démarches administratives. En revanche, pour sa part, elle déplore le fait que son université d'origine n'ait offert aucun soutien psychologique à ses étudiants : « ils envoient des mails, c'est toujours par rapport aux cours ou aux crédits qu'on doit valider, des choses comme ça. Le côté psychologique et le côté vivre à l'étranger, c'est pas du tout abordé ». Aussi aurait-elle souhaité avoir des réunions ou des formations en lien avec le soutien psychologique et la préparation au voyage à l'étranger. Pour sa part, Naomie dit avoir eu un accompagnement plus personnalisé de la part de son université et, notamment, de la part de la responsable des échanges universitaires. En effet, bien qu'elle admette que l'information concernant certains sujets, notamment dans le choix des cours dans l'université d'accueil, était nébuleuse, Naomie dit se sentir « entre de bonnes mains » car, tout d'abord, elle a pu rencontrer des étudiants qui sont revenus d'un séjour d'études à l'étranger grâce à sa faculté qui lui a transmis leurs coordonnées. De plus, elle a pu lire les comptes rendus de leurs expériences dans lesquels ils donnaient des informations sur les plans scolaire, financier et relationnel, notamment : « ça permet aussi un petit peu de savoir à quoi s'attendre. [...] Ça permet vraiment d'avoir une petite idée de ce qu'on peut faire au Canada et comment est-ce qu'on va devoir adapter notre mode de vie ou pas ». Enfin, elle a rencontré plusieurs fois la responsable des échanges qui lui « rappelait à quel point quand les gens rentraient, ils avaient juste des étoiles de nostalgie plein les yeux » et a été convoquée par celle-ci en même temps que son collègue qui partait, lui aussi, à l'UO : « elle reçoit chacun des étudiants, elle nous rassure. Là, dès que j'envoie un mail, le jour même elle répond. Elle est vraiment soucieuse de savoir que tout se passe bien. Elle est vraiment incroyable. Elle nous connaît vraiment personnellement ». En revanche, Charlotte souligne n'avoir reçu aucun soutien de la part de son établissement d'études secondaires. À la fin de ses études secondaires, celle-ci a dû présenter son parcours, indiquer ce qu'elle a appris durant ses années en Chine et préciser ce qu'elle allait faire une fois son diplôme de fin de secondaire en poche. Selon la participante, les

membres de son établissement n'ont montré aucun enthousiasme quant à son choix de venir étudier à l'UO :

ce qui les intéressait, c'étaient les meilleures universités parce que moi, quand j'avais demandé de l'aide pour m'inscrire dans une université canadienne, eux ils me disaient postule pour Yale University, Harvard University. [...] **[Quand t'as dit que tu t'intéressais à l'UO, ils t'ont pas aidée du coup ?** Ah bah non. Ben c'est surtout au début je leur ai dit « je m'intéresse à Halifax ». Ils m'ont dit « mais qu'est-ce que tu vas foutre là-bas ? [...] Postule à UBC, Simon Fraser »... des meilleures universités en fait parce que, eux, ce qui les intéresse c'est ça, c'est dire « oh voici, nos étudiants sont partis dans les meilleures universités du monde ».

□ Le cas des participantes des UM

Parmi les participantes des UM, trois d'entre elles mentionnent avoir été accompagnées par leur famille avant leur départ pour Montpellier que ce soit au moment où il a fallu faire la valise (Iris), pour se procurer des vêtements adaptés pour la saison hivernale (Romane) ou pour obtenir un soutien psychologique comme cela a pu être le cas de Wendy qui, stressée à l'idée de ne pas se faire d'amis ou de trouver un stage, a été rassurée par ses parents. Les amis ont également joué un rôle important dans l'accompagnement des participantes car ils les ont soutenues moralement et leur ont prodigué des conseils et fourni des informations utiles à leur séjour. En effet, Iris et Sofia avaient, chacune, une amie qui avait effectué un séjour en France dans le cadre du programme Erasmus. Aussi leur ont-elles prodigué quelques conseils, notamment quant aux choix des cours. Dans la même veine, Wendy a une amie qui avait effectué un séjour touristique en France. Pour rassurer Wendy, celle-ci en avait brossé un portrait positif et lui avait envoyé des photos de son séjour. Les amis de la jeune britannique ont également offert des cadeaux à cette dernière pour lui souhaiter un bon voyage. Enfin, une personne de son entourage qui avait effectué un séjour d'études à Montpellier, lui a fait part de son expérience et lui a transmis les coordonnées du responsable des événements juifs organisés à Montpellier. En ce qui concerne Sofia, c'est par l'intermédiaire de ses amis qu'elle a pu rencontrer l'autre étudiante de sa faculté qui partait, comme elle, à Montpellier. Enfin, les amis de Romane qui ont étudié en France avant elle lui ont, principalement, donné des conseils sur l'aspect financier de son séjour. Plus précisément, ils l'ont avisée que, en raison du coût de la vie plus élevé en France, son train de vie allait être différent dans son pays

d'accueil de celui qu'elle avait en Haïti. Aussi lui ont-ils conseillé d'arriver en France avec des euros et non pas des gourdes ou des dollars comme l'avait envisagé la participante.

En ce qui concerne leur université d'origine, Iris est la seule participante qui indique avoir été satisfaite de l'accompagnement que celle-ci lui avait offert avant son départ. La jeune Italienne a pu participer à quatre réunions d'information au cours desquelles son université donnait des précisions quant au dossier d'inscription et aux bourses, notamment. Aussi souligne-t-elle avoir reçu des encouragements de la part des membres du BI qu'elle indique être « disponibles », « gentils » et « flexibles » et avec lesquels elle pouvait prendre un rendez-vous en cas de besoin. Bien qu'elle précise n'avoir eu aucune information sur la vie en France ou en Erasmus, Iris souligne que, sur ce point, son université l'incitait à rencontrer des étudiants revenus d'un séjour Erasmus. Ainsi lui ont-ils transmis le contact d'étudiantes revenues de Norvège. Cependant, la jeune participante n'a pas éprouvé le besoin de rencontrer ces dernières. Le seul aspect de son accompagnement qu'elle déplore est le fait d'avoir eu un coordinateur peu présent et peu expérimenté. Aussi aurait-elle aimé en avoir un autre. *A contrario*, Wendy estime que sa faculté ne l'avait pas accompagnée dans ses démarches. Si elle a reçu quelques informations sur les procédures d'inscription en Erasmus, elle dit ne pas avoir reçu d'aide que ce soit sur le plan psychologique que dans le choix de ses cours aux UM. De plus, elle met l'accent sur le manque de communication de la part de sa faculté dans la mesure où elle ne sait pas quelles seront les conséquences si elle échoue à ses examens aux UM. Enfin, une réunion d'information avait été organisée par son université. Cependant, comme pour Agathe, celle-ci ayant eu lieu pendant les heures de cours, la jeune britannique n'a pas pu y aller. C'est donc auprès des autres étudiants de sa faculté que Wendy a obtenu un accompagnement. En effet, les étudiants revenus de leur séjour à l'étranger ont donné des conseils à leurs successeurs et ont organisé une réunion d'information pour répondre à leurs questions. Wendy aurait aimé que sa faculté organise davantage de réunions au cours desquelles elle leur aurait présenté les différentes options qui s'offraient aux étudiants à savoir, certes, partir dans le cadre des études, mais également pour effectuer un stage et la procédure :

J'aimerais qu'on donne des informations utiles comme OK, par exemple, en France, si tu cherches un stage à Paris, la plupart des stages sont disponibles très proches du commencement du stage. C'est pas comme en Angleterre où on postule en avance. En France, c'est vraiment tard. C'est très tard. Et je savais pas. Alors j'ai cherché des stages une année en avance, c'était en deuxième année. Mais il y avait un ou deux stages, mais

pas vraiment. En octobre, lorsque j'ai commencé à regarder il y en avait beaucoup. Et pour moi, j'étais très stressée en deuxième année parce que j'arrivais pas à trouver un stage.

Enfin, elle trouverait opportun d'organiser des réunions par zone géographique et, plus précisément, par pays de destination. Dans la même veine que Wendy, l'université de Sofia s'est limitée à l'organisation d'une réunion dans laquelle étaient présentées des informations générales sur l'inscription et les bourses d'études. Aucune information ne portait sur la vie dans un milieu interculturel. De plus, la participante espagnole déplore le fait que l'université ne transmettait pas les contacts des étudiants revenus de leur séjour Erasmus. En effet, celle-ci aurait aimé échanger avec eux, notamment sur les cours qu'ils ont choisis dans leur université d'accueil. Enfin, Sofia regrette de ne pas avoir eu d'informations de la part de son université d'origine sur son université d'accueil avant de s'y rendre.

Résumé de la section 6.1.1	
L'accompagnement par la communauté d'origine	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement matériel et psychologique par les proches - 1 participante a été satisfaite de l'accompagnement offert par son institution / les autres déplorent le manque d'accompagnement institutionnel - Charlotte n'a reçu aucune information ni soutien de la part de son établissement d'origine 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement matériel et psychologique par les proches - 1 participante a été satisfaite de l'accompagnement offert par son institution / les autres déplorent le manque d'accompagnement institutionnel

6.1.2. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil

□ Le cas des participantes de l'UO

Plusieurs participantes mettent en évidence le fait qu'elles n'étaient, généralement, pas au courant de qui étaient les personnes ni des fonctions de ces dernières, avec lesquelles elles interagissaient. Aussi, pendant la première entrevue, certaines d'entre elles émettent l'hypothèse que les courriels qu'elles avaient reçus avant leur arrivée à l'UO provenaient du BI, alors que, pour d'autres, il était possible qu'ils aient été envoyés par leurs facultés respectives. Pour illustration, Agathe indique ne pas avoir eu connaissance de l'existence du BI de l'UO avant que n'ait eu lieu sa pré-rentrée. Pourtant, au regard des propos rapportés par Gabriel, Maxime et Léna, les trois membres du BI de l'UO qui ont participé à la recherche, le BI est présent avant le départ de

l'étudiant. Il est à noter que, selon Léna, l'accompagnement offert par le BI avant l'arrivée des étudiants est le même pour les étudiants inscrits dans le cadre d'un programme d'échanges et ceux venus pour obtenir un diplôme (comme cela est le cas de Charlotte). Selon les trois participants, l'accompagnement commence par une campagne de recrutement international d'étudiants dans certains pays comme cela peut être le cas, par exemple, du Maroc « parce qu'il y a vraiment un large nombre d'étudiants marocains qui viennent ici » (Gabriel). Selon Léna et Maxime, une équipe du BI est alors envoyée dans ces pays afin, notamment, de faire la promotion de l'université et de répondre aux questions des étudiants intéressés. Ensuite, ce n'est qu'une fois que l'étudiant est inscrit à l'UO et a reçu son offre d'admission que le BI devient « plus proacti[f] » selon Léna en instaurant une relation entre l'étudiant international et le mentor international. Gabriel décrit le rôle du mentor international comme étant celui qui « a la lourde responsabilité d'accueillir les étudiants internationaux, de faciliter leur intégration à l'UO, de vraiment, comme ça, les guider afin que surtout les débuts se fassent de manière facile, de manière à ne pas rencontrer de difficultés ». Il est à noter que le mentor qui est, généralement, un étudiant international est responsable d'étudiants en provenance d'une zone géographique spécifique ciblée à partir de son propre pays d'origine. Comme l'affirme Léna :

j'ai beaucoup d'étudiants de la Chine, j'ai beaucoup d'étudiants d'Inde. Donc j'ai 2 mentors de la Chine, j'ai 2 mentors de l'Inde par exemple. Et j'ai moins d'étudiants des Amériques en général donc j'ai 1 personne pour toutes les Amériques. On a beaucoup d'étudiants de l'Afrique Subsaharienne donc j'en ai 4. 2 pour le Maghreb. 1 personne pour l'Europe. L'Europe on a quand même beaucoup d'étudiants, mais ils posent pas beaucoup de questions.

Ainsi, dans un premier temps le mentor envoie une série de courriels révisés, au préalable, par ses superviseurs, aux étudiants en provenance de la zone géographique dont il est responsable. Léna et Gabriel précisent que, pour les étudiants internationaux qui arrivent à l'UO en septembre⁵¹, le mentor est amené à leur envoyer des courriels chaque mois entre les mois d'avril et d'août : « chaque courriel a vraiment pour un but précis de rappeler aux étudiants ce qu'ils doivent faire avant d'arriver à l'UO » (Gabriel). Pour illustration, Gabriel explique que le premier courriel invite les étudiants internationaux à accepter leur offre d'admission et à entamer leurs démarches pour obtenir leur permis d'études. Par la suite, il les informe, à plusieurs reprises, qu'il leur faut s'inscrire

⁵¹ Il est à noter qu'à l'UO, les étudiants ont la possibilité de commencer leur cours soit à l'automne et donc leur rentrée a lieu en septembre, soit à l'hiver et, dans ce cas, celle-ci a lieu en janvier

à leurs cours rapidement et qu'ils ont la possibilité de réserver une chambre dans une résidence universitaire s'ils le désirent. Bien que le BI « essaie d'envoyer l'info au moment approprié pour pas trop les bombarder d'informations non plus en même temps » (Léna), Gabriel a conscience que la réception importante de courriels peut représenter beaucoup d'informations à intégrer pour les étudiants internationaux. Aussi a-t-il constaté que plusieurs étudiants ne lisaient pas les courriels, si bien qu'ils arrivaient en septembre en n'ayant pas effectué les démarches nécessaires pour s'inscrire à leurs cours. C'est pourquoi, en sus de ces courriels, depuis deux années qui ont précédé l'entrevue, il est mis en place un *webinaire* via *Facebook* au cours duquel les étudiants, depuis leur pays d'origine, ont la possibilité de rencontrer virtuellement leur mentor afin de lui poser des questions ou de lui faire part des difficultés qu'ils rencontrent dans la préparation de leur voyage. Si ce sont les mentors qui répondent, généralement, aux questions des étudiants internationaux, Léna met en évidence le fait qu'il est proposé à ces derniers de participer à un programme de jumelage (aussi appelé parrainage). Les étudiants internationaux se retrouvent ainsi parrainés par un étudiant canadien ou international (qui étudie à l'UO depuis au moins deux trimestres) de deuxième, troisième ou quatrième année, qui s'est engagé à être disponible et à garder le contact avec son filleul durant un trimestre, et à participer à une formation obligatoire avant le début du trimestre. Selon Léna, pour s'inscrire au programme, à l'instar de l'étudiant local, l'étudiant international remplit un formulaire avant son départ dans lequel il donne des précisions quant au profil du parrain souhaité. Les paires sont ainsi créées selon un algorithme qui prend appui sur divers critères tels que le pays d'origine, la langue, les centres d'intérêt, la faculté d'attache et le niveau d'études. Les cinq étudiantes ont choisi de s'inscrire à ce programme car, comme le souligne Naomie, « je trouvais ça de nouveau bête de cracher sur une opportunité d'avoir un contact canadien ».

Pour Gabriel, il serait bénéfique d'effectuer des recrutements en personne dans tous les pays et non pas uniquement dans ceux dont sont principalement originaires les étudiants internationaux. Il souligne, néanmoins, que cela est difficilement envisageable puisque cela représenterait un impact financier considérable pour l'UO. C'est pourquoi Léna ajoute que le BI va « essayer de créer quelque chose en ligne pré-départ » sur la base des recrutements qu'ils effectuent déjà dans certains pays.

En ce qui concerne les cinq participantes internationales, seule Naomie indique ne pas avoir reçu d'aide de la part de son université d'accueil avant de s'y rendre. Pour elle, l'université s'est

limitée à la transmission d'informations en lien avec les formalités administratives. Aussi aurait-elle souhaité avoir des informations sur la recherche de logement et davantage de précisions quant à « ce qu'on pourrait obtenir de l'UO et sur ce qu'on pourrait pas obtenir de l'UO » en ce qui concerne les cours. Cependant, la jeune belge précise :

on voudrait toujours qu'il y ait un peu plus [d'accompagnement] parce qu'on aime bien pas trop quitter notre zone de confort et qu'on fasse tout pour nous et qu'on nous prenne par la main. Mais je pense que c'est aussi le propre de l'expérience à l'étranger ben de pouvoir se débrouiller, de tourner, même de pouvoir se renseigner, de pouvoir nous-même envoyer des mails et que eux sont juste là pour des formalités administratives et nous encourager, nous donner un petit coup de pouce.

Les propos tenus par Agathe font écho à ceux de Naomie car la participante française dit avoir reçu uniquement des documents pour l'aider à s'inscrire à l'université et à ses cours. Aussi déplore-t-elle, là encore, le manque d'accompagnement psychologique des étudiants internationaux. Gabriel explique, en effet, que le BI n'apporte pas de soutien particulier à ce propos ni en ce qui concerne la vie dans un milieu interculturel avant le départ de l'étudiant. Le participant n'a pas le sentiment que cela est nécessaire à ce stade du séjour puisqu'il arrive que des étudiants, bien qu'ayant fait les démarches pour venir étudier à l'UO renoncent, finalement, à ce projet. Charlotte et Chloé indiquent, en revanche, avoir reçu un dossier par courriel dans lequel elles ont obtenu des informations, entre autres, sur la recherche de logement et sur les événements à venir, organisés par l'UO. Aussi, Chloé et Margaux soulignent que leur université d'accueil est active sur les réseaux sociaux. Aussi indiquent-elles avoir été mises au courant des différents événements qui allaient avoir lieu à leur arrivée grâce à *Facebook*. En somme, les cinq participantes s'entendent sur le fait que leurs interlocuteurs de l'UO ont toujours été très réactifs, compréhensifs et disponibles. Margaux émet, néanmoins, des réserves quant à la disponibilité du coordinateur de sa faculté d'accueil. En effet, ayant reçu sa lettre d'admission à l'UO en juillet, celle-ci n'a pu s'inscrire à ses cours que pendant l'été. Or, celui-ci étant parti en vacances, les courriels envoyés par Margaux à sa faculté sont restés sans réponse et c'est seulement trois jours avant son départ qu'elle a finalement pu s'inscrire à ses cours. Agathe, pour sa part, si elle admet avoir toujours eu rapidement des réponses à ses courriels, elle indique que celles-ci manquaient parfois de clarté.

□ Le cas des participantes des UM

Romane est la seule participante qui affirme n'avoir reçu aucun accompagnement avant son départ pour la France. « Seulement on m'a donné une carte de la ville [...] pour les bus », indique-t-elle. Iris, Wendy et Sofia, quant à elles, soulignent avoir reçu une aide administrative avant d'arriver aux UM. En effet, Sofia précise que le BI de sa faculté lui a proposé de loger dans une résidence universitaire par exemple. Aussi, la jeune Espagnole affirme avoir reçu un dossier de la part de sa faculté dans lequel elle avait obtenu des informations sur les banques afin de pouvoir ouvrir un compte en banque, sur les supermarchés ou, encore, sur « les différents trucs à faire à Montpellier ». Dans la même veine, Wendy dit avoir reçu une fiche dans laquelle étaient référencés des sites internet pour l'aider dans sa recherche de logement. La participante britannique mentionne avoir également reçu un courriel qui lui donnait des précisions sur les modalités d'inscription à sa faculté ainsi qu'une liste de cours : « c'était très compliqué. C'était juste une grande liste avec tous les cours séparés dans toutes les matières. C'était pas organisé ». En revanche, Wendy affirme ne pas savoir qui lui avait transmis toutes ces informations. Si Iris précise que les responsables du BI de sa faculté étaient disponibles et réactifs, celle-ci indique qu'elle aurait, néanmoins, souhaité avoir accès aux emplois du temps des différents niveaux afin d'élaborer son contrat pédagogique et ainsi « fréquenter tout de suite les cours sans problème, sans angoisse, sans rien ». C'est également ce que soulève Sofia au cours de son entrevue. La participante espagnole explique qu'à son arrivée dans les UM, elle a dû changer les cours qu'elle avait sélectionnés et inscrits dans son contrat pédagogique avant de partir en raison des conflits d'horaire, ce qui était « un peu compliqué ». D'où son désir d'avoir eu accès à l'emploi du temps avant son départ. Quant à Wendy, cette dernière aurait aimé que son université d'accueil lui envoie des informations plus claires sur son inscription à la faculté et sur les cours, notamment sur le nombre de crédits ECTS que représentait chacun d'eux, ainsi qu'un descriptif de ce qui était enseigné dans chaque cours. De plus, la jeune Anglaise déplore le fait que la faculté ne lui envoie pas, avant la rentrée, la liste des livres qu'elle aurait à lire pendant le semestre afin de se préparer à ses cours à l'avance. Enfin, Wendy indique qu'il aurait été souhaitable d'obtenir, avant de se rendre à Montpellier, une liste de « trucs pratiques » telle qu'une liste de supermarchés, par exemple, comme cela a été le cas de Sofia. Dans la même veine, Iris aurait aimé recevoir davantage d'informations de la part du BI sur la culture française via « des programmes en *live*, des vidéos qu'on pouvait regarder » avant de partir afin « de se projeter » et ainsi de se « prépar[er] psychologiquement » à passer son année en

France car, même si la jeune Italienne a cherché des informations à ce sujet sur internet, celle-ci souligne qu'il y a « quand même des choses [à apprendre sur la culture française] qu'il y a pas sur Internet ».

Dans la même veine que les trois étudiantes, Solène affirme ne donner qu'un accompagnement administratif aux étudiants internationaux qu'elle encadrerait : « quelque part, ça nous arrive de faire un tout petit peu de social, mais on essaie de se préserver aussi. Moins t'en sais [sur la vie des étudiants], mieux tu te portes ». Ainsi souligne-t-elle qu'en cas de difficulté psychologique rencontrée par l'étudiant, celle-ci allait plutôt référer ce dernier vers le service de médecine préventive dont c'est le rôle si cela était vraiment nécessaire. L'accompagnement qu'elle leur procure avant le départ se limite à l'envoi de courriels dans lesquels les étudiants trouvent des informations concernant les cours pour compléter leur contrat pédagogique, la recherche de logement, l'inscription en ligne à la faculté, le calendrier universitaire, les examens ou, encore, les cours de français langue étrangère (FLE). Bien qu'envoyés progressivement au cours de leur inscription à la faculté, Solène souligne que ces courriels rédigés en français et en anglais sont des « pavés » puisqu'ils rassemblent de nombreuses informations : « Je me rends compte que c'est indigeste. [...] En fait, les étudiants, ils ont beaucoup de lecture. Or, les étudiants ne lisent plus rien. [...] Avant qu'ils n'arrivent, ils sont obligés de lire ». Ainsi, dépendamment du niveau d'engagement de l'étudiant dans ses lectures, Solène est amenée à répondre à un certain nombre de courriels envoyés par les étudiants avant leur arrivée :

Après, ça fait partie de notre mission en fait, de les accompagner, de répondre à leur demande, de les aider à candidater en ligne. C'est un peu plus usant des fois, mais ça fait partie de nos missions de tous les jours de répondre à leurs sollicitations

La participante ajoute que tous les documents envoyés aux étudiants ainsi que des informations supplémentaires sur « la vie à Montpellier » se trouvent sur le site internet de la faculté. À l'instar de Solène, Alice souligne occuper, principalement, un rôle dans le soutien administratif de l'étudiant international en leur envoyant des informations similaires à celles envoyées par Solène. Cependant, si cette dernière souhaite éviter de « faire du social », Alice, elle, préfère sortir du cadre administratif afin de leur apporter un soutien psychologique avant leur départ en les rassurant :

c'est vrai qu'ils sont tous un petit peu inquiets, ils se disent c'est moi qui prépare tout, le vol, le logement. Je dis « t'inquiète pas, normalement, ils te proposent des logements. Normalement, le vol, une fois que je te dis que vraiment tu peux prendre ton vol c'est que

tu peux y aller, c'est sûr et certain que tu partiras si tu as ton année ». Mais voilà, il y a quand même une prise en charge de l'université d'accueil qui est relativement importante, qui est bien faite en général. Mais c'est vrai que d'avoir une personne contact, en plus un étudiant de son âge, c'est quand même autre chose quoi.

En complément de ses mots rassurants, la participante mentionne avoir créé un groupe sur *Facebook* dans lequel elle ajoute tous les étudiants internationaux avant qu'ils n'arrivent à Montpellier ainsi que des étudiants français qui vont partir des UM pour effectuer un séjour universitaire à l'étranger. Une fois que chaque étudiant s'est présenté sur le groupe, Alice jumelle et met en contact les étudiants selon le pays de destination des étudiants français, afin qu'ils puissent partager des informations. La participante déplore le fait que l'université ne lui permette pas de suivre de formation en lien avec l'interculturalité afin d'aiguiller davantage les étudiants avant leur départ. C'est pourquoi elle trouve préférable d'initier le dialogue entre eux via ce groupe sur *Facebook*. Pour sa part, Luke, de par sa casquette de mentor/tuteur auprès des étudiants internationaux, propose un accompagnement plus personnalisé de l'étudiant et moins axé sur l'aspect administratif que Solène et Alice. Une fois les étudiants internationaux inscrits à la faculté, celui-ci les contacte par courriel (rédigé en français et en anglais) afin de leur transmettre ses coordonnées, de fixer une rencontre une fois ceux-ci arrivés à Montpellier et de leur proposer de s'inscrire sur un groupe sur *Facebook* dans lequel il publie tous les événements et « informations utiles » à leur séjour. Pour lui, ce qui fait défaut dans l'accompagnement offert avant le séjour réside dans le manque de transparence à l'égard de la ville :

Je trouve qu'on peut quand même faciliter un peu la procédure et un peu de marketing. C'est pas évident le marketing parce que moi je savais pas du tout que Montpellier était une ville touristique et tout ça, au début, avant de venir. [...] Vous allez voir ! En été, c'est toutes les nationalités partout, partout, partout. Vous allez marcher dans la rue, écouter des Américains, des Italiens, des Chinois, des Japonais et tout, tout, tout. [...] On connaît pas trop la valeur de Montpellier au niveau... c'est une ville étudiante et une ville très jeune. [...] Par exemple, cette année, on a eu des étudiants slovènes qui ont trouvé Montpellier à travers une étudiante qui est venue l'an dernier, qui s'appelle N, qui a dit à Y et C que c'était bien, qu'ils pouvaient aller. Ils sont venus, ils ont eu un séjour très agréable.

Pour ce faire, le participant suggère de publier des vidéos réalisées par des étudiants internationaux dans lesquelles les atouts de Montpellier seraient mis en avant. Quant à Victor, ce dernier souligne que le BI accompagne l'étudiant international en lui transmettant des documents

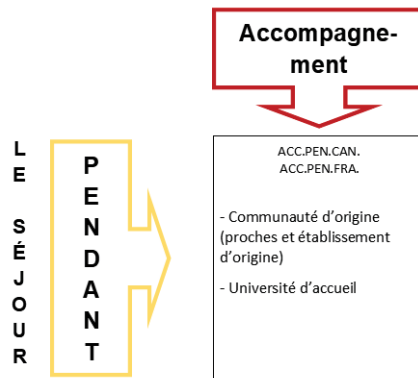
pour s’inscrire à la faculté, pour obtenir un visa si nécessaire, pour organiser ses horaires, pour trouver un logement et un emploi étudiant et en lui présentant une vidéo sur les UM. Selon le participant, l’accompagnement offert est suffisant car, lors des réunions d’accueil de pré-rentree qu’il organise, il constate que si les étudiants ont, certes, plusieurs questions à lui poser, ils ont « déjà beaucoup d’éléments ». Aussi ajoute-t-il que l’étudiant ne reçoit, cependant, aucun soutien psychologique avant son départ. Mais, pour Victor, cela n’est pas nécessaire dans la mesure où « il faut [déjà] être fort psychologiquement pour voyager ». En revanche, en tant que professeur et directeur pédagogique, celui-ci a pris l’initiative de mettre sur pied une formation d’une durée de 35 heures offerte aux étudiants internationaux avant que ceux-ci n’arrivent en France dans le but de « les préparer à la fois au niveau linguistique, une sorte de français universitaire, notamment avec l’administration parce que, des fois, c’est compliqué. Mais aussi sur l’interculturel et la comparaison des systèmes éducatifs ». Plus précisément, en matière d’interculturalité, la formation s’attarde sur le système universitaire français, puis le compare avec d’autres systèmes : « Nous on fonctionne comme ça pour l’organisation des études, pour l’évaluation. Voilà ce qu’on attend d’un étudiant. Il doit participer, il ne doit pas rester silencieux. Et puis voilà, dans l’autre pays, c’est complètement le contraire ».

Résumé de la section 6.1.1	
L’accompagnement par la communauté d’accueil	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Le BI accompagne l’étudiant avant son arrivée à l’UO. Cependant, à ce stade de l’expérience, son rôle reste nébuleux pour les participantes qui ne savent pas d’où proviennent les informations qu’elles reçoivent - 2 participantes déplorent le manque d’accompagnement offert par l’UO / 2 autres saluent la participation active de l’UO sur les réseaux sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 participante dit n’avoir reçu aucun accompagnement avant son départ pour la France / les 3 autres ont reçu un accompagnement administratif - 3 participantes déplorent un manque d’informations, notamment quant aux cours et à l’emploi du temps - Les BI accompagnent l’étudiant essentiellement dans ses démarches administratives avant son arrivée

6.2. L’accompagnement des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France

Nous consacrons cette seconde section à l’accompagnement offert par les communautés d’origine et d’accueil des étudiantes internationales à ces dernières pendant leur séjour au Canada et en France (figure 26).

Figure 26 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux pendant leur séjour au Canada et en France



6.2.1. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine

□ Le cas des participantes de l'UO

Pendant leur séjour à l'UO, les participantes affirment n'avoir reçu aucun accompagnement de la part de leur établissement d'origine, ce que Margaux et Chloé déplorent particulièrement. En effet, au cours de la première entrevue, Margaux indique espérer recevoir un courriel de la part de son université française dans lequel cette dernière se préoccuperait des nouvelles conditions de vie à l'étranger de ses étudiants. Or, à la fin de son séjour, la participante souligne n'avoir reçu aucun courriel à ce sujet durant son séjour. Tout comme Chloé, celle-ci indique recevoir les courriels automatiques destinés à tous les étudiants de sa faculté :

les profs nous ont dit « on va vous laisser sur les *listings* de mails pour que vous ayez quand même les nouvelles qui arrivent ». Bon, c'est vrai que 80% des mails, ça nous concerne pas. C'est quand même bien de suivre un peu ce qui se passe même si on n'est pas concernés. [...] Mais il y a personne qui va nous envoyer un mail pour savoir comment ça se passe au Canada quoi. C'est vrai que j'trouve ça dommage de pas prendre des nouvelles du tout des étudiants internationaux.

Naomie, elle, soutient que son université ne contacte pas ses étudiants pour les « laisser vivre [leur] expérience ». Néanmoins, la jeune participante explique que, durant son séjour, elle a hésité

à contacter son université d'origine afin d'informer la coordinatrice que son expérience « était vraiment très chouette » et qu'elle en était « très contente », mais également pour lui faire part des difficultés qu'elle rencontre dans certains cours. Finalement, Naomie s'est ravisée.

Cependant, si les participantes déclarent avoir eu peu ou pas de contacts avec leur établissement d'origine pendant le séjour, il est à noter que les quatre participantes parties dans le cadre d'un programme d'échanges d'étudiants ont obtenu un soutien financier de la part de leur communauté d'origine sous la forme d'une bourse d'études qui a été remise au début ou à la fin du séjour, voire, pour partie, après le séjour. Outre la bourse, les cinq participantes déclarent financer leurs études à l'UO, certes, avec les économies dont elles disposent, mais également grâce au soutien financier de leurs parents. Les proches ont également été présents pendant le séjour des participantes puisque toutes soulignent avoir eu des échanges réguliers avec leurs parents et, parfois, avec leurs amis. Ainsi, à l'exception de Chloé qui précise avoir des échanges avec ses parents qu'une ou deux fois par mois, les quatre autres participantes indiquent s'envoyer des messages textes via les réseaux sociaux plusieurs fois par semaine. Même si elle n'a appelé ses parents que deux fois durant son séjour pour obtenir des conseils de leur part sur sa recherche de stage, Naomie souligne que les messages envoyés par ses parents ont « impact[é] » positivement son expérience :

une ou deux fois, je sais que ma maman m'a envoyé un petit message de courage quand je me dévalorisais un peu à cause des études. Je lui ai dit que c'était vraiment compliqué et que là, j'en avais un peu marre. Et bah là, ça me fait toujours du bien de recevoir un message un peu encourageant et valorisant de ses parents qui nous rappelle que les points, c'est pas si important et que, ici, on est au Canada pour vivre une expérience et que ça vaut le coup d'avoir des moins bons points si on est super heureux à côté.

Dans la même veine que Naomie, les échanges d'Agathe et de Chloé avec leurs proches leur ont permis de mieux se sentir pendant leur séjour car ces derniers les ont aiguillées et soutenues lorsqu'elles se questionnaient quant à leur avenir scolaire et professionnel. Cependant, si ces échanges ont pu être perçus comme un soutien par les participantes, ils ont pu, également, avoir l'effet inverse comme le soulignent Charlotte et Chloé. Cette dernière qui avait, à son arrivée, chaque jour des échanges avec ses proches explique avoir volontairement voulu diminuer le nombre de contacts par manque de temps et de volonté de sa part : « c'est un peu plus pour eux quand même que pour moi [qu'on se contacte] parce que moi, ça va très bien. Mais forcément on me demande toujours des nouvelles et tout ça. On me sollicite beaucoup en fait ». Pour sa part,

Charlotte dit que, malgré les échanges qu'elle a pu avoir avec ses proches, ceux-ci ne lui ont apporté aucun soutien à l'égard de sa maladie et de ses ambitions professionnelles, comme nous avons pu le mentionner plus tôt.

Outre les échanges à distance, quatre des participantes expliquent avoir reçu de la visite de leurs proches pendant leur séjour : à un moment où sa maladie était particulièrement pesante pour elle, Charlotte a accueilli sa mère pendant son séjour ; Agathe a reçu la visite d'une amie et a retrouvé sa famille aux États-Unis pendant les fêtes de fin d'année ce qui lui a donné l'impression d'avoir « mélangé deux mondes, d'avoir mélangé la France avec eux et l'Amérique du Nord où ça, c'est [s]a vie maintenant » ; tout comme Agathe, Chloé a rejoint sa famille aux États-Unis pour y passer les fêtes de fin d'année ; les parents de Margaux sont venus lui rendre visite à la période de l'année où celle-ci était déprimée. La jeune Française a également reçu la visite de ses amis français partis étudier un an à Montréal. En complément de ces visites, Agathe et Margaux ont été hébergées, à leur arrivée au Canada, par leurs amis qui habitaient à Montréal puis, dans le cas d'Agathe, par des amis de ses parents une fois à Ottawa.

□ Le cas des participantes des UM

Wendy, Sofia et Iris soulignent n'avoir reçu aucun accompagnement de la part de leur établissement d'origine pendant leur séjour dans les UM. Au contraire, Iris indique avoir rencontré des difficultés avec son coordinateur italien qui ne répondait pas à ses messages. Wendy précise qu'elle s'attendait à ne recevoir aucun message de la part de son université :

ils font rien. Une seule fois, c'était l'année dernière, j'ai reçu un email et c'était pour tous les étudiants qui étudiaient les langues. C'était suite aux attentats terroristes à Barcelone. C'est juste pour dire « si vous êtes à Barcelone, envoie-nous un email ». Mais à part ça, si c'est pas un attentat terroriste, il s'en fout. C'est un peu bizarre.

Même si l'étudiante britannique affirme qu'elle aurait aimé avoir un suivi de la part de son université pendant son année en France, elle ajoute que cet accompagnement n'aurait pas été nécessaire puisque, selon elle, à moins d'éprouver des difficultés dans le cadre de ses cours, c'est auprès de ses proches qu'elle aurait eu tendance à trouver l'accompagnement dont elle avait besoin. Néanmoins, la jeune femme dit avoir envoyé, à trois reprises, un courriel à son professeur référent anglais afin de le maintenir informé de son arrivée à Montpellier, du fait qu'elle avait trouvé un stage et qu'elle avait débuté celui-ci en janvier : « C'est moi qui ai envoyé l'*email* pour dire 'je suis

encore vivante' ». Pour Sofia, il apparaît « normal » de ne pas recevoir d'accompagnement de la part de l'université d'origine durant le séjour puisque cette dernière n'a pas pleinement connaissance du fonctionnement des UM :

Tout le programme Erasmus c'est très bien, mais vraiment c'est toi qui dois tout chercher. Je sais pas s'il y a des facultés qui font que c'est plus facile pour toi. Peut-être oui. Mais en général, c'est toi qui te charges de ta vie. C'est toi qui fais tous les papiers. Personne t'aide. Les profs ne connaissent pas non plus.

En revanche, les trois participantes parties en France dans le cadre du programme Erasmus ont toutes reçu une bourse d'études délivrée par l'Union Européenne, par le gouvernement ou par leur université d'origine. À côté de cela, celles-ci indiquent recevoir de l'aide financière de la part de leurs parents. Sofia, elle, ajoute disposer, également, d'argent qu'elle a gagné en travaillant. Romane, pour sa part, explique financer son séjour grâce au soutien financier de sa famille et à ses économies. Outre l'accompagnement financier, les quatre participantes soulignent que leurs familles ont joué un rôle non négligeable durant leur séjour. En effet, elles précisent que dans les moments de déprime ou de solitude, elles avaient pour réflexe de contacter leurs familles et se sentaient ainsi réconfortées. Pour illustration, rappelons que dans le dessin qu'elle a réalisé pour résumer son expérience, Iris s'est appuyée sur le dessin animé *Le voyage de Chihiro*. Or, au cours de l'entrevue, la jeune Italienne mentionne que tout se terminait bien pour le protagoniste principal grâce à l'intervention d'un autre personnage, « le dragon ». Aussi ajoute-t-elle que, à l'instar de l'histoire de Chihiro, son année Erasmus s'est bien passée grâce à ses parents qui ont campé le rôle du dragon. Elle précise que sans les échanges réguliers qu'elle a eus avec eux, elle n'aurait probablement pas eu le courage de « quitter la maison » que ce soit pour retourner dans son pays natal que pour effectuer son séjour en France. Iris déclare ainsi téléphoner une dizaine de fois par jour à sa mère : « C'est pas parce que j'ai peur ou quelque chose... Comme ça, je sens pas qu'elle est loin. On se voit vraiment tous, comme si j'étais à la maison ». Dans la même veine, Romane, elle, contacte au moins une fois par jour sa mère, sa sœur et l'une de ses tantes et plusieurs fois par semaine ses tantes et amis :

quand je me suis sentie seule, même si je suis pas là physiquement avec eux, ils sont présents quand ça va pas. Surtout quand il y a des événements importants dans la famille. Les fêtes de fin d'année, l'anniversaire de mon père, l'anniversaire de ma sœur.

Sofia envoie et reçoit quotidiennement des messages de ses proches. Elle précise que, pour ne pas la déranger, ses parents ne l'appelaient pas. Les appels téléphoniques à sa famille étaient

ainsi le fruit de son initiative personnelle. Quant à Wendy, la participante dit appeler chaque semaine sa famille et sa meilleure amie. Les participantes affirment que ces appels les réconfortaient, surtout dans les moments où elles disent ne pas se sentir bien. Pendant leur séjour, Iris, Wendy et Sofia indiquent avoir également reçu la visite de leurs proches, ce qui, là encore, leur avait remonté le moral quand elles se sentaient éloignées d'eux. Contrairement à Romane, celles-ci ont également eu l'occasion de retourner à plusieurs reprises dans leur pays d'origine pour retrouver leurs proches. Néanmoins, Sofia ajoute que c'est avant tout pour faire plaisir à ses proches qu'elle est retournée en Espagne plutôt que pour elle qui n'en ressentait pas le besoin. Enfin, il est à noter qu'Iris et Wendy ont été accompagnées par leurs pères respectifs à leur arrivée, les aidant ainsi dans leur installation. Pour Sofia, c'est lors de son départ pour l'Espagne qu'elle a été accompagnée par ses amies venues la chercher en voiture :

Peut-être si je partais toute seule, ça serait plus nostalgique. Mais comme je pars avec l'idée que mes amies vont venir, on va être ici, elles vont m'aider avec toutes les choses que ça aussi ça peut devenir stressant parce qu'au final, même si j'ai pas acheté des choses, bon, des livres, ça oui, j'avoue, j'ai acheté beaucoup de livres, mais à part ça, j'ai pas acheté de choses, mais j'ai plein d'affaires. Pour ramener tout... Alors avec ça, je pense que j'ai la chance, mais le retour ça va être facile parce que je vais être très bien accompagnée.

Résumé de la section 6.2.1	
L'accompagnement par la communauté d'origine	
UO	UM
- Aucun accompagnement reçu par l'établissement d'origine pendant le séjour	- Aucun accompagnement reçu par l'établissement d'origine pendant le séjour
- 2 participantes déplorent ce manque d'accompagnement	- 2 participantes déplorent ce manque d'accompagnement
- Soutien financier sous la forme de bourse d'études (4 participantes en échanges)	- Soutien financier sous la forme de bourse d'études (3 participantes Erasmus)
- Soutien financier et psychologique des proches	- Soutien financier et psychologique des proches
- Des échanges avec les proches parfois pesants de par leur fréquence	- 2 participantes ont des appels téléphoniques quotidiens avec leurs parents
- Visite des proches pendant le séjour	- Visite des proches pendant le séjour (3 participantes)

6.2.2. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil

□ Le cas des participantes de l'UO

Dans l'accompagnement que les participantes indiquent avoir reçu de la part de l'UO, toutes mentionnent certains services offerts par le BI à savoir :

- Quelques jours avant la rentrée scolaire, une **journée d'orientation** proposée en français ou en anglais aux étudiants internationaux au cours de laquelle ils reçoivent des informations sur l'UO, sur Ottawa et sur le Canada, de façon générale. Pour les quatre étudiantes en échange, cette séance d'informations était écourtée et durait une demi-journée. Il est à noter que seule Agathe a choisi d'assister à cette séance en anglais avec ses amis de Sciences Po. « parce que, déjà, c'était le matin donc ça nous laissait la journée après pour être tranquille. Et puis, en plus, on s'est dit que ça nous force à écouter de l'anglais ». Les trois membres du BI interrogés évoquent, eux aussi, cette journée d'orientation comme un service d'accompagnement qu'ils offrent aux étudiants internationaux. Comme le font remarquer certaines étudiantes, les trois membres du BI affirment que, bien qu'il n'y ait aucune conséquence pour l'étudiant qui n'y participe pas, cette journée d'orientation est obligatoire. Malgré cela, lors de la rentrée de septembre 2019, le BI a enregistré un taux de participation s'élevant à 51% alors qu'en septembre 2018, celui-ci était de 61% (Léna). Maxime et Léna précisent que, de par le nombre important d'étudiants internationaux qui arrivent chaque année et des enjeux différents auxquels ceux-ci font face, les étudiants du premier cycle et ceux du cycle supérieur participent à des journées d'orientation séparément. De plus, au premier cycle, l'orientation s'étend sur deux jours, alors qu'au cycle supérieur, elle dure une journée. Comme le mentionnent les étudiantes, pour les étudiants en échanges, quel que soit leur niveau d'études, la séance d'informations dure une demi-journée. Pour capter l'attention des participants, pendant ces séances, les membres du BI essaient de présenter les informations (sur l'UO, la langue au Canada, la culture, le système scolaire, la santé ou, encore, l'aspect financier) en mettant en place des activités afin de favoriser l'interaction avec les étudiants. De plus, ils abordent les défis éventuels que ceux-ci peuvent rencontrer pendant leur séjour « de façon positive » afin de ne pas « les décourager » comme le souligne Léna. Autrement dit, comme l'ont mentionné Gabriel et Léna, l'objectif de cette séance d'orientation est de leur présenter tous les services dont ils pourraient avoir besoin pendant leur

séjour : « vous allez peut-être rencontrer ça, mais voici tac, tac, tac. Donc, soyez proactifs » (Léna). Léna précise également que la partie académique n'est pas abordée durant cette séance dans la mesure où les étudiants internationaux doivent également participer à des journées d'orientation organisées par leurs facultés respectives et par un service spécialisé dans le soutien des étudiants. Pour alléger le nombre d'informations délivrées au cours de cette séance, Léna précise que le BI réfléchit à un moyen de « couper le contenu » en insérant, notamment, une partie dans la phase pré-arrivée de l'étudiant à Ottawa :

avoir une orientation où il y a peut-être trois séances obligatoires. Le reste c'est un style *conférentiel*, optionnel où les étudiants peuvent choisir ce qui les intéresse. L'autre option c'est d'avoir une demi-journée module pré-arrivée. J'ai présenté l'idée à deux groupes d'étudiants, ça a été négatif donc je repense un peu l'idée. Les vidéos pré-arrivée aussi. L'autre idée c'était de faire une demi-journée et ensuite faire une foire de services comme ça l'étudiant peut aller chercher l'info qui l'intéresse. Pour moi c'est pas idéal parce que l'étudiant va manquer de l'info importante. Donc c'est toujours de trouver l'équilibre entre ce que l'étudiant veut et ce dont l'étudiant a besoin

- Des **activités socio-culturelles** proposées par le BI : « Nous avons, au bureau international, une section qui s'occupe uniquement de ces activités-là. Tout au long de l'année, il y a des activités, des sorties, des randonnées » selon Gabriel. Par exemple, comme le souligne le participant, durant la semaine d'accueil organisée par l'UO, le BI insère des activités telles que la participation des étudiants internationaux à un dîner ou à un barbecue auquel Margaux, Naomie et Chloé disent avoir participé. Agathe, bien qu'ayant eu connaissance de l'événement, indique ne pas avoir pu s'y rendre. Outre ce repas, bien que d'autres activités d'accueil soient proposées comme des sorties dans des *nightclubs* selon Gabriel, les étudiantes n'en ont pas fait mention durant les entrevues. En revanche, pendant leur séjour, seule Agathe dit n'avoir participé à aucune activité socio-culturelle proposée par le BI par manque d'intérêt ou de disponibilité. Naomie, elle, indique avoir apprécié de faire ces sorties uniquement avec d'autres étudiants internationaux et non pas avec des étudiants locaux qui ne partagent pas la même envie de voyager et de découvrir le Canada. Ainsi, si les étudiantes pensent que ces activités sont exclusivement destinées aux étudiants internationaux, Léna souligne que, pour favoriser l'intégration de ces derniers, celles-ci sont également accessibles aux étudiants locaux :

Le personnel, on crée de plus en plus d'opportunités inclusives. [...] Tous nos événements sociaux culturels sont ouverts à tous les étudiants de l'université. Donc si jamais [les

étudiants internationaux] ont des amis canadiens, ils peuvent les amener. Donc, créer des opportunités inclusives, c'est là où on s'en va de plus en plus et les gens sont plus en plus à l'écoute des besoins des étudiants internationaux dans tous les services [de l'UO].

- **Le programme de jumelage.** Comme nous l'avons précisé, les cinq étudiantes se sont inscrites, avant leur départ, au programme de jumelage. Aussi, c'est à leur arrivée à l'UO, soit quelques jours avant la rentrée scolaire, qu'elles ont appris avec qui elles avaient été jumelées. Cependant, à l'exception de Charlotte qui s'est liée d'amitié avec sa marraine une année durant (jusqu'à ce que sa marraine quitte l'établissement), pour les quatre autres participantes le jumelage a été écourté, voire inexistant. Deux d'entre elles ont rencontré une fois leur marraine au début de l'année, l'une d'elles a échangé quelques messages téléphoniques avec sa marraine et la dernière n'a jamais eu de retour de son parrain. Selon elles, c'est principalement, premièrement, par manque de temps de la part du parrain qui a son groupe d'amis et sa vie déjà établie à Ottawa et, deuxièmement, par manque de temps de leur part. Celles-ci soulignent être très occupées par leurs sorties, par leur installation et par leurs nouveaux amis. Rappelons que les paires sont créées selon un algorithme qui prend appui sur divers critères tels que le pays d'origine, la langue, les centres d'intérêt, la faculté d'attache et le niveau d'études. Pour certaines participantes, ces critères avaient peu d'importance et elles préféraient laisser le hasard décider de leur jumelage en ne cochant aucune attente particulière quant à leur parrain. En revanche, pour Chloé, il était primordial de partager les mêmes centres d'intérêt et d'étudier dans la même discipline. Ces deux critères n'ayant pas été remplis, elle a préféré ne pas s'investir dans une relation avec sa marraine. *A contrario*, Charlotte, qui partageait une passion commune (la natation synchronisée) avec sa marraine, s'est vue invitée par cette dernière à intégrer le club de natation de l'université. Durant les entrevues, Léna et Maxime déclarent être conscients de ces « petits pépins » (Léna) dans la création des paires et précisent qu'il arrive, parfois, que l'étudiant international contacte le bureau et demande à changer de parrain. Le BI répond alors favorablement à sa demande s'il dispose de suffisamment de bénévoles. Selon Léna, l'engouement pour ce programme est tel que, en septembre 2019, le BI a dénombré plus de 1300 participants soit 581 étudiants locaux de deuxième, troisième et quatrième années qui ont été jumelés avec 695 étudiants internationaux. Néanmoins, la mise en place en 2018 d'un nouveau programme intitulé *uOGlobal*, pourrait donner un second souffle au programme de jumelage selon Léna et Maxime. Durant cette formation, les étudiants internationaux et locaux sont amenés à échanger et à participer, ensemble, à des activités internationales, à des ateliers qui les

amènent à réfléchir à leur propre culture et à celle des autres, à les sensibiliser sur l'interculturalité, à comprendre et à accepter les divergences d'opinions entre les individus appartenant à des cultures différentes ou similaires. Basée sur le principe du volontariat, il s'agit d'une formation non académique qui conduit à l'obtention de trois crédits attestant que l'étudiant a participé à ce programme. Cette formation, ouverte à tous les étudiants de l'UO, a attiré, en 2018, 200 étudiants puis 300 l'année suivante. Or, il s'avère que le programme de jumelage a été intégré à cette nouvelle formation en ce sens où celui-ci est, pour les étudiants qui participent à *uOGlobal*, une activité obligatoire. « Les étudiants qui font *uOGlobal*, ils ont cette ouverture d'esprit, la formation, la réflexion, l'encadrement. C'est eux qui vont rencontrer et être jumelés avec les étudiants. [Cela devrait ainsi] augmenter la qualité du jumelage et du programme » (Léna). D'autant plus que, comme le fait remarquer la participante, le plan de communication pour ce nouveau programme est inédit car il est de grande ampleur. Malgré cela, aucune des cinq étudiantes ne s'y est inscrite.

- **Le programme de mentorat.** Bien que soulignant ne pas y avoir eu recours, seule Margaux a mentionné ce service de soutien pendant l'entrevue. Pourtant, les trois membres du BI ont mis l'accent sur l'accompagnement des mentors durant le séjour des étudiants internationaux. Comme l'explique Gabriel, il joue un rôle auprès de ces derniers durant les phases dites « d'accueil », qui durent environ deux semaines à partir du jour d'arrivée de l'étudiant, et « de suivi », « c'est-à-dire quand les étudiants ont commencé les études ». Principalement, en tant que mentor, Gabriel rencontre individuellement les étudiants lorsque ces derniers sont confrontés à des difficultés. C'est principalement pendant la phase d'accueil que le participant dit rencontrer des étudiants avec un chiffre qui oscille entre 5 et 10 étudiants internationaux par semaine. Pour venir en aide à ces derniers, il lui arrive de contacter directement leur faculté. En revanche, s'il ne peut venir en aide à un étudiant ou lorsqu'il se retrouve face à des cas complexes ou sensibles, il doit en aviser son supérieur qui peut alors le référer au service d'aide adéquat. Le participant souligne que c'est donc principalement par la communication qu'il accompagne les étudiants internationaux. Cependant, lors des activités socio-culturelles, le mentor a la possibilité d'accompagner les étudiants internationaux :

Pour le mentor, c'est pas obligatoire, mais parfois, dépendamment de si tu es amené à travailler pendant cette session, tu vas y aller. Mais étant donné que moi j'ai déjà participé à ça l'année passée, non, je vais pas y aller. Mais je peux y aller si je veux. **Ça te motive moyennement ?** Ben par exemple si c'est une randonnée au Parc de la Gatineau, je l'ai

déjà fait, peut-être ça me motive plus trop d'y aller et tout. Mais toujours est-il que j'encourage les étudiants à y aller. Ça fait du bien aussi de découvrir le Canada. Ça permet de sortir un peu de l'aspect académique, question de rafraîchir sa mémoire et tout. Même les jeux vidéo que nous organisons, c'est pour permettre aux étudiants de déstresser un peu surtout.

- Les **rencontres en personne** et la **communication** via l'utilisation des réseaux sociaux et des courriels. Selon plusieurs étudiantes, le BI est actif sur les réseaux sociaux, ce qui leur a permis d'avoir connaissance des différents événements proposés tout au long de leur séjour. À ce propos, Léna précise que, au fur et à mesure que les médias sociaux changent, le BI essaye d'évoluer avec eux et de mettre ainsi à jour leurs outils de communication. Pour illustration, la participante souligne que *Facebook* laisse peu à peu place à *Instagram*. Il a donc fallu aux membres du BI apprendre à utiliser cet outil et renforcer son utilisation. Selon la participante, pour répondre aux besoins de la population étudiante qui souhaite « des réponses un peu plus instantanées », il est nécessaire d'user des réseaux sociaux. Au-delà des réseaux sociaux, Léna affirme qu'il est nécessaire de trouver d'autres moyens de communication :

Les étudiants sont bombardés d'infos. Ils nous disent « on reçoit trop de courriels ». On fait des sondages « comment vous souhaitez recevoir de l'information ? ». « Par courriel ». « Ah ». C'est comme un cercle vicieux. Mais on doit faire là-dessus encore des efforts.

Outre la communication, le BI reçoit également les étudiants internationaux en personne dans ses locaux. Il est d'ailleurs arrivé à certaines participantes de se rendre de leur gré au BI pour obtenir des informations sur les cours, sur la recherche de logement ou sur l'ouverture d'un compte en banque par exemple. Aussi, selon Maxime et Léna, depuis 2015, chaque année au mois de février, le BI convoque « les étudiants à risque », c'est-à-dire ceux ayant obtenu une moyenne oscillant de 2,5 à 4,9/10 et les rencontre individuellement afin de « décortiquer un peu les difficultés scolaires et [...] non scolaire[s] » afin d'avoir une idée de comment ces étudiants vivent leur « transition » dans leur nouvel environnement (Léna). Les deux participants expliquent qu'il ne leur est pas possible de rencontrer les étudiants dont les moyennes scolaires sont inférieures à 2,5 par manque d'effectifs. Il est à noter que si cette rencontre est obligatoire, il n'y a aucune conséquence pour les étudiants qui ne répondent pas à cette demande. Ainsi, seulement 53% des étudiants convoqués se sont présentés l'année qui a précédé les entrevues. Léna et Maxime déplorent le fait de ne pas pouvoir accompagner davantage les étudiants par manque de temps et de moyens :

on aimerait donner un service personnalisé et individuel, mais le nombre d'étudiants et le nombre de personnels ne le permet pas donc faut trouver une façon de donner de l'info au plus de gens en même temps et ensuite pouvoir répondre aux questions un peu plus détaillées, spécialisées par la suite (Léna).

Maxime ajoute que son rôle officiel est « administratif ». Cependant, lorsqu'un étudiant rencontre des difficultés et souhaite lui en faire part, il essaye de lui donner des conseils :

Je veux aider des personnes qui viennent ici, mais je dois limiter ma vie personnelle et professionnelle. Si je les laisse, ça se peut que je passe 90% de mon temps sur 10 étudiants.

Et ça, je peux pas parce que le service pour les autres, ça en souffre.

- **L'accueil à l'aéroport.** Si les cinq étudiantes n'ont pas indiqué avoir bénéficié de ce service, Léna et Gabriel affirment qu'une équipe du BI est mise en place pendant deux semaines « de mi-août à fin août parce que c'est la période vraiment le pic où les étudiants arrivent » (Gabriel) pour accueillir les étudiants internationaux à l'aéroport. Par ailleurs, « c'est un service qui est beaucoup sollicité et les étudiants internationaux en profitent beaucoup, surtout ceux qui n'ont pas de famille pour les accueillir » (Gabriel). L'accueil à l'aéroport est l'occasion de transmettre des informations aux étudiants sur les transports canadiens (l'utilisation du bus et du taxi, notamment) et de leur fournir une carte du campus de l'UO car, selon Gabriel, les premières semaines, les étudiants sont perdus. Ils ne retrouvent pas leur salle de classe et à cause de ça, la plupart sont en retard aux cours les premières semaines parce que les universités sont immenses, les campus sont immenses. Ils sont pas habitués à ça.

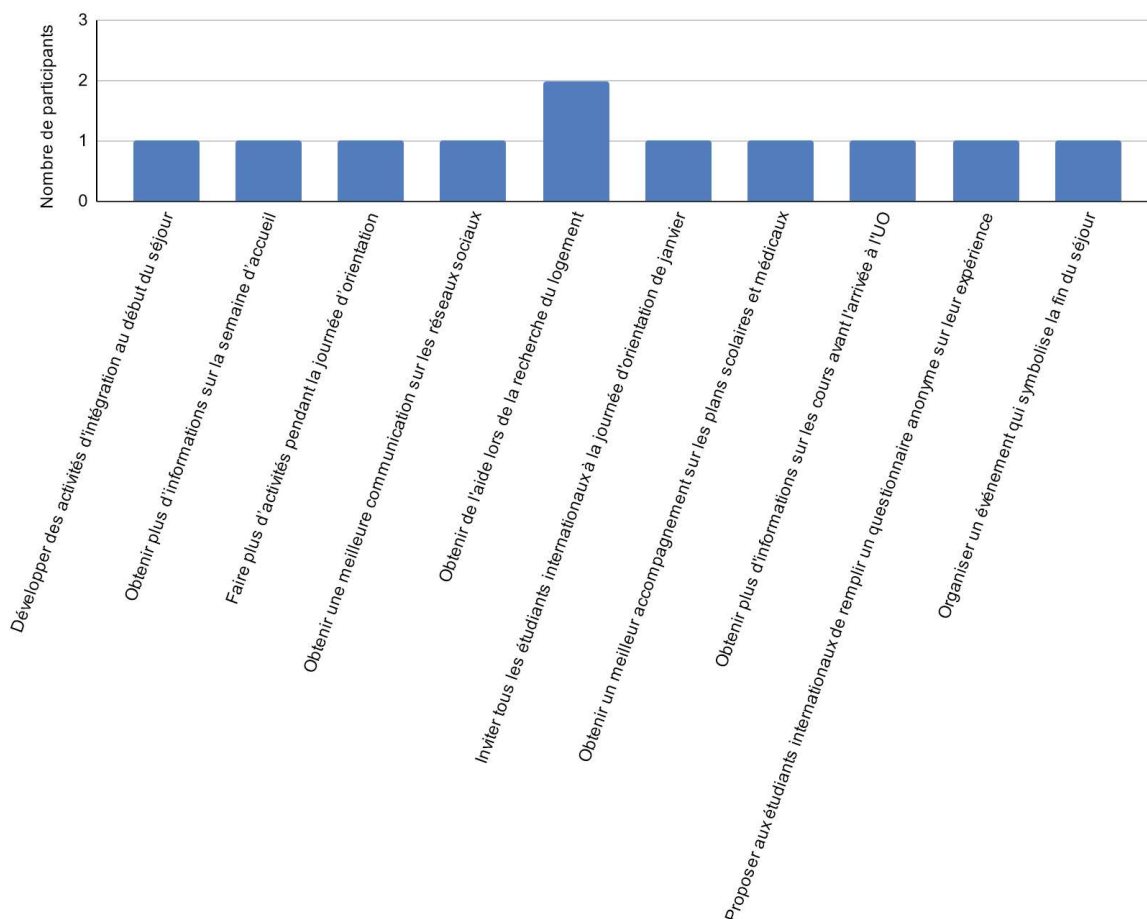
Outre l'accompagnement offert par le BI durant leur séjour à l'UO, certaines étudiantes se sont vu offrir un accompagnement de la part de certains services et organismes de l'UO. Par exemple, Margaux dit avoir eu connaissance du service « d'aide à la rédaction aux devoirs », mais n'a pas ressenti le besoin d'en bénéficier. Charlotte, elle, indique avoir fait appel à un service d'appui des étudiants pour obtenir du soutien dans la gestion de sa maladie. Mais, selon elle, celui-ci ne l'a pas aidée. Quant à Naomie, c'est pour voyager qu'elle a fait appel à un autre organisme de l'université :

ça vaut la peine parce que on est tous ensemble [les étudiants internationaux], on s'occupe un peu de rien. Quelques fois, ça fait du bien d'être un peu assistés, surtout quand on a fait tous les efforts pour trouver le logement, trouver des amis, ceci, cela, bah parfois on est content d'être un peu pris en charge.

Enfin, Naomie et Margaux affirment avoir reçu un accompagnement par leurs facultés respectives tout au long de leur séjour en leur prodiguant des informations quant aux cours, en préparant des événements socio-culturels ou, pour Naomie, en organisant une journée d'accueil et une sortie réservée aux étudiants internationaux pour marquer la fin de leur séjour. Naomie ajoute que certains professeurs ont également « fait une fleur » aux étudiants internationaux en leur proposant de rédiger, durant la session, un dossier de 25 pages plutôt que de passer l'un des examens. La jeune belge a préféré décliner cette offre considérant qu'il était plus facile de passer l'examen.

Dans le graphique ci-dessous, nous proposons de présenter les dispositifs d'accompagnement que les participantes ont mentionnés durant la deuxième entrevue comme étant défailants ou manquants durant leur séjour et l'accompagnement qu'elles auraient aimé recevoir :

Figure 27 : L'accompagnement manquant ou défaillant et souhaité par les participantes de l'UO pendant leur séjour



□ Le cas des participantes des UM

Parmi les quatre étudiantes des UM, seule Romane indique n'avoir reçu aucun accompagnement ni suivi particulier de la part des services internationaux offerts par son université d'accueil. En effet, à son arrivée dans sa première université d'accueil, la participante haïtienne souligne ne pas avoir été au fait qu'il existait un BI. Ce dernier ne l'avait jamais contactée. Comme le mentionnent Solène et Alice durant leurs entretiens, en tant que responsables/gestionnaires des relations internationales au sein du BI de leur faculté, celles-ci ne sont responsables et n'ont de contacts qu'avec des étudiants inscrits dans le cadre d'un échange universitaire et non avec ceux inscrits en vue d'obtenir un diplôme comme cela est le cas de Romane. Ainsi, lorsque Romane a

appris l'existence du BI, celle-ci n'est jamais entrée en contact avec lui. Selon les échos qu'elle a reçus de la part d'autres étudiants, le BI n'accompagnerait les étudiants que sur le plan académique. Or, l'étudiante haïtienne affirme que, ayant déjà obtenu les réponses à ses questions sur les aspects académiques auprès de E, elle n'a pas ressenti le besoin de contacter le BI. Outre auprès de E, Romane indique que, lorsqu'elle avait besoin d'informations et de précisions sur le fonctionnement de son université d'accueil, celle-ci s'adressait à la secrétaire de la scolarité de sa faculté : « Elle m'a beaucoup aidée. [...] Elle nous guide. Je ne sais pas pour les autres. Mais [avec] moi, elle était sympa, très sympa ». Une fois arrivée dans les UM, Romane indique avoir reçu de l'aide auprès de sa directrice de programme qui l'a, entre autres, aidée à trouver un stage⁵² et de ses collègues de classe. Les trois autres étudiantes ont, elles, pu bénéficier d'un accompagnement plus spécifique aux étudiants internationaux à savoir :

- Participer à une **journée d'accueil** : Iris et Wendy soulignent avoir assisté à une journée d'accueil réservée aux étudiants Erasmus. La première participante explique que celle-ci comprend, tout d'abord, une présentation d'une heure et demie organisée par le BI sous la forme d'un PPT dans lequel sont présentés quelques pans de la culture française et, plus particulièrement, montpelliéraine (des plats typiques de la ville et des mots employés par la population locale). Ensuite, le BI organise une visite du campus. Pour Wendy, cette journée s'est limitée à une réunion au cours de laquelle il lui a été présenté des informations générales sur la vie à Montpellier (la météo, la population) et sur le fonctionnement de l'université, notamment sur le système de notation : « Ils disaient juste '10 c'est la moyenne'. Et aussi, j' pense qu'ils nous ont dit 'il faut que vous voyiez les profs' et des choses comme ça ». De plus, la participante britannique mentionne que deux associations culturelles dénommées *Erasmus Student Network (ESN)* et *Les Grives* sont venues présenter les différents événements qu'elles organisent pendant l'année scolaire pour les étudiants Erasmus. Dans le cadre de ses fonctions, Victor est amené à participer à ces journées d'accueil de pré-rentree et mentionne également la présence de l'association *Les Grives*. L'accueil de Sofia dans sa faculté se traduit par un repas d'accueil organisé par le BI qui rassemble, certes, les étudiants Erasmus, mais aussi les tuteurs de la faculté et les étudiants locaux. Luke et Alice indiquent organiser ce genre de repas pour accueillir les étudiants internationaux. Si, comme pour Sofia, Luke explique que ce « *welcome repas* » est ouvert aux étudiants internationaux et locaux, ainsi qu'aux tuteurs/mentors de la

⁵² Pour valider son diplôme, Romane devait impérativement effectuer un stage en parallèle de ses cours

faculté, Alice, elle, souligne que les contraintes budgétaires qui lui sont imposées lui permettent d'organiser, pour la rentrée de septembre, un buffet d'accueil réservé uniquement aux étudiants internationaux et aux étudiants français qui reviennent d'un échange universitaire à l'étranger. Outre ce buffet, Alice explique qu'une année, pour accueillir les étudiants internationaux, elle avait organisé une sortie en canoë chapeauté par des étudiants locaux revenus de leur séjour à l'étranger. Par ailleurs, elle offre, durant cette journée, « un *pack* d'accueil » dans lequel les étudiants reçoivent des tee-shirts et des casquettes. Pour les étudiants qui viennent étudier dans sa faculté à partir du mois de janvier, Alice dit avoir organisé « un *sport-break* », c'est-à-dire une soirée dans une salle où les étudiants ont pu pratiquer différents sports. Dans la mesure où à cette période de l'année la participante indique avoir une idée de qui seront les étudiants français qui partiront à l'étranger dans le cadre d'un échange à la rentrée scolaire suivante, elle convie également ceux-ci à se joindre à la soirée. Dans la faculté de Solène, cette journée d'accueil, exclusivement consacrée aux étudiants internationaux, débute par un petit déjeuner offert aux étudiants, puis s'en suit une présentation. Au cours de cette dernière, les directeurs de l'établissement et le coordinateur Erasmus interviennent avec l'appui d'un *PowerPoint* rédigé en anglais. Alors que les directeurs leur souhaitent la bienvenue, le coordinateur « leur parle de comment ils vont évoluer pendant le temps qu'ils vont passer là, des choses à faire, à pas faire » et leur prodigue des conseils en matière d'intégration à leur communauté d'accueil :

Il leur dit « voilà, vous êtes en France, il faut s'adapter. C'est pas les Français qui vont s'adapter forcément à vous. Ça sera aussi à vous d'aller les chercher un peu. En plus vous êtes dans le sud de la France où la mentalité est peut-être différente du nord de la France ».

Quelques étudiants locaux revenus de leur séjour à l'étranger peuvent, parfois, intervenir également. Une association, *Erasmus Student Network (ESN)*, dispose également d'un temps, durant cette journée, pour se présenter et présenter les activités que celle-ci offre aux étudiants Erasmus tout au long de l'année scolaire. Ensuite, le repas au restaurant universitaire est offert aux étudiants. Enfin, une visite en petit train touristique est organisée dans la ville de Montpellier. Comme le souligne Solène, cette journée d'accueil « c'est vraiment un moment de convivialité. Donc voilà, on est vraiment sur une note très, très positive, très optimiste comme on voudrait que leur expérience [aux UM] et à Montpellier soit en fait ».

- Les **événements culturels organisés par les associations** : selon Victor, outre les activités sportives, les associations telles que *Les Grives* sont des dispositifs favorables à l'accompagnement des étudiants internationaux en matière d'intégration à leur communauté

d'accueil. C'est pourquoi, une fois arrivés, Alice déclare inciter les étudiants internationaux à se rendre au Bureau des étudiants (BDE), une association qui organise des activités socio-culturelles à destination de tous les étudiants (aussi bien internationaux que locaux). La participante indique avoir même invité le BDE à la journée d'accueil de sa faculté, mais en vain. À l'instar de Victor et d'Alice, Wendy affirme que les facultés des UM n'organisent aucune activité socio-culturelle pour accompagner les étudiants internationaux. Ce sont donc vers les associations que la jeune britannique s'est tournée. Si Wendy affirme que *Les Grives* avaient organisé peu d'événements durant le premier semestre, la participante britannique ainsi que l'étudiante espagnole soulignent avoir participé à de nombreux événements proposés par l'association *ESN*. Selon Sofia, ce sont principalement des fêtes et des soirées qui étaient organisées, mais, parfois, il était proposé aux étudiants internationaux des sorties en canoés, des excursions, des promenades et des visites de la ville. Ainsi, en plus d'avoir pu rencontrer d'autres étudiants internationaux, ces événements leur ont permis de mieux connaître leur ville d'accueil. La participante espagnole, qui a eu connaissance de cette association par le bouche-à-oreille, souligne que ce sont des étudiants français, revenus, généralement, d'un séjour Erasmus qui chapeautent cette association dont l'adhésion coûte 10 euros. Au-delà de *ESN*, Sofia a bénéficié d'un soutien pour ses cours avec l'association étudiante de sa faculté. En effet, dans sa faculté, pour chaque cours un étudiant prend les notes et les met à disposition des autres étudiants, membres de cette association. Il est à noter que chaque membre doit contribuer à la prise de notes. Cependant, cette règle ne s'applique pas aux étudiants internationaux qui peuvent bénéficier des notes prises par les étudiants locaux.

- Le **programme de parrainage international** : Les UM font partie d'une communauté réunissant des universités et établissements de la région appelée ComUE LR-Universités [Communauté d'universités et établissements-Languedoc-Roussillon Universités]. Cherchant à favoriser le dialogue et la concertation entre ces institutions, cet organisme a pour objectif premier de « faciliter l'émergence et la mise en place d'actions communes » (Halbout, s. d., p. 1). Or, parmi ces actions communes, se trouve le programme de parrainage international. En effet, comme le soulignent Alice et Solène, leurs facultés n'offrent aucun programme de jumelage direct étant donné que c'est la ComUE qui a la charge de cette pratique : « Nous, on relaie l'info », indique Solène. Ainsi, depuis 2011, celui-ci a permis à 2600 parrains d'accueillir plus de 5900 filleuls venant de 90 pays différents (ComUE Languedoc-Roussillon Universités,

2020). Le parrain, étudiant français ou étranger (qui étudie depuis au moins une année dans l'établissement d'accueil), doit parler français et avoir des compétences linguistiques en anglais et/ou espagnol. Il est attendu de lui qu'il soit disponible les premiers mois suivant l'arrivée de l'étudiant international et qu'il accueille et accompagne son filleul durant un trimestre (ComUE Languedoc-Roussillon Universités, 2019). Ce dernier point a fait défaut à Sofia, la seule participante des UM à s'être inscrite à ce programme étant donné qu'elle a rencontré sa marraine un mois après la rentrée scolaire. En effet, étudiant dans une autre discipline, la rentrée n'avait pas eu lieu en même temps pour les deux étudiantes. Sofia avait donc déjà effectué toutes les démarches administratives nécessaires et découvert son nouvel environnement grâce à l'association *ESN*, d'une part, et à son tuteur Erasmus, d'autre part. Ses échanges avec sa marraine ne sont donc pas allés au-delà de cette rencontre. Pour les trois autres participantes, Iris avait connaissance de ce programme, mais ne souhaitait pas y participer parce que, d'une part, à son arrivée, elle était accompagnée par un parent qui l'a aidée à s'installer et, d'autre part, comme elle était originaire d'un pays européen limitrophe, elle retrouvait certaines similarités dans le fonctionnement de ces deux pays et estimait qu'il était facile d'effectuer toutes ses démarches seule. Les deux autres participantes n'étaient pas au courant que ce dispositif existait. Alors que Wendy regrette de ne pas avoir pu participer à ce programme auquel elle participe dans son pays d'origine, Romane ne ressentait aucun besoin d'être jumelée avec un étudiant local.

- Le **tuteur/mentor Erasmus** : seule Sofia s'est vue bénéficier de ce service offert par sa faculté. Pour elle, le fait que son tuteur soit également un étudiant de sa faculté, c'est « super important », car il peut partager avec les étudiants internationaux son expérience et ses ressentis à l'égard des professeurs, de leur enseignement, des différents cours et de leur degré de difficulté. Aussi, la participante explique que :

[A]u fur et à mesure qu'on arrivait à Montpellier, il nous a contactés, on l'a vu, il nous a expliqué un petit peu comment ça marche. [...] [I]l nous a montré un petit peu comment ça marche un petit peu à l'université, la fac quelque part parce que la fac c'est énorme. Pas seulement l'horaire, mais aussi les salles où sont les cours. Il nous a montré un petit peu tout ça. Puis il nous a dit où faire l'assurance, à la banque pour faire le compte bancaire qui est nécessaire pour la carte. Il nous a aidés vraiment bien. Il a fait tout, tout, tout. Par exemple pour la banque, il a pris le rendez-vous pour nous, il nous a accompagnés. En fait c'est lui qui est super gentil qui a fait tout ça. Parce qu'il peut dire « tu vas à cette banque-

là, c'est bien ». Et pour l'abonnement de transports, il est venu avec nous aussi. Enfin, incroyable !

Dans la même veine, Luke dit s'investir pleinement dans son rôle de tuteur/mentor en les rencontrant en groupe, dès leur arrivée, en leur faisant visiter les locaux, puis en les accompagnant dans leurs démarches (inscription à leurs cours, ouverture du compte en banque, démarches administratives (aides financières, assurances). Il leur prodigue également des conseils quant à leur choix de cours. Un groupe *Facebook* a été créé, sur lequel il dit être constamment en contact avec eux. En cas de difficulté, il leur vient en aide. Pour illustration :

Certains ont eu des problèmes de carte [de crédit] et j'ai dû leur acheter des billets d'avion et de train, les payer avec ma carte pour qu'ils puissent revenir de la Pologne parce qu'ils avaient des examens. Ils m'ont remboursé et tout.

Comme le souligne le participant, « moi, je m'investis ». Pourtant, il indique qu'en tant que tuteur Erasmus, son rôle aurait dû se limiter à l'accueil des étudiants, à les référer à son supérieur hiérarchique et à participer au repas de bienvenue. Néanmoins, pour lui, ce qu'il fait pour les étudiants, « c'est le minimum pour que leur séjour ici soit agréable ». Aussi ajoute-t-il que « moi, si je pars en Erasmus j'aimerais bien qu'on me fasse ça pour pouvoir en profiter ».

- Les **documents mis à disposition** des étudiants internationaux et les **rencontres en personne** au BI : Iris est la seule des quatre étudiantes à mentionner s'être rendue au BI à plusieurs reprises pour obtenir des informations et des conseils, notamment à son arrivée, où elle déclare avoir eu plusieurs questions portant sur les cours (combien en choisir, lesquels choisir, lesquels sont à éviter), sur les emplois du temps ou, encore, sur la ville. Comme le mentionnent Alice et Solène, bien qu'occupant, avant tout, un rôle administratif, elles rencontrent régulièrement les étudiants durant leur séjour et, plus particulièrement, à leur arrivée à Montpellier : « la porte du bureau est toujours ouverte. Donc, en tout cas les deux, trois premières semaines où ils arrivent, ils sont là non-stop en fait. Tu comptes pas tes heures parce qu'ils vont avoir une question sur tout ! ». Dans le cas d'Alice, c'est principalement sur l'emploi du temps que les étudiants viennent la questionner car, comme le souligne la participante, ceux-ci ont la possibilité de suivre des cours de première, de deuxième et de troisième années de licence. Elle doit donc leur envoyer par courriel, individuellement, les emplois du temps de ces trois années d'études :

je leur envoie le logiciel que moi j'utilise pour l'emploi du temps qui est complètement illisible et je leur dis « débrouillez-vous avec ça et revenez me voir ». Et là, normalement, une heure après, j'en ai une bonne dizaine qui sont devant la porte en train de me dire « on

comprend pas », je dis « c'est normal, c'est normal. [...] Même moi je comprends pas alors tu vois ». Donc du coup moi je demande à l'étudiant qu'il vienne avec son programme perso et puis on cherche ensemble quel cours à quelle heure. Donc c'est des emplois du temps qui changent toutes les semaines donc en général toutes les fins de semaine ils reviennent me voir. Le temps qu'ils connaissent quelqu'un dans le cours en fait ou après un étudiant leur donnera l'info, mais au début c'est très chaotique. Moi j'ai des étudiants à chaque année qui pleurent dans le bureau et qui me disent « on n'y arrivera jamais ».

Pour faire écho aux propos tenus par Alice, Solène incite les étudiants internationaux à parler aux autres internationaux de leur classe et les met en contact afin qu'ils puissent s'entraider en cas de difficultés ou s'ils ont manqué un cours.

Cependant, Solène souligne que, chaque année, certains étudiants internationaux ne se présentent jamais au BI. C'est alors qu'elle leur envoie un courriel afin de s'assurer qu'ils assistent aux cours. Victor précise ne recevoir dans son bureau durant le semestre que quelques étudiants qui rencontrent « de gros soucis ». Le participant affirme que c'est, le plus souvent, le résultat d'une mésentente entre l'étudiant et son professeur. Considérant que ce n'est pas leur rôle, Victor et Solène soutiennent ne pas offrir d'accompagnement psychologique aux étudiants internationaux d'autant plus que, comme le précise Solène « j'suis pas sûre qu'on soit la première personne à laquelle ils pensent quand ça va pas en fait ». Jusqu'à présent, la participante dit qu'il ne lui était jamais arrivée d'être confrontée à un étudiant ayant des difficultés sociales et psychologiques et que, si c'était le cas, elle en aviserait ses supérieurs ou référerait l'étudiant au service adéquat (par exemple, celui de la médecine préventive). Outre ces rencontres en personne, Solène indique envoyer un document rédigé en français et en anglais aux étudiants internationaux une fois que ceux-ci sont arrivés aux UM, dans lequel ils trouvent les informations nécessaires pour se connecter à internet à la faculté ou sur le campus (par exemple, comment accéder au restaurant universitaire).

- Enfin, les **professeurs** ont été mentionnés comme des membres de la communauté d'accueil qui ont tendance à faciliter le séjour de l'étudiant international selon Iris, Sofia, Luke et Alice. Ces derniers expliquent que la plupart des professeurs sont particulièrement patients avec les étudiants internationaux et prennent sur leur temps pour leur réexpliquer les points du cours qu'ils n'ont pas compris. Ils peuvent également offrir aux étudiants internationaux la possibilité de faire des examens différents de ceux donnés aux étudiants locaux. Alice affirme même que, souvent, au début du semestre, les étudiants internationaux, perdus, ont tendance à arriver en retard à leurs cours ou à en manquer certains car leur contrat pédagogique avait dû être changé.

Malgré cela, le plus souvent, les professeurs, « sympas » et « compréhensifs », les acceptent en cours. C'est pourquoi, chaque année, à la fin de l'année scolaire, Alice organise un événement au cours duquel elle invite, là encore, les étudiants internationaux et les étudiants français revenus de l'étranger ou qui vont partir à la prochaine rentrée à l'étranger, mais aussi le personnel administratif et les professeurs :

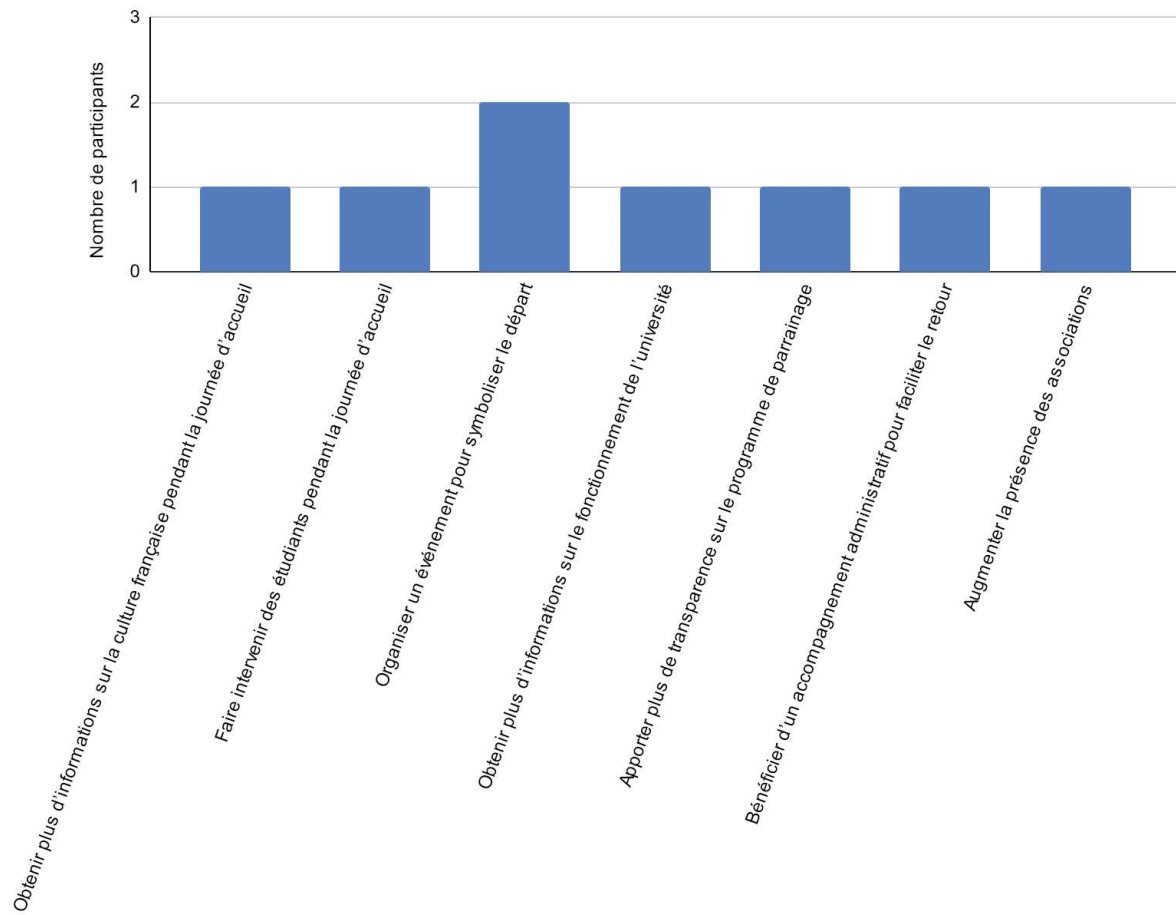
les enseignants les connaissent en cours. [...] [J]e trouve que c'est bien. Puis ça les remercie parce qu'ils ont droit à des examens particuliers souvent, des sujets particuliers, des oraux.

Et voilà, c'est histoire de remercier un petit peu les enseignants aussi.

Outre les professeurs, Wendy précise que durant les deux premières semaines de la rentrée, il circulait, dans les UM, des étudiants chargés d'aiguiller les nouveaux étudiants à se repérer sur le campus.

À l'instar des participantes de l'UO, nous proposons de présenter les dispositifs d'accompagnement jugés défaillants ou manquants par les quatre participantes et dont elles auraient aimé bénéficier pendant leur séjour sous la forme d'un graphique :

Figure 28 : L'accompagnement manquant ou défaillant et souhaité par les participantes des UM pendant leur séjour

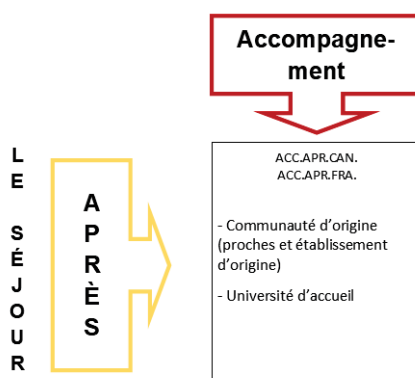


Résumé de la section 6.2.2	
L'accompagnement par la communauté d'accueil pendant le séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Les services proposés par le BI : la journée d'orientation ; des activités socio-culturelles ; le programme de jumelage ; le programme de mentorat ; les rencontres en personne et la communication via les TIC ; l'accueil à l'aéroport - Accompagnement par leurs facultés respectives (2 participantes) - L'accompagnement qui a majoritairement été considéré comme défaillant renvoie à la recherche de logement 	<ul style="list-style-type: none"> - Romane déclare n'avoir reçu aucun accompagnement de la part des services internationaux. Le BI n'apporte un accompagnement qu'aux étudiants en échanges - Les services proposés aux étudiants internationaux : la journée d'accueil ; les événements culturels organisés par les associations ; le programme de parrainage international ; le tuteur/mentor Erasmus ; les documents mis à disposition et les rencontres en personne au BI ; les professeurs - L'accompagnement qui a majoritairement été considéré comme défaillant renvoie à l'absence d'un événement pour symboliser le départ

6.3. L'accompagnement des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France

À l'instar des deux sections précédentes, nous présentons, au travers de cette section, l'accompagnement que les étudiantes internationales ont reçu, tout d'abord, de la part de leur communauté d'origine, puis de la part de leur communauté d'accueil (figure 29).

Figure 29 : Structure d'analyse : L'accompagnement des étudiants internationaux après leur séjour au Canada et en France



6.3.1. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'origine

□ Le cas des participantes de l'UO

Il est à noter que, comme le souligne Chloé, le fait que l'université d'origine brille par son absence pendant le séjour à l'étranger, la participante n'était pas au fait de ce qui était attendu d'elle à son retour quant aux démarches administratives qu'elle devait effectuer pour être en règle avec celle-ci. C'est pourquoi l'étudiante française émet l'idée qu'il aurait été bien qu'à l'instar de la période de départ, son université procure aux étudiants un petit guide dans lequel seraient regroupées « les informations à connaître » sur le retour « pour savoir par exemple comment ça se passe au niveau des réinscriptions du master, si on a des comptes rendus, si j'en sais rien, si on a des questions ». Tout comme Chloé, Agathe et Margaux affirment que leur université d'origine ne met rien en place pour les préparer à leur retour en France, ce que déplore particulièrement Agathe qui déclare que le « retour psychologique », reprendre la vie dans sa ville et université d'origine « après avoir vécu 10000 aventures » va être « très violent ». C'est pourquoi, pour faciliter cette transition, Agathe et Margaux auraient souhaité que leur université organise une rencontre rassemblant tous les étudiants partis à l'étranger au cours de laquelle ceux-ci auraient partagé leur expérience :

ça m'aurait fait paniquer au début de cette année de devoir me retrouver avec plein de monde de Sciences Po. et de devoir leur poser des questions, mais là, à la limite, ça me plairait de voir des gens même à qui j'ai jamais parlé dans la promo ou des gens que j'évitais avant, d'aller les voir et de discuter (Agathe).

Quant à Naomie, si cette dernière soutient qu'aucun dispositif n'est mis en place par son université pour faciliter son retour, elle pense, néanmoins, que sa coordinatrice va la convoquer dans son bureau une fois de retour afin « [d']entendre [son] *feedback* » et de l'inviter à remplir « une fiche » qui servira de base aux étudiants qui seraient intéressés à partir étudier à l'UO dans les années à venir : « ça, je vais évidemment le faire le mieux possible et pas de manière bateau en mettant juste bien, pas bien... vraiment écrire des textes ».

Dans le questionnaire, nous demandions aux participantes si elles avaient eu des échanges, à leur retour, avec leurs proches et avec leur université d'origine. Seule Agathe dit avoir repris contact avec cette dernière, sans préciser, cependant, quelle était la nature de ces échanges. Chloé,

pour sa part, indique avoir uniquement envoyé son relevé de notes canadien à son université d'origine qui, précise-t-elle, refuse « de [lui] envoyer [son] diplôme tant qu'UOttawa ne [lui] aura pas envoyé [son] relevé officiel ». En revanche, les cinq participantes indiquent être retournées vivre, parfois temporairement, chez leurs parents.

□ **Le cas des participantes des UM**

Concernant la préparation de leur retour dans leur université d'origine respective, Iris, Wendy et Sofia mentionnent n'avoir obtenu aucun accompagnement particulier. Seule Wendy dit avoir reçu un courriel afin de lui rappeler qu'elle devait choisir ses cours pour la rentrée prochaine et signer des documents administratifs à son retour. Néanmoins, Iris précise qu'à son retour, celle-ci va être convoquée par la directrice du BI de son université afin de lui faire part de son expérience et rédiger un rapport d'une page dans lequel elle contera son séjour dans les UM. Une fois de retour dans leur pays d'origine, Wendy et Sofia mentionnent dans le questionnaire qu'elles ont rempli, avoir été contactées par leurs universités respectives afin, dans le cas de la première participante, de planifier sa rentrée scolaire prochaine et, dans le cas de la deuxième, « pour des raisons administratives ».

Par ailleurs, les quatre participantes précisent, durant les entrevues, qu'elles retourneront vivre chez leurs parents (parfois, temporairement). Pour Romane, sa famille étant « la chose la plus importante » à ses yeux, va combler tous les manques éventuels qu'elle pourrait ressentir à son retour (par exemple l'absence de supermarchés et de transports en commun efficaces). Dans la même veine, Iris souligne que ses parents seront, à son retour, un soutien important car la jeune Italienne a le sentiment qu'elle va être déprimée : « mais quand t'es entourée des personnes qui t'aiment, ça te remonte tout de suite le moral ». De plus, dans cette optique de lui remonter le moral, ceux-ci lui ont proposé d'effectuer un séjour en Irlande pendant quelques semaines : « Donc au lieu de passer 3 mois au Maroc ils m'ont dit 'vas-y, change un petit peu d'air sinon tu vas être bloquée sur la France' ». Néanmoins, dans le questionnaire que les participantes ont rempli, seule Wendy précise avoir eu des échanges avec ses proches, sans donner d'indications supplémentaires à ce sujet.

Résumé de la section 6.3.1

L'accompagnement par la communauté d'origine après le séjour

UO	UM
<ul style="list-style-type: none">- Les 4 participantes en échanges n'ont reçu aucune information de la part de leur institution d'origine quant aux démarches à effectuer à leur retour- 2 participantes déplorent ce manque d'accompagnement / 1 pense être convoquée par le BI de son université d'origine- 1 participante a été en contact avec son université d'origine- Les participantes sont retournées vivre temporairement chez leurs parents	<ul style="list-style-type: none">- 1 participante a été contactée par son université d'origine pour préparer son retour- 1 participante sera convoquée par le BI de son université d'origine- 2 participantes ont été en contact avec leurs universités d'origine- Les participantes sont retournées vivre chez leurs parents

6.3.2. L'accompagnement des étudiants internationaux par leur communauté d'accueil

□ Le cas des participantes de l'UO

En ce qui concerne la préparation à leur retour dans leur pays d'origine, les cinq participantes affirment ne pas avoir connaissance si l'UO a mis en place un service ou a organisé une activité particulière. Selon Naomie :

ils mettent rien en place, mais en même temps j'trouve ça normal parce que un retour, c'est normal que ça se vive un peu difficilement. Mais c'est une expérience humaine. C'est pas non plus à l'université de devoir nous prendre par la main. C'est pas difficile parce qu'on quitte l'UO, c'est difficile de rentrer parce qu'on quitte une vie à l'étranger pendant 4 mois. Et donc ils vont pas non plus organiser des groupes de soutien pour ceux qui ont le cafard quand ils rentrent. C'est pas à l'université de faire ça j'trouve.

Alors que Chloé déplore le fait qu'il n'y ait pas, à l'instar de la journée d'accueil, un événement pour marquer la fin du séjour, Agathe, elle, affirme que, n'ayant pas « eu vraiment de lien avec l'université » en ne participant à aucun événement organisé, elle ne regrette pas l'absence d'un événement pour symboliser son départ et, quand bien même il y en aurait eu un d'organisé, celle-ci affirme qu'elle ne s'y serait pas rendue.

Une fois de retour dans leur pays d'origine, seules Naomie et Chloé indiquent dans le questionnaire avoir eu des échanges avec l'UO : sans donner de précisions, la première participante dit avoir contacté certains professeurs afin de discuter de ses résultats scolaires et la seconde

mentionne avoir été contactée par l'université pour être maintenue « au courant de l'avancée de l'envoi de [son] relevé [de notes] officiel ».

À l'instar des étudiantes, Maxime, Léna et Gabriel affirment que l'UO ne met aucun dispositif en place pour assurer un suivi des étudiants lorsque ces derniers retournent dans leur pays d'origine. Maxime et Léna disent avoir conscience que l'expérience du retour peut être vécue difficilement. Pour illustration, Maxime indique que :

par exemple au Japon ou un pays où le marché de travail est vraiment limité dans un sens, les employeurs vont penser que cet étudiant a été formé à l'étranger, ils vont penser peut-être que cet étudiant va avoir des pensées qui ne marchent pas avec la culture de la compagnie. J'ai entendu des histoires où les étudiants étaient *desadvantages* à cause de leurs expériences à l'étranger. Ça, ça pourrait être un enjeu. J'ai entendu dans l'Inde, par exemple, un étudiant qui a quitté le pays, s'il est revenu en Inde, c'est parce qu'il a échoué.

De plus, comme le soulignent Léna et Maxime, à son retour, l'étudiant peut ne plus se sentir en phase avec son environnement d'origine :

Mais pour toi, t'as vécu comme 10 mois à l'international et pour les étudiants, 4 ans à l'international. Donc comment t'expliques tes expériences à tes parents, à ta famille, à tes amis ? La vie continue sans toi ici. Donc ça j'trouve que les étudiants ont de la difficulté aussi. Pour moi, j'ai eu l'expérience aussi. On se développe comme personne. Moi, quand j'suis retournée, il y avait même des amis avec qui j'avais pas grand-chose en commun quand j'suis retournée (Léna).

C'est pourquoi le BI assure un suivi de ses propres étudiants revenus d'un séjour à l'étranger en les obligeant à suivre des modules en ligne pendant et après leur séjour. En revanche, « par manque de ressources » (Léna), de tels dispositifs destinés à « préparer [l'étudiant] pour le choc culturel *like reverse culture shock* » (Léna) ne sont pas proposés aux étudiants internationaux de l'UO, ce que déplorent Maxime et Léna. Gabriel émet l'hypothèse que d'autres services que le BI, le bureau des diplômés⁵³ par exemple, pourraient, éventuellement, maintenir un lien avec les anciens étudiants internationaux. Maxime indique, parfois, recevoir des courriels d'anciens étudiants internationaux « disant bonjour, tout simplement » ou dans lesquels ceux-ci cherchent à obtenir des informations quant à la réception de leur relevé de notes et en profitent pour prendre des nouvelles du participant. Gabriel ajoute que, même dans la préparation au départ des étudiants,

⁵³ Le bureau des diplômés (ou bureau des Alumni) de l'UO cherche à conserver un lien durable avec ses étudiants diplômés

rien n'est organisé : « il y a pas une cérémonie d'au revoir à part la convocation pour la remise des diplômes qui est pour tous les étudiants », à l'exception de ceux inscrits dans le cadre d'un échange.

□ Le cas des participantes des UM

En ce qui concerne la préparation au retour, les quatre étudiantes indiquent qu'aucun événement n'a été organisé pour symboliser la fin de leur expérience dans les UM. Iris dit avoir seulement reçu un courriel « pour dire au revoir, on était contents de vous accueillir à l'université », ce que la jeune femme déplore. À leur retour dans leur pays d'origine, seule Iris souligne, dans le questionnaire, être entrée en contact avec son université d'accueil afin d'obtenir son relevé de notes et son certificat de départ.

Parmi les quatre membres des BI des UM, seul Victor dit penser que, à leur retour dans leur pays d'origine, les étudiants peuvent vivre des difficultés : « il y a une rétroaction du choc interculturel, une sorte de retour de bâton dans l'autre sens ». C'est pourquoi le participant affirme qu'il serait bénéfique de mener une enquête auprès des étudiants partis afin d'assurer un suivi :

mais on m'a dit que ben autant quand ils arrivent, ben on les centralise tous ici donc c'est très facile. Mais quand ils repartent, ils repartent dans différents endroits, là c'est beaucoup plus compliqué. Tous ces endroits devraient mettre en place un suivi, un protocole de suivi, etc. Puis comment coordonner tout ça quoi ?

Victor souligne avoir, néanmoins, mis en place « un petit sondage de façon numérique » auquel répondent les étudiants internationaux de sa faculté une fois qu'ils ont quitté la France. En revanche, Luke, Solène et Alice ne pensent pas que l'étudiant rencontre de difficultés lors de son retour dans son pays. Selon Solène et Luke, le séjour serait trop court pour que l'étudiant ait un sentiment de dépaysement. Luke ajoute que les étudiants qu'il encadre proviennent d'Europe et partagent donc tous la « culture européenne [qui] est très proche l'une de l'autre ». Alice, Solène et Luke expliquent que l'étudiant a découvert un autre mode de vie et un autre système universitaire. Ils ne voient donc pas en quoi cela générerait des difficultés à leur retour si ce n'est qu'un étudiant qui a pu prendre goût à vivre en autonomie déplore le fait de retourner vivre chez ses parents ou que l'étudiant international, satisfait de son séjour, est attristé à l'idée de retourner dans son pays d'origine et aurait aimé prolonger son séjour en France. Ainsi, les trois participants ne jugent pas nécessaire d'assurer un accompagnement après le séjour de l'étudiant. Néanmoins, Solène émet des réserves :

Mais le suivi, j'trouve qu'il a pas vraiment besoin d'être, mais je vois pas non plus tout ce que peut ressentir un étudiant en fait. Comme on est très, très dans l'administratif, j'pense qu'on voit pas le champ entier d'un étudiant.

Aussi, si, selon elle, assurer un suivi n'est pas nécessaire, elle précise qu'il serait opportun de maintenir un lien avec les étudiants partis « parce qu'un étudiant qui revient de mobilité, c'est une ressource mine de rien » puisqu'il pourrait donner l'envie à d'autres étudiants de son université de venir étudier dans les UM. Dans la même veine que Solène, Luke dit conserver un lien avec les étudiants partis en leur envoyant des messages à Noël et à leurs anniversaires via le groupe *Facebook* sur lequel ils sont inscrits. Aussi, à la fin de l'été qui suit leur séjour, le participant dit envoyer un message, via ce groupe *Facebook*, dans lequel il les remercie pour l'année, leur souhaite bon courage pour leurs projets et indique espérer les revoir un jour. Luke affirme que, généralement, les étudiants lui répondent et le remercient pour son accompagnement durant le séjour. Quant à Solène, cette dernière affirme que le seul lien que le BI entretient avec les étudiants internationaux est administratif dans la mesure où il est demandé à ces derniers de remplir un « rapport en ligne pour Erasmus ». Alice, elle, précise que, bien qu'aucun soutien ne soit nécessaire, selon elle, après le séjour, elle aurait aimé, néanmoins, faire un suivi de ces étudiants afin de savoir si « ce qu'ils ont appris chez nous leur a été bénéfique chez eux ». Aussi aurait-elle aimé que soit mise en place « une plateforme qui leur permettrait d'échanger, de donner leurs impressions. [...] [C]omme [...] un livre d'or où ils diraient ben 'voilà moi je suis parti là, c'était comme ça, c'était génial et tout ça' ».

Résumé de la section 6.3.2	
L'accompagnement par la communauté d'accueil après le séjour	
UO	UM
<ul style="list-style-type: none"> - Aucun dispositif n'est mis en place pour assurer le suivi des étudiants internationaux ou les préparer à leur retour - Des membres du BI déplorent l'absence de tels dispositifs par manque de ressources - 1 participante déplore l'absence d'un événement pour symboliser leur départ - 2 participantes ont été en contact avec l'UO à leur retour 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun dispositif n'est mis en place pour assurer le suivi des étudiants internationaux ou les préparer à leur retour - Des membres du BI ne jugent pas utile de mettre en place de tels dispositifs 1 participante a été en contact avec les UM à son retour -

6.4.

6.5. Résumé du chapitre

Le chapitre 6 nous a permis de dégager des pistes de réflexion pour répondre à notre troisième sous-question de recherche : « Quelle est la nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiants internationaux ? ». Plus précisément, nous avons successivement présenté les étapes chronologiques de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiants internationaux tout au long de leur expérience en mobilité. Aussi, pour alimenter notre réflexion à ce sujet, nous avons incorporé, tout au long de ce chapitre, certes, les propos rapportés par les neuf étudiantes internationales, mais également les témoignages des membres des BI de l'UO et des UM.

CHAPITRE 7 : L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les trois chapitres précédents consacrés à la présentation des résultats nous ont permis de brosser un portrait de l'expérience vécue par les neuf étudiantes internationales tout au long de leur mobilité, tout d'abord, puis du processus d'acculturation qu'elles ont opéré et, enfin, de l'accompagnement qu'elles ont reçu et qui leur a été offert par leurs communautés d'origine et d'accueil. Au regard des éléments de réponses apportés par ces trois chapitres, nous proposons, dans ce septième chapitre de la thèse, d'interpréter ces résultats afin d'obtenir une réponse à notre question de recherche principale à savoir « Comment l'expérience en mobilité d'étudiants internationaux au Canada et en France est-elle vécue à travers le processus d'acculturation de ces derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ? ». Pour ce faire, notre analyse fait un parallèle avec les travaux présentés dans le premier chapitre de la thèse et prend appui sur les concepts déployés dans le second chapitre.

Ainsi, dans une première section, nous discutons de l'expérience vécue par les étudiants internationaux au contact d'une autre culture. Nous exposons ensuite l'interprétation des résultats portant sur leurs processus d'acculturation, puis ceux consacrés à la nature de l'accompagnement offert aux étudiants internationaux par leurs communautés d'accueil et d'origine. Enfin, nous proposons, dans une dernière partie, une interprétation des résultats combinant ces trois niveaux d'intervention des communautés d'origine et d'accueil des étudiants internationaux.

7.1. L'expérience vécue par les étudiants internationaux au contact d'une autre culture

Les résultats obtenus à l'égard de l'expérience en mobilité des étudiantes internationales nous ont permis de conclure que celle-ci, bien qu'elle soit ponctuée de remous, demeure une expérience positive pour les participantes. Aussi c'est sur ces deux aspects de l'expérience que cette première partie du chapitre 7 va porter.

7.1.1. Une expérience en mobilité ponctuée de remous

Au regard des résultats obtenus, il apparaît que l'expérience estudiantine en mobilité, que ce soit au Canada ou en France, n'a pas été vécue comme un long fleuve tranquille. Comme en témoignent d'ailleurs leurs productions graphiques, les étudiantes ont mis en avant, de leur propre chef, les difficultés rencontrées pendant leur séjour telles que le sentiment d'isolement,

l'éloignement des proches, l'adaptation à un nouvel environnement et à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les difficultés rencontrées dans les cours ou, encore, les difficultés d'intégration à la population locale. Certaines ajoutent, pendant les entrevues, les défis linguistiques, les problèmes administratifs et la complexité qu'a pu représenter la recherche du logement. Ainsi, eu égard à ces difficultés, comme ont pu le mentionner d'autres travaux, les neuf participantes ont traversé des périodes tumultueuses pendant leur séjour où elles se sont senties seules, dépaysées, déçues et stressées dans leur nouvel environnement culturel et ont vécu, en ce sens, un stress acculturatif (Adler, 1975 ; Ballatore, 2010 ; Bauer, 2008 ; Berry, 2006b ; De Carlo et Diamanti, 2013 ; Gakuba et Graber, 2012 ; Gullahorn et Gullahorn, 1963 ; Joly, 2012 ; Murphy-Lejeune, 2001 ; Van der Zee et al., 2016). En adéquation avec les conclusions obtenues par certains de ces chercheurs, nous avons constaté que ces difficultés ne se limitent pas au séjour puisqu'avant celui-ci, certaines participantes ont dû faire face à un processus administratif parfois long et fastidieux, à une déception à l'annonce des résultats d'admission à l'université d'accueil ou à un choix de pays et/ou de ville par dépit (parce que l'université d'origine a un choix limité d'universités partenaires et donc de destinations ou parce que l'étudiante s'est sentie contrainte de choisir une destination dont elle parlait la langue ou, encore, parce que le coût des études dans l'université d'accueil était moindre que dans d'autres universités). Il en va de même avec l'expérience du retour. Avant même de quitter leur pays d'accueil, les participantes indiquent avoir conscience qu'elles rencontreront quelques difficultés à leur retour chez elles puisque, d'une part, elles quittent un environnement dans lequel la plupart d'entre elles se sentent bien et, d'autre part, parce qu'elles devront se réadapter à leur vie dans leur pays d'origine. Des participantes indiquent même s'attendre à devoir adapter le comportement qu'elles avaient adopté durant leur séjour et à jouer un rôle avec leurs proches afin de rester en phase avec ces derniers et avec leur mode de vie. Aussi, plusieurs participantes précisent que ce retour occupe leurs pensées, et ce, dès le début du séjour. En effet, face aux difficultés rencontrées tout au long de l'expérience en mobilité, certaines sont impatientes de rentrer alors que d'autres pensent plutôt aux contraintes auxquelles l'étape du retour est associée car elles ont conscience des tâches et des responsabilités qui les attendent dans leur pays d'origine (stage, reprise intensive des cours dans l'université d'origine, entrée dans la vie active). Ces propos ne sont pas sans nous rappeler les travaux de De Carlo et Diamanti (2013) qui soulignent que l'éloignement du pays d'origine, plutôt que d'être perçu comme une déchirure revêt davantage un caractère libérateur pour l'étudiant qui s'affranchit de contraintes sociales et

familiales. Ainsi, à l'instar des résultats obtenus par Bauer (2008), De Carlo et Diamanti (2013), Gullahorn et Gullahorn (1963), Joly (2012) et Michaud (2012), une fois de retour dans leurs pays d'origine, les participantes ont, comme elles l'avaient prédit, rencontré des difficultés, ce que ces chercheurs qualifient de « choc culturel inversé ». En effet, alors que certaines déplorent le fait d'être retournées vivre dans la maison familiale, d'autres se sentent incomprises par leurs proches, seules et, conséquemment, déprimées. Par ailleurs, les résultats obtenus révèlent que les neuf participantes s'entendent sur le fait que ce qu'elles ont vécu le plus difficilement à leur retour a été de retrouver leurs habitudes et leur routine dans leurs pays d'origine et de quitter les amis qu'elles se sont faits pendant leur séjour. On peut donc sous-entendre que la réadaptation à sa vie dans son pays d'origine est un processus qui, bien que difficile, a été inévitable pour les participantes, quelles qu'aient été l'expérience vécue, la destination et les origines de l'étudiante. Il est d'ailleurs intéressant de constater que, majoritairement, pour amenuiser ce « choc culturel inversé » (Gullahorn et Gullahorn, 1963), les participantes des UO et des UM ont continué d'entretenir des échanges avec les amis qu'elles se sont faits pendant leur séjour et ont même prévu, pour la plupart, de revoir certains d'entre eux rapidement après leur retour. Comme le mentionnent les participantes, nous pouvons y voir, ici, une stratégie déployée afin de ne pas considérer leur expérience en mobilité comme terminée. À ce propos, des participantes soulignent que leur retour dans leur pays d'origine ne constitue pas une fin en soi, mais le début d'une nouvelle expérience dans laquelle elles espèrent intégrer les apprentissages acquis durant leur mobilité à leur mode de vie dans leur pays d'origine. C'est d'ailleurs dans cette combinaison que semble être toute la difficulté du processus de réadaptation selon elles. Ce constat n'est pas sans nous faire penser au principe de continuité dégagé par Dewey (1975) selon lequel une nouvelle expérience prend appui sur les expériences antérieures et façonne les expériences futures.

Si les difficultés associées à l'expérience du retour semblent affecter, sans exception, toutes les participantes de notre étude, on dénote, au travers des résultats obtenus, que certaines particularités quant aux difficultés rencontrées pendant le séjour méritent d'être mises en avant. En effet, nous avons indiqué que toutes les participantes ont traversé des phases tumultueuses durant leur séjour. Cependant, au vu des propos tenus par celles-ci durant les entrevues, nous pouvons nous questionner sur le degré d'intensité de ces phases chez les participantes. Autrement dit, le stress acculturatif, aurait-il tendance à être plus prononcé chez certaines participantes ? Lors de la présentation des résultats, il a été souligné que seule l'étudiante haïtienne a envisagé d'écourter son

séjour à l'étranger. En effet, son expérience a été entachée par différents facteurs désagréables et indésirables pour reprendre les termes de Dewey (1975) et d'Arcand et Leblanc (2012), qui ont orienté et façonné son attitude à l'égard de son expérience. Parmi ces facteurs, Romane est la seule participante à évoquer, à plusieurs reprises, les ressources financières comme ayant été une contrainte importante durant son séjour en France puisqu'il lui a fallu changer son train de vie ; ensuite, habituée à la vie en collectivité, la jeune femme déplore le fait que son pays d'accueil soit individualiste ; puis, elle seule affirme que le statut d'étranger engendre la perte de son identité. Un tel constat nous amène à considérer les origines culturelles des participantes comme un facteur pouvant expliquer le déroulement de leur expérience. En effet, contrairement aux huit autres participantes originaires de pays occidentaux, Romane possède une culture caribéenne et a dû découvrir et s'adapter au mode de vie occidental, ce qui a pu représenter une difficulté supplémentaire et renforcer son stress acculturatif. Dans la même veine, le fait qu'Iris compare son expérience italienne où elle dit avoir été victime de racisme et de discrimination avec son expérience française où elle s'est sentie accueillie bien qu'appartenant à une minorité visible, nous amène à penser que son passé et ses origines culturelles ont pu façonner son expérience en France. C'est cette comparaison qui a conduit la jeune fille à envisager de revenir vivre en France sur le long terme. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que ses expériences antérieures ont nourri son expérience en France et, en ce sens, a permis à la participante d'amenuiser son stress acculturatif.

Les résultats présentés mettent également en avant le fait que nous pourrions diviser nos participantes en deux groupes distincts en ce sens où deux d'entre elles, Romane et Charlotte, semblent avoir particulièrement tenu des propos négatifs à l'égard de leur séjour si bien que, dès la première entrevue, elles étaient les seules participantes à attendre avec impatience la fin de leur séjour. Ce constat nous amène à nous questionner sur quatre points :

- Le premier concerne les **objectifs et attentes visés par les participantes**. Si, globalement, les sept autres participantes cherchaient, principalement, à découvrir une autre culture, rencontrer des personnes, voyager, développer leurs compétences linguistiques, opérer des changements personnels et enrichir leur bagage scolaire et professionnel, Romane et Charlotte disaient être venues avec un seul objectif à savoir obtenir un diplôme. Il est aussi intéressant de constater que ces objectifs auraient évolué durant leur séjour puisque, durant la première entrevue, l'étudiante haïtienne déclare vouloir, durant son année, découvrir d'autres cultures et développer sa capacité d'adaptation à un nouvel environnement. Pour sa

part, Charlotte précise que sa première année à l'UO s'était tellement bien passée qu'elle envisageait de vivre, sur le long terme, au Canada et même d'y demander le statut de résident permanent. Cependant, la participante dit être revenue sur cet objectif, et ce, dès sa deuxième année d'études. Par ailleurs, si avant son séjour, Charlotte espérait obtenir son diplôme du baccalauréat afin de poursuivre, par la suite, des études de master, celle-ci s'est ravisée et a précisé, au cours de la première entrevue que, en prenant en considération ses faibles résultats scolaires, elle pense que les études du master lui seraient difficilement accessibles et espère donc seulement obtenir son diplôme. Il est intéressant de constater que, alors que la première participante s'est ajoutée des objectifs en vue d'enrichir son bagage culturel, la seconde a revu ses objectifs à la baisse. Nous pourrions expliquer cette différence par le fait que la jeune haïtienne a, elle, vécu une première année de master particulièrement difficile dans le nord de la France, puis un séjour plus agréable une fois à Montpellier. *A contrario*, le séjour de Charlotte s'est peu à peu dégradé au fil de son séjour à Ottawa. Si comme l'a mentionné la participante, les raisons de cette dégradation sont multiples (soucis de santé, inadéquation du système universitaire, mauvaises relations avec la communauté locale, déception quant à la ville d'accueil), le fait que la jeune Française ait, durant un temps, ambitionné d'obtenir le statut de résident permanent nous interpelle car, comme l'explique Murphy-Lejeune (2001), l'étudiant international, de par son expérience éphémère dans son pays d'accueil, ne se voit pas contraint de s'intégrer à la communauté d'accueil ni à sa culture contrairement au migrant qui va s'y installer durablement. Nous pouvons alors nous interroger sur le poids qu'a pu représenter cette nouvelle contrainte sur les épaules de la participante.

- Les résultats obtenus ont ensuite éveillé en nous un deuxième questionnement relatif au **rôle joué par le capital de mobilité des participantes**. Rappelons que des recherches antérieures ont constaté que chaque étudiant vit différemment son expérience interculturelle dépendamment du rapport avec l'interculturalité qu'il a pu nourrir tout au long de sa vie eu égard au contexte dans lequel il a évolué (histoires familiales et personnelles), à ses conditions de vie, aux stratégies qu'il a déployées, à ses capacités d'adaptation, à ses ambitions et à son parcours antérieur (Anquetil, 2006 ; González-Monteagudo, 2016 ; Murphy-Lejeune, 2001 ; Nanaki, 2009). Aussi, ces chercheurs précisent-ils que ces facteurs qu'ils regroupent sous le vocable de capital de mobilité déterminent le déroulement et les effets de l'expérience de l'étudiant international. Or, selon les résultats obtenus, il apparaît

que huit des participantes avaient un capital de mobilité développé. Plus intéressant encore est de constater que Romane et Charlotte constitueraient les deux extrêmes sur ce point dans la mesure où, alors que la première était néophyte en matière d'expériences interculturelles, la deuxième avait un capital de mobilité très riche. Elle est d'ailleurs la seule participante à avoir quitté son pays d'origine plusieurs années avant de venir au Canada. Néanmoins, malgré un passé et des conditions de vie propices aux rencontres interculturelles, il faut noter que, pour faire écho aux objectifs que la jeune Française s'était fixés avant son départ, celle-ci souhaitait « tourner la page » sur une expérience internationale déplaisante sur le plan scolaire. On retrouve ainsi chez Charlotte cette idée de percevoir sa nouvelle expérience comme cette échappatoire, cette enclave protectrice ou ce sanctuaire décrit par Zhang et Beck (2014) dans leurs travaux. Au regard du capital de mobilité développé de Charlotte, on aurait pu s'attendre à ce que l'expérience vécue par la participante française au Canada soit tout autre. Pourtant, les sept autres étudiantes, malgré un capital qui apparaîtrait moindre, semblent avoir mieux vécu leur expérience. Il semblerait donc que, comme le soulignent les précédentes recherches, le capital de mobilité joue un rôle majeur dans le séjour de l'étudiant international. Cependant, celui-ci pourrait aisément être entaché par d'autres facteurs qui prendraient alors le pas sur tous les acquis interculturels de l'étudiant tels que, par exemple, des attentes trop élevées de l'étudiant à l'égard de son séjour (faire table rase d'une expérience précédente dans le cas de la participante) ou des ennuis de santé non prévus.

- Ce constat nous amène à notre troisième questionnement à savoir *quid de la durée du séjour sur l'expérience des étudiantes* ? En effet, Charlotte et Romane sont les étudiantes qui ont vécu les plus longues expériences en mobilité à l'UO et aux UM (5 ans pour l'une et un peu plus de 2 ans pour l'autre). Pleyers et Guillaume (2008) distinguent trois types de mobilité parmi lesquelles ils dénotent l'expérience en circulation entre plusieurs lieux tout d'abord, puis le séjour de courte durée auquel appartiendraient les sept étudiantes inscrites dans un programme d'échanges pour une session ou une année et, enfin, le séjour plus long qui inclut Romane et Charlotte. Comme le soulignent les deux chercheurs, pour les sept participantes venues à Ottawa ou à Montpellier dans le cadre d'un court séjour, « [l]e séjour se construit autour d'un projet de découverte » (p.71) de l'autre, de sa culture, mais aussi de soi-même. Ainsi, les participantes auraient-elles cherché à « compenser la brièveté du passage par [leur] volonté de découvrir le 'plus possible' cette société, de vivre 'pleinement'

[leur] voyage » (p.71). De plus, comme le font remarquer Pleyers et Guillaume (2008), pour ces étudiantes :

La continuité de la vie et l'unité de l'expérience s'inscrivent dès lors dans le lieu d'origine qui demeure l'horizon de l'expérience et la bouée à laquelle se raccrocher lors des phases difficiles de ce plongeon dans un monde différent : « On part, mais on sait qu'on va revenir » (p.71).

Selon les deux auteurs, dans le long séjour, l'étudiant est motivé essentiellement par l'obtention d'un diplôme, comme cela est le cas des deux participantes. Aussi ajoutent-ils que la société d'origine s'éloigne peu à peu du cadre de vie de l'étudiant, laissant place à la société d'accueil où « s'amorcent les projets professionnels, [...] s'ancrent les réseaux d'amitié et parfois une relation amoureuse » (p.72). « La vie dans le pays d'origine devient presque un souvenir appartenant à un temps révolu » (p.72) et les investissements de l'étudiant pendant le séjour sont tels que le retour dans le pays d'origine est vécu plus difficilement que lors d'un court séjour. Aussi, lui faut-il retrouver ses marques dans ce pays qu'il a quitté plusieurs années auparavant. Ce dernier point est appréhendé par les deux participantes qui ont développé des habitudes de vie pendant leur séjour à l'étranger ce qui sous-entend qu'elles ont bien fait de leur société d'accueil « le cadre principal de [leur] vie quotidienne » (p.72). Néanmoins, eu égard aux propos qu'elles ont tenus pendant les entrevues, celles-ci sont loin de vivre leur départ comme un « arrachement » (Pleyers et Guillaume, 2008, p.72), et ce, possiblement parce qu'elles n'ont pas développé les attaches professionnelles et amicales mises en avant par Pleyers et Guillaume.

- Le quatrième questionnement que ce constat a suscité chez nous relève du **processus d'inscription des participantes à leur université d'accueil**. En effet, alors que les sept autres participantes ont effectué leur séjour dans le cadre d'un programme d'échanges d'étudiants, Romane et Charlotte étaient inscrites à leur université en tant qu'étudiantes internationales dans un programme d'études. Contrairement aux étudiantes en échanges, elles étaient ainsi soumises aux mêmes règles que les étudiants locaux. Nous développerons ce point plus en détail par la suite, lorsque nous aborderons l'accompagnement des étudiants internationaux par les communautés d'accueil et d'origine.

Résumé de la section 7.1.1

Interprétation et discussion

- Toutes les participantes ont vécu un stress acculturatif alimenté par des difficultés rencontrées avant, pendant et après le séjour
- La réadaptation à la vie dans le pays d'origine a été vécue difficilement si bien que toutes les participantes ont traversé un « choc culturel inversé » à leur retour. Pour adoucir ce choc, en majorité, les participantes ont continué d'entretenir des échanges avec les amis qu'elles se sont faits pendant leur séjour
- Le retour ne constitue pas une fin pour certaines participantes, mais le début d'une nouvelle expérience
- Le stress acculturatif renforcé par les origines culturelles
- Classification des participantes en deux groupes distincts au regard de leurs représentations de leur séjour : Romane et Charlotte d'un côté ; les 7 étudiantes inscrites dans un programme d'échanges de l'autre
- Les objectifs et attentes visés par les participantes peuvent jouer un rôle dans la façon dont l'expérience est vécue
- Le capital de mobilité joue un rôle majeur dans le déroulement du séjour, mais peut être entaché par d'autres facteurs qui prennent le pas sur tous les acquis interculturels
- La durée du séjour semble influencer sur le déroulement de ce dernier
- Le séjour est vécu différemment selon que la participante est inscrite dans le cadre d'un programme d'échanges ou dans un programme d'études

Concepts mobilisés

- L'expérience et le principe de continuité de Dewey
- Le processus d'acculturation et le stress acculturatif

7.1.2. Une expérience en mobilité positive

Malgré ces difficultés rencontrées tout au long de leur expérience en mobilité, à l'unanimité, les participantes ont déclaré que l'expérience vécue était positive. D'ailleurs, sept d'entre elles déclarent que, si celle-ci était à refaire, elles renouvelleraient cette expérience, mais effectueraient quelques changements tels que : deux n'auraient pas fait les mêmes choix de cours, trois autres modifieraient leur lieu de destination et deux participantes apporteraient des changements quant aux relations qu'elles ont entretenues pendant leur séjour avec leur communauté d'origine ou avec leur communauté d'accueil. La huitième participante affirme, elle, qu'elle ne changerait rien de son séjour et le reproduirait, ainsi, à l'identique si celui-ci était à refaire. *A contrario*, Charlotte, la dernière participante, est la seule à indiquer qu'elle ne renouvellerait pas cette expérience au regard des difficultés rencontrées. Pour autant, la participante, même si elle est la seule à avoir déclaré avoir vécu une expérience négative, celle-ci espère que, sur le long terme, cette expérience sera positive de par les apprentissages qu'elle a effectués dans ces situations difficiles. Ce constat nous amène à penser que les participantes ont ainsi mobilisé le principe de transaction de l'expérience développé par Dewey selon lequel les étudiantes ont appris de leur expérience et transformé cette dernière en savoir personnel de par un processus réflexif qui a façonné cette expérience en mobilité. Autrement dit, elles ont donné un sens à ce qu'elles ont vécu et ont construit les connaissances

nécessaires pour ce faire. Dès lors, comme le soulignent Arcand et Leblanc (2012), les moments difficiles rencontrés par les participantes peuvent, finalement, être appréciés par ces dernières de par leur caractère constructif et l'implication personnelle que cela a pu demander à celles-ci pour y faire face. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple flagrant de l'une des participantes qui indiquait que l'un des cours qu'elle avait choisis était cauchemardesque tant il était difficile. Pourtant, même si elle déclarait que c'était le pire souvenir de son expérience, elle était contente d'avoir surmonté ce défi en n'abandonnant pas ce cours qui lui a « beaucoup apporté » et l'a « endurcie ». Ainsi, en adéquation avec le principe de transaction, en mettant en avant le caractère constructif de celui-ci, la participante a su dégager le positif de ce moment particulièrement difficile. Dans la même veine, nos résultats ont montré que plusieurs participantes ont choisi leur lieu de destination un peu par dépit comme nous le soulignons précédemment : parce que l'université d'origine offrait peu de lieux de destination, en raison du coût des études ou, encore, comme mis en avant dans les études de Campbell (2016) et de Curien (2007), pour ne pas quitter leur zone de confort dans la mesure où elles parlaient la langue du pays d'accueil ou avaient déjà visité ce dernier. Malgré cela, elles ont su tirer le positif de leur expérience en faisant abstraction du fait qu'elles auraient préféré étudier ailleurs. On peut ainsi émettre l'hypothèse que le principe de transaction a contribué à rendre l'expérience de ces neuf jeunes femmes positive. Cela n'est, d'ailleurs, pas sans conséquence sur l'avenir de ces participantes puisque, à l'unanimité, elles ambitionnent de repartir à l'étranger soit pour y effectuer un autre séjour, soit dans le cadre du tourisme. Autrement dit, en adéquation avec le principe de continuité de l'expérience prôné par Dewey, la positivité de l'expérience vécue par les participantes a pu encourager celles-ci à renouveler cette aventure et à rester ouvertes aux voyages à l'étranger.

En sus des principes de transaction et de continuité développés par Dewey, l'expérience vécue par les participantes n'est pas sans nous faire penser à la théorie de l'apprentissage transformateur définie par Mezirow selon laquelle l'individu « donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales, qui sont problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures » (Duchesne, 2010, p.33). En effet, selon Mezirow (1990), cette quête de sens des expériences vécues est accompagnée de formes de confusion et de désorientation de l'individu, ce que le chercheur qualifie de « dilemme désorientant » ou « perturbateur ». Or, comme l'indiquent plusieurs travaux, le fait de s'engager

dans un environnement inconnu et de s'immerger dans un contexte interculturel nouveau peut perturber la vision du monde de l'individu et, par conséquent, générer son processus d'apprentissage transformateur (Jones, 2013 ; Madison, 2006 ; Morgan, 2010 ; Nada et al. 2018 ; Taylor, 1994). Taylor (1994) et Morgan (2010) ne manquent pas de souligner que, dans un tel contexte, le stress acculturatif rencontré par l'étudiant international durant son séjour constituerait le dilemme perturbateur puisqu'il amènerait celui-ci à prendre conscience des façons et des raisons qui ont nourri ses présuppositions, lesquelles ont dicté sa perception, son ressenti et sa compréhension du monde. Pour illustration, dans le cas de nos participantes, celles-ci sont arrivées au Canada ou en France avec des représentations de leurs hôtes (par exemple, une population amicale, ouverte, accueillante pour les participantes de l'UO et une population compréhensive, ouverte, respectueuse, raciste et individualiste pour celles des UM) établies à partir de leurs expériences passées et de leur imaginaire façonné ou non par ce qu'elles ont entendu, vu ou lu. Comme le mentionne Osborne (2012), les étudiants « sont dotés d'une identité sociale construite par leur ancienne vie, que la plupart d'entre eux n'ont cependant jamais examinée ou interrogée auparavant » (p.1037, *traduction libre*). Ainsi, alors que certaines participantes, principalement celles de l'UO, ont fait face à une déconvenue en constatant que leurs hôtes n'étaient pas aussi accueillants et chaleureux qu'elles l'imaginaient au départ, pour d'autres, le contact avec la population d'accueil était plus positif. Les conséquences sont telles qu'à la fin de leur séjour, elles sont retournées dans leurs pays d'origine respectifs transformées, avec une représentation nouvelle de leurs hôtes. Dès lors, comme le soulignent Duchesne et Skinn (2012), conformément à la théorie de Mezirow, le dilemme perturbateur rencontré par les participantes a eu

pour conséquences de bousculer et de questionner les cadres de référence de l'apprenant adulte [ici, les étudiantes internationales] et [a incité] ce dernier à la réflexion critique. Le contexte à l'intérieur duquel a lieu l'apprentissage de même que les dimensions culturelles qui ont façonné les croyances, les valeurs et les présupposés de la personne interviennent dans ce processus.

Pourtant, si « l'exposition à une nouvelle culture a [certes] un potentiel de transformation » (Brown, 2009, p.504, *traduction libre*), Duchesne (2010) met en évidence que tous les apprentissages que l'individu effectue n'engendrent pas nécessairement une transformation. Ceux-ci peuvent simplement constituer des connaissances nouvelles qui s'ajoutent à celles déjà acquises au cours des expériences passées. Néanmoins, outre les changements personnels qu'elles ont pu opérer pendant le séjour, si l'on se réfère aux attentes principales des participantes à l'égard de leur

séjour, nous constatons que, majoritairement, celles-ci espéraient, avant même de se rendre dans le pays d'accueil, transformer certaines de leurs perspectives (par exemple, prendre conscience de leurs aspirations professionnelles, mettre la lumière sur la poursuite de leurs études, développer des compétences linguistiques, changer certains traits de leur personnalité, acquérir de nouvelles aptitudes). Comme le soulignent Pyvis et Chapman (2007), le fait que la motivation première qui habite les étudiants internationaux à étudier à l'étranger réside dans leur volonté d'enrichir leur expérience internationale et de transformer leurs propres perspectives laisse à penser que l'apprentissage transformateur est bel et bien présent chez nos participantes. Aussi, au regard des résultats obtenus, nous constatons que la plupart de ces objectifs ont été atteints et que les changements personnels opérés durant leur séjour et listés dans la section 5.3.4 ont été perçus positivement par les étudiantes, quand bien même certains d'entre eux ne faisaient pas partie de leurs objectifs de départ et que d'autres résultent de difficultés rencontrées pendant leur séjour (par exemple, le désir ardent de Charlotte de développer sa culture générale, la révision de leur conception de l'amitié pour Agathe, Margaux et Naomie, le développement de leurs capacités d'adaptation à un nouvel environnement et la prise de conscience qu'elles sont capables d'affronter, seule, des situations difficiles pour Iris, Wendy et Sofia). Pour reprendre les mots de Tétreault et al. (2020), elles ont opéré des « changement[s] dans [leur] manière d'agir, [ont développé] une conscience plus approfondie de soi, des cadres de référence plus ouverts et un changement majeur dans [leur] représentation du monde environnant » (paragr. 8). En d'autres termes, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces changements ont permis aux participantes de sortir grandies de cette expérience, ce qui peut expliquer qu'elles perçoivent ceux-ci comme des éléments qui ont renforcé la positivité de leur expérience.

Résumé de la section 7.1.2	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - L'expérience vécue est positive à plus ou moins long terme pour toutes les participantes malgré les difficultés rencontrées et même si certaines y apporteraient des changements - Eu égard au principe de transaction de Dewey, les participantes ont donné un sens à leur expérience et aux difficultés rencontrées et en ont ainsi dégagé le caractère positif - La positivité de l'expérience encourage les participantes à repartir à l'étranger, faisant ainsi écho au principe de continuité de l'expérience - À l'instar de la théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow, l'immersion des participantes dans leur nouveau contexte interculturel a perturbé leur vision du monde et a, par conséquent, généré leur processus d'apprentissage transformateur et renforcé la positivité de leur expérience 	<ul style="list-style-type: none"> - L'expérience et les principes de transaction et de continuité de Dewey

7.2. Regard porté sur le processus d'acculturation d'étudiantes internationales au Canada et en France

Dans cette seconde section, nous proposons de mettre l'accent sur trois caractères du processus d'acculturation des étudiantes internationales qui sont ressortis des résultats à savoir le fait, tout d'abord, qu'il soit en dents de scie, puis unidimensionnel et enfin bidirectionnel.

7.2.1. Un processus en dents de scie

Au regard des courbes émotionnelles des participantes tracées dans le chapitre 5 (figures 16 et 18), nous constatons que les tendances que suivent celles-ci sont, globalement, similaires pour les participantes de l'UO avec, pour quatre d'entre elles, un pic ascendant à l'annonce des résultats d'admission à l'UO, puis une stabilisation dans la moyenne haute jusqu'au séjour et pendant ce dernier, puis une courbe décroissante à la veille du retour qui remontera un mois après leur retour dans leurs pays d'origine. Seule la courbe de Charlotte change de tendance en faisant décroître assez fortement celle-ci pendant son séjour, pour la faire remonter à la veille de son retour, puis redescendre les premiers jours de son retour dans son pays d'origine. En revanche, contrairement aux participantes de l'UO, les courbes émotionnelles des étudiantes des UM sont disparates. Néanmoins, on constate une tendance décroissante à la veille ou le jour du départ pour trois participantes et à son arrivée dans son pays d'accueil pour la quatrième. Pendant le séjour, la courbe a tendance à décliner ou à se stabiliser, excepté pour Iris, jusqu'à la veille du retour dans le pays d'origine. À ce stade, seule Romane fait remonter fortement sa pente pour finalement la faire diminuer, puis stabiliser à son retour. Pour les trois autres, le retour est marqué par une courbe ascendante qui, plus ou moins, se stabilise.

Ces tendances font, indubitablement, écho à l'expérience en mobilité qu'elles ont relatée et confortent l'interprétation que nous avons faite de celle-ci dans les sections précédentes. Comme on peut le voir, si quelques participantes notent négativement quelques étapes qui précèdent leur séjour à l'étranger, dans l'ensemble, les notes attribuées avant et pendant le séjour sont positives et chutent au moment d'évaluer le retour dans le pays d'origine, ce qui laisse entendre que, bien que le processus de ré-acculturation soit difficile à traverser, leur expérience en mobilité a été positive. Les résultats que nous avons obtenus s'inscrivent ainsi dans la théorie de Gullahorn et Gullahorn (1963) et d'Oberg (1958) selon laquelle l'expérience en mobilité à l'étranger implique un « choc du retour » ou un « choc culturel inversé » que l'on peut attribuer à un sentiment de frustration à

l'idée de quitter un environnement interculturel plaisant, où elles se sont émancipées, gagné en autonomie et se sont, parfois, découvertes et de solitude résultant d'une impression d'être incomprises par leurs proches. Les courbes de Charlotte et Romane illustrent parfaitement ces propos puisque, en attribuant la note maximale à la veille de leur retour dans leur pays d'origine, on en déduit qu'elles étaient impatientes de rentrer dans leurs pays respectifs. Pourtant, malgré ce désir ardent, elles ont, elles aussi, dû faire face à ce « choc culturel inversé » eu égard à leur courbe déclinante. Cela confirme ce que nous avons souligné plus tôt à savoir que les difficultés associées au processus de ré-acculturation semblent inévitables, même chez les étudiants les plus motivés à retourner dans leur pays.

Aussi, les chercheurs indiquent-ils que s'en suit une phase de réadaptation de l'individu à son pays d'origine. En revanche, ceux-ci ne donnent aucune indication quant à la durée que le processus de ré-acculturation peut prendre. Nos résultats laissent entendre qu'en l'espace d'un mois, ce processus n'est pas pleinement abouti puisque aucune des participantes n'a donné la note maximale au sentiment ressenti à cette étape. En revanche, on peut dire que celui-ci est bien entamé, principalement pour les participantes de l'UO qui ont, à l'unanimité, une courbe qui remonte, plus fortement pour les participantes qui ont vécu leurs premiers jours de retour plus difficilement. Quant aux participantes des UM, seule l'une d'entre elles semble avoir entamé ce processus de réadaptation un mois après son retour. Or, comme le remarquent Gullahorn et Gullahorn (1963), « le processus d'acculturation peut être interprété comme un cycle de socialisation des adultes se produisant dans des conditions où la socialisation antérieure offre divers degrés de facilitation et d'interférence dans le nouveau contexte d'apprentissage » (p.34, *traduction libre*). Autrement dit, en adéquation avec le principe de continuité de l'expérience développé par Dewey, le processus d'acculturation des participantes serait entaché par leurs expériences antérieures. On peut ainsi en déduire que, certes, le capital de mobilité des étudiantes a pu jouer un rôle dans ce processus d'acculturation et de ré-acculturation comme nous l'avons souligné dans les paragraphes précédents, mais également le fait que cette expérience ait été positive. Par exemple, on pourrait supposer que plus l'expérience a été positive plus le processus de ré-acculturation est marqué dans la tendance de la courbe.

Quant aux autres étapes du processus d'acculturation décrites par Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958) à savoir que les étudiantes rencontreraient la période dite de la « lune de miel » avec le nouveau contexte interculturel, suivie d'une phase d'hostilité communément appelée

choc culturel puis d'un ajustement graduel à la culture d'accueil jusqu'au moment du retour dans le pays d'origine est moins apparent dans les résultats présentés. Tout d'abord, durant les premiers jours de leur arrivée, on dénote qu'un tiers des participantes ont une courbe descendante, un tiers une courbe stagnante et le dernier tiers une courbe ascendante. Ainsi, en tenant compte de ces tendances, on pourrait alors supposer que seul ce dernier tiers a rencontré cette phase de la « lune de miel » caractérisée par les auteurs comme étant la période où l'étudiante est excitée et captivée par son nouvel environnement. Pour les autres, les difficultés rencontrées et le stress qui les habite prendraient ainsi le pas sur leurs émotions à ce stade de l'expérience. Ensuite, les données recueillies au cours des entrevues mettent en avant le fait que les participantes n'auraient pas rencontré, aussi nettement que semblent le souligner les travaux de Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958), un stress acculturatif, c'est-à-dire une période particulière où la différence de culture les a dérangées engendrant, chez elles, un sentiment de frustration, de dépression et d'angoisse. En effet, celles-ci disent avoir traversé à plusieurs reprises des moments difficiles pendant leur séjour, parfois associés à leur nouvel environnement interculturel. Dès lors, si nous devons entrer dans le détail des courbes émotionnelles, il nous faudrait, dans l'étape appelée « pendant le séjour », dessiner non pas une lettre V comme l'entendent Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958), mais une multiplication de V, de tailles changeantes, pour caractériser ces multiples stress acculturatifs et difficultés traversées ainsi que leur niveau d'intensité sur l'échelle des émotions ressenties par les participantes.

Les résultats obtenus ont également attiré notre attention sur le fait que ces courbes sont relativement similaires pour les participantes de l'UO et aussi disparates pour celles des UM. Ce constat nous amène à considérer plusieurs hypothèses. Tout d'abord, bien que ne partageant pas un passé commun en matière d'interculturalité, on peut supposer que le fait que les premières participantes partagent les mêmes origines culturelles (étudiantes européennes, majoritairement françaises) et la même langue maternelle, soit le français, la langue du pays d'accueil ait pu jouer un rôle dans le processus d'acculturation. D'ailleurs, comme le souligne Berry (2005), pour comprendre le processus d'acculturation d'un individu, il est impératif de s'intéresser, de prime abord, aux contextes culturels tant du nouvel arrivant que de la communauté d'accueil de ce dernier. En effet, selon le chercheur :

Une compréhension complète de l'acculturation devrait commencer par un examen assez complet des contextes sociétaux : dans la société d'origine, les caractéristiques culturelles

qui accompagnent les individus dans le processus d'acculturation doivent être décrites, en partie, pour comprendre (littéralement) d'où vient la personne et en partie, pour établir les caractéristiques de comparaison avec la société d'accueil. La combinaison des contextes politiques, économiques et démographiques auxquelles sont confrontés les individus dans leur société d'origine doit également être prise en considération pour comprendre le degré de volontariat de l'individu quant à sa motivation migratoire (Berry, 2005, p.702-703, *traduction libre*).

Une autre hypothèse renvoie à l'accompagnement qu'ont reçu les participantes que ce soit par leur communauté d'origine aussi bien qu'auprès de la communauté d'accueil. En effet, en prenant en considération ces fluctuations, nous pouvons nous interroger sur le fait que les quatre participantes des UM ont reçu un accompagnement semblable tout au long de leur expérience, sachant que les UM n'ont pas mis en place un bureau international commun à toutes les facultés comme cela est le cas de l'UO. Nous proposons donc de revenir sur ce point dans la troisième section de ce chapitre, lorsque nous aborderons l'accompagnement reçu par les participantes durant leur expérience.

Résumé de la section 7.2.1	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Le processus de ré-acculturation est vécu plus difficilement que le processus d'acculturation - Les difficultés associées au processus de ré-acculturation semblent inévitables - Un mois après le retour des participantes, le processus de ré-acculturation n'est pas pleinement abouti, mais est bien entamé - Un processus d'acculturation et de ré-acculturation marqué par les expériences antérieures des participantes - Les courbes émotionnelles des participantes ne forment pas aussi nettement un W que celui décrit par Gullahorn et Gullahorn - Des courbes émotionnelles relativement semblables pour les participantes de l'UO et disparates pour les participantes des UM. Nous pouvons expliquer ces différences en prenant appui sur : leurs origines culturelles, leur langue maternelle, la langue du pays d'accueil et l'accompagnement qu'elles ont reçu 	<ul style="list-style-type: none"> - Le processus d'acculturation, de ré-acculturation et de « choc culturel inversé » - La courbe en W de Gullahorn et Gullahorn

7.2.2. Un processus unidimensionnel

L'examen des témoignages des neuf participantes met en avant que ces dernières ont opéré des changements comportementaux durant toute leur expérience en mobilité qui peuvent être le corollaire de deux choses : d'une part, d'un nouveau mode de vie dans un nouvel environnement (par exemple, pour certaines participantes, c'est la première fois qu'elles quittaient le cocon

familial ce qui les a amenées à gagner en maturité, à développer leur indépendance et à renforcer leur confiance en elles) ; d'autre part, du contact direct avec leur communauté d'accueil (par exemple, inspirées par la façon de travailler de leurs collègues locaux, des participantes ont eu à cœur de plus s'investir dans leurs études). Eu égard aux travaux de Balleux et Perez-Roux (2013), chez les participantes, ces changements peuvent être considérés comme des transitions dans la mesure où elles passent d'un état à l'autre (par exemple, le passage de la vie chez les parents à une vie autonome ou d'un mode de vie relativement aisé à une vie pourvue de restrictions) et que, pour mener à bien ceux-ci, cela requiert un travail d'adaptation de leur part. Or, comme l'indique Berry (2005), certains de ces changements ont, semblent-ils, été facilement accomplis (par exemple, les changements liés à leurs façons de s'habiller, de manger ou d'étudier). D'autres, en revanche, ont pu être plus problématiques, générant chez les participantes ce que le chercheur appelle un stress acculturatif caractérisé par un sentiment d'incertitude, de dépression et d'anxiété. Parmi ces changements plus problématiques nous pouvons citer ceux relatifs à leur perception quant à leur avenir ou leurs interactions sociales qu'elles ont dû adapter pour s'accommoder à leur interlocuteur conformément aux études de Gakuba et Graber (2012) selon lesquelles :

Face à la souffrance et au sentiment de dévalorisation, les étudiants font part de stratégies identitaires. Il s'agit par exemple de : resserrer les liens avec ses compatriotes, relativiser les propos discriminants, s'imposer et ne pas se laisser faire, se mettre en retrait et s'adapter à la société d'accueil, etc. (p.362).

Ces remaniements identitaires opérés par les participantes pour s'accorder avec leur nouvel environnement ne sont pas sans nous faire penser aux stratégies identitaires définies par Camilleri (1990) et reprises par Kaddouri (2006). En effet, alors que pour certaines étudiantes, le contact avec leur nouvel environnement a façonné, positivement, leur identité en leur permettant de se découvrir et de posséder un bagage solide pour aller de l'avant, pour d'autres, cela a eu l'effet inverse et c'est plutôt une image négative de soi qui ressortait de leurs discours (par exemple, la dévalorisation liée à l'âge perçue par Charlotte et la discrimination et le racisme dont Romane dit avoir fait l'objet). Dans ces cas-ci, si l'une des participantes, Romane, a préféré opérer un repli sur elle-même, une autre, Charlotte, a laissé entendre qu'elle aurait moins affirmé son identité d'origine afin de s'adapter à son environnement. Cependant, dans ce dernier cas, l'étudiante dit ne pas s'être sentie elle-même en agissant ainsi. Cette situation s'apparente à la métaphore du théâtre dégagée par Goffman (1973) selon laquelle l'individu va mobiliser telle ou telle dimension identitaire dépendamment de ce que les autres attendent de lui. Cependant, cette conception théâtrale de

l'identité n'est pas sans fragiliser la présentation de soi de l'individu selon l'auteur. Or, agir ainsi aurait pu influencer sur l'acculturation de la participante qui, rappelons-le, est la seule à avoir déclaré avoir vécu une expérience négative car, selon Adler (1975), le processus d'adaptation fluctue selon la connaissance de l'individu de lui-même, de son identité et de sa culture.

Par ailleurs, plusieurs recherches s'entendent sur le fait que ces changements peuvent conduire, éventuellement, à différentes formes d'adaptation de l'individu à son nouveau contexte culturel. En effet, comme le souligne Berry (2005), l'adaptation suppose des changements stables qui se produisent chez un individu ou dans un groupe d'individus en réponse à des demandes externes. Or, les deux tiers des participantes déclarent ne pas avoir opéré ces changements en vue de s'adapter à leur communauté d'accueil. Néanmoins, nous n'excluons pas l'hypothèse que ces changements, même s'ils n'ont pas été effectués dans ce dessein, ont pu faciliter le processus d'adaptation des étudiantes à leur nouvel environnement. En effet, au vu des définitions proposées par Berry et Sam (2016) et Ward (1996) quant à l'adaptation psychologique, socioculturelle et interculturelle, il apparaîtrait que les sentiments de bien-être éprouvés par la majorité des participantes pendant leur séjour, leur capacité à gérer leur vie quotidienne dans leur nouveau contexte culturel et à entretenir des relations interculturelles harmonieuses supposeraient que celles-ci ont su s'adapter à leur environnement. Ainsi, les changements opérés, à défaut d'avoir pu aider à leur adaptation, n'auraient, à tout le moins, pas entaché celle-ci. De plus, eu égard aux propos tenus par Berry et Sam (2016) selon lesquels, « lorsque les changements acculturatifs se poursuivent pendant très longtemps, les résultats à long terme sont appelés 'adaptation' » (p.18, *traduction libre*), il se peut que la courte durée du séjour des participantes n'ait pas permis à ces dernières d'ancrer suffisamment ces changements pour qu'ils influent sur leur processus d'acculturation.

Cette dernière hypothèse nous permettrait également de dégager une piste de réflexion quant au dernier point que nous souhaitons aborder et qui a émergé de nos résultats à savoir que les changements opérés, alors qu'ils se produisent généralement dans les deux cultures en contact (Berry et Sam, 2016 ; Camilleri, 1989 ; Smith et Khawaja, 2011), se seraient limités aux étudiantes internationales. En effet, ces dernières ont, majoritairement, déclaré ne pas avoir constaté de changements apparents chez leurs hôtes à leur contact, laissant ainsi entendre que leur processus d'acculturation revêtirait un caractère unidimensionnel et non pas bidimensionnel comme le défendent ces chercheurs. À ce sujet, si Berry et Sam (2016) et Cuche (2016) affirment que les

individus appartenant au groupe non dominant (ici, les étudiantes internationales) dans ce processus d'acculturation exercent, certes, une influence sur le processus du groupe dominant (dans notre recherche, la communauté locale) et que les individus dans ces deux groupes sont amenés à opérer des changements acculturatifs, ils ajoutent que les différences de pouvoir entre eux conduisent le groupe dominant à exercer, néanmoins, plus de poids sur le groupe non dominant. Cela nous amène alors à nous questionner et à nous attarder, dans la prochaine section, sur l'investissement de chacun dans ce processus d'acculturation.

Résumé de la section 7.2.2	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Les participantes ont opéré des changements tout au long de leur expérience qui résultent de leur nouveau mode de vie dans un nouvel environnement et du contact direct avec leur communauté d'accueil - Ces changements sont considérés comme étant des transitions dans la vie des participantes qui ont demandé à ces dernières un travail d'adaptation - Certains changements opérés (notamment identitaires) ont été vécus plus ou moins difficilement - Des changements opérés qui n'auraient pas entaché l'adaptation des participantes à leur environnement - Un processus d'acculturation à caractère unidimensionnel et non pas bidimensionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Le caractère bidimensionnel du processus d'acculturation - Le concept de transition - Le remaniement identitaire

7.2.3. Un processus bidirectionnel fragile

Il est intéressant de constater que les participantes ont, principalement, été en contact avec des étudiants ayant la même nationalité ou partageant les mêmes origines qu'elles ou, de façon plus générale, qui étaient, eux aussi, des étudiants internationaux. Pourtant, au début de leur séjour, certaines d'entre elles se défendaient de côtoyer des membres de leur communauté d'origine afin de vivre pleinement leur expérience auprès de la population locale et, notamment, améliorer leurs compétences linguistiques. Il apparaît dans les résultats que ce revirement serait, essentiellement, le fruit de deux facteurs : tout d'abord, les participantes soulignent préférer rester proches d'individus avec lesquels elles disent partager plus de points communs et qui leur apportent le « cocon » dont elles ont besoin sans pour autant quitter leur zone de confort ; ensuite, il s'est avéré que leurs efforts d'intégration se seraient essouffés peu à peu durant le séjour.

Le premier facteur fait écho au principe d'homophilie décrit par McPherson et al. (2001), selon lequel un individu aurait tendance à échanger davantage avec ses pairs, c'est-à-dire avec des personnes qui lui « ressemblent ». Or, à l'instar des travaux de Dunne (2009) et de Paquin et Hock (2014), les critères qui rassemblaient les participantes et leurs nouveaux amis étaient leurs origines

culturelles et leur nationalité, principalement, mais également leur statut d'étudiantes internationales ou Erasmus. Comme le font remarquer plusieurs participantes, le fait de partager cette culture commune et, parfois, la même langue maternelle, facilite les échanges intra-culturels. Aussi, les conséquences sont telles que plusieurs participantes admettent avoir côtoyé des personnes qui, certes, partagent ce même capital social, mais qu'elles ne fréquenteraient pas si elles se trouvaient dans leur pays d'origine compte tenu de leurs différentes personnalités ou des difficultés qu'elles ont pu éprouver dans leurs relations durant leur séjour. Alors que certaines participantes ont justifié ce dernier point en s'appuyant sur le fait que, durant un séjour en mobilité, l'étudiant international développe peu de relations d'amitié solides, d'autres considèrent ce séjour comme une parenthèse dans leur vie si bien qu'elles peuvent se permettre, exceptionnellement, quelques écarts dans leurs choix de relations. Quoiqu'il en soit, ce caractère homophile (intentionnel ou non) des participantes nous encourage à considérer que, comme le souligne Erlich (2006), il n'existerait pas une identité commune aux étudiantes, mais, éventuellement, pour certaines, une identité étudiante internationale. D'ailleurs, plusieurs étudiantes s'identifient comme telles et déclarent qu'elles seront des étudiantes internationales toute leur vie de par cette expérience. Plus encore, trois participantes de l'UO auraient tendance à créer une dichotomie entre les « étudiants internationaux au Canada » et les « étudiants internationaux en Europe (les Erasmus) », qui, dans le premier cas, regroupe des étudiants qui partagent un intérêt commun pour les voyages et se soucient de leur réussite scolaire contrairement aux deuxièmes qui prônent la culture de la fête. On retrouve dans cette représentation de l'étudiant Erasmus, l'idée développée par Bauer (2008) selon laquelle, il y aurait tendance à rassembler les étudiants Erasmus autour d'une identité commune à laquelle ces derniers n'adhèrent pas nécessairement. D'ailleurs, l'une des trois participantes Erasmus conteste cette image de l'étudiant fêtard.

Le second facteur s'appuie sur le fait que les participantes ont eu tendance à faire moins d'efforts pour s'intégrer à leur communauté d'accueil au fil de leur séjour parce que, dans un premier temps, elles se sentaient bien dans leur groupe d'amis et donc, par facilité, elles n'ont pas cherché à nouer des contacts avec d'autres personnes, qui plus est, dont les origines culturelles sont plus éloignées d'elles, ce qui renvoie à ce que nous affirmions dans le point précédent. Cela nous amène d'ailleurs à penser que les échanges entretenus avec leurs hôtes sont restés pleinement interculturels. En effet, comme nous l'avons soulevé dans le second chapitre de cette thèse, il est possible d'acquérir les éléments d'une autre culture (c'est-à-dire les modes de penser, de sentir, de

percevoir, de communiquer, d'agir et de produire des objets concrets pour un groupe donné) et de les faire siennes, transformant ainsi les échanges interculturels en échanges intra-culturels (Raynal et Ferguson, 2008). Plus précisément, au regard de la pyramide de l'intégration définie par Raynal et Ferguson (2008) que nous avons reproduite dans le chapitre 2 (figure 3), selon les deux chercheurs, il existerait trois niveaux d'intégration : « Le premier niveau est de vivre dans un contexte multiculturel, ce qui est le cas pour tous les individus quel que soit le pays où l'on vit. [...] Le deuxième niveau est de s'adapter à la culture du pays dans lequel on est venu vivre, c'est le cas de tous les émigrants. Le troisième niveau correspond à l'intégration complète dans un pays d'adoption » (p.87-88). Aussi, le passage d'un niveau à l'autre requiert un degré d'investissement culturel de l'individu et, atteindre le troisième niveau, c'est-à-dire passer d'une intégration interculturelle à une intégration intra-culturelle, supposerait que l'individu s'identifie à la culture de son pays d'accueil et fasse abstraction de sa propre culture, ce qui n'a pas été le cas des neuf participantes. Cependant, comme le font remarquer Raynal et Ferguson (2008), le passage du deuxième niveau au troisième niveau ne peut se faire que sur le long terme, c'est-à-dire qu'après la deuxième ou la troisième génération d'émigration. En revanche, le passage du premier niveau au deuxième niveau sous-entend que :

l'individu souhaitant s'intégrer dans un pays de culture différente de la sienne devra intégrer la dimension sociale de la région concernée ce que nous appellerons empathie environnementale. La difficulté venant de l'abstraction de sa propre culture pour accepter la culture de l'autre et tout mettre en œuvre pour s'adapter à cette dimension sans perdre son référentiel et sa propre culture (Raynal et Ferguson, 2008, p.90-91).

Or, bien qu'ayant parfois dépeint une image négative de la culture de leur communauté d'accueil souvent parce que leurs référentiels culturels complexifiaient leur compréhension de celle-ci et que, conséquemment, cela a pu alimenter le stress acculturatif qu'elles ont vécu pendant leur séjour, les participantes acceptaient ces différences culturelles et ne cherchaient nullement à s'opposer à la culture de leurs hôtes. Autrement dit, si nous nous référons aux six stades de développement de la sensibilité interculturelle définies par Bennett (1986), il apparaîtrait que, eu égard au degré d'ouverture à l'interculturalité des participantes aux moments où nous les avons rencontrées, la position adoptée par la majorité d'entre elles s'inscrirait dans le second stade ethnorelativiste à savoir l'adaptation dans la mesure où, même si elles n'apprécient pas tous les pans de la culture de leurs hôtes, elles tentent de s'ajuster aux normes en vigueur dans leur pays d'accueil et d'adapter leurs comportements pour être en phase avec ces dernières. C'est pourquoi

nous défendons l'hypothèse que les échanges entretenus par les participantes avec la communauté d'accueil étaient interculturels.

Dans un deuxième temps, si les participantes sont unanimes sur le fait que certains de leurs hôtes ont fourni quelques efforts pour les intégrer, pour plusieurs étudiantes, ceux-ci étaient insuffisants et les efforts avaient tendance à être unilatéraux. Aussi, si certaines d'entre elles déclarent avoir noué une relation d'amitié solide avec un membre de la communauté d'accueil durant le séjour, c'est justement parce que chacun d'eux a fait des efforts pour s'adapter à l'autre, efforts se traduisant par donner de son temps à l'autre, s'ouvrir à lui et à sa culture et partager avec lui ses connaissances, ses valeurs, les normes culturelles et les us et coutumes de son pays. Ces relations interculturelles sont alors consensuelles et, si l'on se réfère aux travaux de Berry et Sam (2016) et Bourhis et al. (1997), les étudiantes et leurs interlocuteurs locaux auraient alors adopté une stratégie d'intégration qui, rappelons-le, combine, chez l'étudiante internationale, le maintien de sa culture d'origine et l'adoption de quelques traits de la culture d'accueil et renvoie à l'acceptation et à la valorisation de la culture de l'étudiante internationale par le membre de la communauté d'accueil qui, dans le même temps, contribue à ce que celle-ci adopte des pans de sa culture.

En revanche, si des relations consensuelles ont pu naître entre l'étudiante internationale et certains de ses hôtes pendant le séjour, nos résultats montrent que celles-ci étaient limitées en nombre et ne constituaient pas la majorité des échanges entretenus entre les participantes et leurs hôtes. Comme nous l'indiquions, les participantes mentionnent avoir déployé plusieurs stratégies d'intégration pendant le séjour (participation aux activités socio-culturelles proposées par leur université, efforts fournis en classe pour s'intégrer au système, adoption de codes vestimentaires et langagiers par exemple). Ces efforts renverraient alors à trois des cinq stratégies d'intégration développées par Berry et Sam (2016), soient l'intégration, l'assimilation et l'individualisme. Or, les participantes n'ayant jamais laissé entendre qu'elles souhaitaient tourner le dos à leur culture d'origine (d'ailleurs, celles-ci mentionnent régulièrement des pans de leur culture d'origine comme modèle de référence durant les entrevues), nous en déduisons qu'elles s'inscriraient, là encore, dans une stratégie d'intégration à leur communauté d'accueil. En revanche, au regard des propos tenus par certaines participantes qui soulignent que des membres de la population locale auraient évité d'entrer en contact avec elles, voire les auraient exclues de leur groupe ou, encore, auraient dénigré leur culture d'origine, laisserait supposer que ceux-ci auraient adopté une attitude

« exclusionniste » ou « ségrégationniste » à l'égard des participantes, ce qui aurait pu alimenter des relations conflictuelles. Cependant, autant dans le cas des participantes de l'UO que des UM, plusieurs participantes indiquent comprendre le comportement distant des étudiants locaux à leur égard : ils sont très occupés, ils ont leur vie déjà établie, ils ont un groupe d'amis déjà formé, il est peu intéressant pour eux de se lier d'amitié avec un étudiant dont le séjour dans le pays est éphémère, etc. Aussi, le fait qu'elles soulignent qu'à l'instar de ces derniers, celles-ci se préoccupent peu du sort des étudiants internationaux dans leur pays d'origine pour ces mêmes raisons, nous laisserait supposer qu'à l'égard d'un étudiant international, l'étudiant local aurait plutôt tendance à être individualiste. Autrement dit, les relations limitées de celui-ci avec l'étudiant international seraient moins le fruit d'une réflexion ou d'une attitude à l'égard des cultures d'accueil et d'origine, que de la relation interpersonnelle qu'il entretient avec l'étudiant en tant qu'individu. Par exemple, l'absence de centres d'intérêts communs ou la barrière langagière ont pu freiner ces relations. Ainsi, selon Bourhis et al. (1997), l'étudiant local agirait de la même façon avec un autre étudiant local. Dès lors, c'est cette distanciation qui aurait conduit les participantes à fournir moins d'efforts durant le séjour pour s'intégrer à leurs hôtes. Aussi, ont-elles conscience que le fait d'avoir abandonné leurs efforts a pu renforcer cette distanciation avec les locaux et a pu entacher leur expérience. Comme le souligne Berry (2005) : « ceux qui poursuivent des stratégies intégratives (en termes d'attitudes, d'identités et de comportements) réaliseront de meilleures adaptations que ceux qui s'acculturent d'une autre manière, en particulier ceux qui sont diffus ou marginaux dans leur manière de s'acculturer » (p.710, *traduction libre*).

Le comportement individualiste adopté par les étudiants locaux nous amène à penser que ceux-ci pourraient peut-être ne pas accorder autant d'importance aux différences culturelles dans le façonnement de leurs relations et, conséquemment, ne percevraient pas alors la culture comme un phénomène aussi cloisonné que présenté dans ce travail c'est-à-dire avec une culture d'origine d'un côté, une culture d'accueil de l'autre et un fossé qui marque la frontière entre les deux. Aussi souhaitons-nous considérer une perspective différente de la notion de culture que celle que nous avons adoptée dans le cadre de ce travail. En effet, comme nous l'avons mentionné dans les deux premiers chapitres, notre conception de la culture prend appui sur les éléments de définition du processus d'acculturation proposés par certains auteurs majeurs en la matière que nous avons retenus. Autrement dit, selon les principaux auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyées, le processus d'acculturation est façonné par le contact entre des individus ou des groupes d'individus

issus de milieux culturels différents. De ce contact résulte des changements opérés, notamment culturel, pouvant faciliter l'adaptation de l'individu à ce nouvel environnement interculturel et l'intégration du nouvel arrivant à sa communauté d'accueil. Cela peut ainsi conduire les individus qui se trouvent au cœur de ces interactions à revisiter leur culture, à abandonner certaines de ses facettes et à adopter des pans de l'autre culture. Pour certains chercheurs, si cette perspective de la culture et du processus d'acculturation est bien présente et ancrée dans la littérature, elle offre, néanmoins, une vision trop restreinte et essentialiste de la culture. C'est pourquoi ceux-ci mettent davantage l'accent sur le caractère dynamique de cette dernière et proposent d'entrevoir la culture comme un phénomène mouvant :

Le processus que connaît chaque culture en situation de contact culturel, celui de destructuration puis de restructuration, est en réalité le principe même d'évolution de n'importe quel système culturel. Toute culture est un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction. Ce qui varie, c'est l'importance de chaque phase, selon les situations. Peut-être faudrait-il remplacer le mot « culture » par celui de « curation » (déjà contenu dans « acculturation ») pour souligner cette dimension dynamique de la culture (Cuche, 2016, p.70)

Cuche (2016) ajoute que, étant en communication les unes avec les autres dans un espace social donné, il n'y a pas de discontinuité entre les cultures particulières. Pour reprendre les mots de l'auteur :

La culture est produite par les échanges entre les individus et entre les groupes. C'est pourquoi toute culture est nécessairement plurielle et évolutive, car elle n'est jamais qu'une synthèse plus ou moins aboutie et plus ou moins provisoire d'apports divers (p.141).

Ces cultures particulières ne sont donc pas étrangères les unes aux autres quand bien même « elles accentuent leurs différences pour mieux s'affirmer et se distinguer les unes des autres » (p.75). C'est pourquoi, eu égard aux propos tenus par le chercheur, nous émettons l'hypothèse qu'il pourrait être pertinent d'adopter une approche « continuiste » (p.75) de la notion de culture et mettre ainsi davantage l'accent sur la dimension relationnelle, interne et externe, des systèmes culturels en présence.

Résumé de la section 7.2.3	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Les participantes ont préféré côtoyer des personnes avec lesquelles elles partagent des points communs. Les critères qui rassemblaient les participantes et leurs nouveaux amis étaient leurs origines culturelles et leur nationalité, principalement, mais également leur statut d'étudiantes internationales ou Erasmus - Le caractère homophile qui prédomine dans les relations entretenues par les participantes laisserait entendre qu'il existerait une identité étudiante internationale - Les échanges entretenus avec les hôtes sont interculturels au sens défini par Raynal et Ferguson et la position adoptée par la majorité des participantes à l'égard de l'interculturalité s'inscrit dans le second stade ethnorelativiste du modèle progressif de Bennett - Des efforts d'intégration à la communauté d'accueil qui se sont essoufflés au fil de l'expérience de par le caractère unilatéral de ceux-ci - Des relations consensuelles limitées en nombre entre les participantes et leurs hôtes qui, au regard des 10 stratégies d'acculturation définies par Berry et Bourhis et al., reposent sur les stratégies d'intégration déployées par les participantes et l'attitude individualiste de leurs hôtes - Prendre appui sur les caractères dynamique et continu de la culture apportent une dimension nouvelle à l'analyse des relations interculturelles entretenues par les étudiantes internationales avec les étudiants locaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept d'identité - Le caractère bidirectionnel du processus d'acculturation - La communauté d'accueil et les échanges interculturels

7.3. Nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiantes internationales au Canada et en France

Dans cette troisième section, nous nous attardons sur le caractère fluctuant de l'accompagnement institutionnel et la prédominance de l'accompagnement offert par les proches aux étudiantes internationales qui ressortent des résultats obtenus.

7.3.1. Un accompagnement institutionnel fluctuant tout au long de l'expérience en mobilité

Nous constatons, au travers de nos résultats, que l'offre d'accompagnement reçue par les participantes durant leur expérience en mobilité, autant de l'UO que des UM, n'a pas été constante. En effet, concernant l'accompagnement institutionnel, alors qu'avant leur séjour les étudiantes déclarent avoir reçu un soutien essentiellement limité au cadre administratif de la part de leur établissement d'origine et/ou de leur université d'accueil, l'accompagnement offert par cette dernière s'est diversifié avec les activités mises en place et les mesures prises par le BI, par leurs facultés ou par des organismes associatifs pendant leur séjour. *A contrario*, une fois le séjour entamé, les participantes déclarent, à l'unanimité, ne plus recevoir d'accompagnement de la part de leurs universités d'accueil et d'origine (autre que financier concernant cette dernière qui, pour

certaines participantes, continue de leur reverser une bourse de mobilité). Pourtant, s'il apparaît que les participantes ont reçu plus de soutien pendant le séjour qu'avant et après celui-ci, ces dernières insistent davantage sur les carences de l'accompagnement qu'elles ont reçu pendant le séjour. Alors qu'elles soulignent majoritairement un manque d'accompagnement dans leurs choix de cours et lors de la recherche de leur logement, il est intéressant de constater également que sept des participantes mentionnent avoir reçu un accompagnement insuffisant sur les plans sociétaux et interculturels. Pour illustration, elles mettent en avant le manque d'informations reçues à l'égard de la culture de leur pays, de la ville et de l'université d'accueil, le besoin d'augmenter le nombre d'activités socio-culturelles et de proposer plus d'activités inclusives, etc. Eu égard aux travaux de Dervin (2017), il serait intéressant, ici, de questionner le poids de la relation entre les compétences interculturelles des participantes et la formation à l'interculturalité. Autrement dit, les participantes, malgré un capital de mobilité développé pour la majorité d'entre elles, étaient-elles suffisamment nanties pour combler ces manquements dans leur accompagnement ? Selon Dervin (2017), les compétences interculturelles reposent sur trois critères essentiels. D'abord, la prise de conscience de l'individu que l'interculturalité est un phénomène complexe et que notre position à son égard est mouvante en ce sens où, « influencés par les relations de pouvoir qui nous séparent, nos impressions, nos croyances, nos émotions, nos attitudes, etc. » (p. 10), nous sommes aptes à appliquer nos compétences interculturelles dans certains contextes, avec certains individus, mais pas dans d'autres situations. Il nous faut donc avoir conscience que nous ne pouvons acquérir pleinement les compétences interculturelles puisque l'interculturalité est un apprentissage qui dure toute la vie et qui s'effectue tout au long de celle-ci. Le second critère sur lequel reposent les compétences interculturelles est la nécessité de reconnaître, de présenter, de défendre et de négocier les identités plurielles des individus en présence, c'est-à-dire les nôtres et celles des autres. Enfin, les compétences interculturelles renvoient au besoin de « permettre à chacun [de nous] de [nous] sentir plus ou moins à l'aise dans nos interactions avec eux » (Dervin, 2017, p. 30). Or, pour ce faire, il nous faut prendre le temps d'interagir avec l'autre, de nous écouter nous-même et d'accepter que, parfois, l'expérience interculturelle puisse être un échec. Il ressort donc des propos de l'auteur que l'interculturalité s'apprend. Aussi, rappelons que Dervin (2007) et Murphy-Lejeune (2000) dégagent trois méthodes d'apprentissage de l'interculturalité que nous avons décrites dans le chapitre 2 de la thèse à savoir : l'observation, la participation et la communication. Comme nous avons pu le voir dans la section portant sur le processus d'acculturation des participantes, il

semblerait que ces deux dernières méthodes d'apprentissage leur auraient fait défaut. C'est pourquoi plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait que si, certes, l'interculturalité s'apprend et que cet apprentissage se doit d'être à l'initiative de l'étudiant, il ne peut y aboutir seul et une formation en amont de leur séjour, tel que le propose l'un des membres du BI des UM ou certains chercheurs, aurait pu nourrir leur bagage interculturel et développer leurs compétences dans ce domaine (Anquetil, 2008 ; De Carlo et Diamanti, 2013 ; Dervin, 2004 ; Dunne, 2009). Pour ce faire, à l'instar des initiatives prises par Victor et Alice, Anquetil (2008) propose d'intervenir à deux niveaux : le premier, ce que l'auteur qualifie d'éducation sociale, adressé à l'ensemble de la communauté étudiante, consiste à démultiplier les échanges communicatifs et culturels en développant la construction d'un lien interpersonnel entre des étudiants internationaux et des étudiants locaux revenus d'un séjour à l'étranger ; le second prend appui sur une formation formelle universitaire donnant droit à des crédits, destinée aux étudiants internationaux et aux étudiants locaux qui vont partir effectuer un séjour à l'étranger. Dans la même veine, Léna et Maxime soulignent que l'UO a mis en place une formation relativement similaire via le programme *uOGlobal* que nous avons décrit dans le chapitre 6 de la thèse. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des recommandations proposées par des chercheurs selon lesquelles la formation à l'interculturalité doit, certes, être offerte aux étudiants internationaux, mais également proposée aux étudiants locaux pour mettre à mal ce fossé qui, comme nous l'avons vu dans la section précédente, peut influencer, négativement, sur le processus d'acculturation. Dans cette optique, l'un des membres du BI de l'UO met en avant le fait que le BI cherche à être inclusif en ouvrant ses activités socio-culturelles aux étudiants internationaux et locaux. Néanmoins, le fait de préciser que les étudiants internationaux « s'ils ont des amis canadiens, ils peuvent les amener » laisserait entendre que l'accompagnement offert par le bureau initie peu (voire pas) la naissance d'une relation étudiant international-étudiant local, mais plutôt entérinerait une amitié déjà établie.

Les résultats obtenus nous ont également interpellée sur le fait qu'à leur retour dans leur pays d'origine, bien que les sept étudiantes en échanges indiquent n'obtenir aucun accompagnement de la part de leur université d'origine, parmi les trois participantes Erasmus des UM, deux soulignent avoir été, toutefois, contactées par leur université d'origine et la troisième précise qu'elle sera convoquée par le BI de son université pour partager son expérience. Il en va de même pour la participante belge de l'UO. En revanche, les trois autres participantes n'ont pas été contactées par leur université d'origine et ne possèdent aucune information quant aux attentes de celle-ci à leur

retour. Or, il est intéressant de constater que les universités de ces trois participantes se situent toutes dans le même pays, en France. Aussi, rappelons qu'à l'échelle planétaire, les universités, incitées par des politiques concurrentielles et auto-promotionnelles, ne s'impliquent pas de la même façon dans la mobilité de leurs étudiants. Alors que certaines auraient tendance à préparer davantage leurs étudiants au séjour à l'étranger, des établissements mettraient, pour leur part, l'accent sur l'accueil des étudiants internationaux qui arrivent en leur sein (Anquetil, 2008). Nos résultats nous permettraient ainsi d'émettre l'hypothèse que cette diversification de l'encadrement institutionnel se retrouve, également, dans la période de préparation au retour de l'étudiant dans son université d'origine. De plus, si nous faisons un parallèle entre cet accompagnement au moment du retour dans le pays d'origine et la courbe émotionnelle des participantes, il est intéressant de constater que sur les neuf participantes, deux de ces trois étudiantes françaises sont celles qui ont attribué les notes les plus basses aux premiers jours de leur retour. Cela pourrait ainsi laisser entendre que l'accompagnement institutionnel, aussi minime soit-il, aurait pu influencer sur le processus de ré-acculturation des participantes.

Comme nous l'avons vu dans la section consacrée à l'expérience des participantes, nous avons mentionné le fait que Romane et Charlotte, de par leur statut d'étudiantes internationales inscrites dans un programme d'études, ne disposent pas du même accompagnement que leurs sept consœurs en échanges. En effet, celles-ci sont soumises aux mêmes règles universitaires que leurs collègues canadiens et français et ne bénéficient pas d'aménagements à leurs examens comme cela a pu être le cas pour d'autres participantes. Aussi émettions-nous l'hypothèse qu'une telle différence de traitement dans l'accompagnement des participantes a pu affecter leur séjour. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, au cours de leur expérience en mobilité, toutes les participantes ont traversé des périodes difficiles et d'autres plus agréables. Aussi apparaît-il qu'il ne faut pas négliger le poids de l'accompagnement qu'elles ont reçu dans ces moments fluctuants. Prenons l'exemple de Wendy qui était prête à mettre un terme à son expérience Erasmus si celle-ci avait été planifiée sur une année plutôt qu'un semestre pour deux raisons principales. La première a trait aux méthodes d'enseignement qu'elle juge inadaptées et à la mauvaise organisation des UM qui faisait qu'elle se sentait perdue à son arrivée dans l'établissement et lorsqu'il lui fallait choisir ses cours. La seconde renvoie à l'accueil peu propice offert aux étudiants internationaux de la part de leurs professeurs. Ce qu'a vécu Wendy n'est pas un cas isolé puisqu'au moment où les participantes évoquent les principales difficultés rencontrées tout au long de leur expérience,

certaines d’entre elles font référence à l’accompagnement défaillant dont elles ont fait l’objet et qui a été leur principale source de stress et d’isolement : par exemple, le manque de soutien perçu de la part du professeur référent (Iris et Chloé), les attentes élevées des professeurs qui ne tenaient pas compte de leur statut d’étudiantes internationales (Naomie, Chloé), des services universitaires qui ne répondaient pas aux besoins de l’étudiante (Charlotte), les étudiants locaux distants, empreints de jugements et de stéréotypes à leur égard (toutes les participantes). Ce constat nous amène à penser que nous ne dénotons ni de différence majeure entre l’accompagnement reçu par les participantes de l’UO et celui reçu par les étudiantes des UM ni de différence probante entre les étudiantes inscrites dans un programme d’études et celles qui sont venues étudier à l’UO ou dans les UM dans le cadre d’un programme d’échanges.

Résumé de la section 7.3.1	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Des possibles carences dans les compétences interculturelles des participantes, lesquelles compétences auraient pu éventuellement combler les manquements liés à l’accompagnement offert - Il serait pertinent de proposer aux étudiants internationaux et locaux une formation à l’interculturalité pour pallier ces carences - Des universités plus présentes que d’autres pour accompagner l’étudiant à son retour - L’accompagnement institutionnel peut influencer sur le processus de ré-acculturation - L’accompagnement défaillant a été l’une des principales sources de stress et d’isolement pendant leur séjour - L’accompagnement offert n’a pas fait plus défaut aux étudiantes inscrites dans un programme qu’à celles inscrites dans un programme d’échanges 	<ul style="list-style-type: none"> - La communauté d’accueil, les échanges interculturels et les compétences interculturelles - L’accompagnement

7.3.2. Un accompagnement déséquilibré : L’accompagnement par les proches privilégié au détriment de l’accompagnement institutionnel

Si l’accompagnement institutionnel a pu faire défaut durant l’expérience des participantes, il est intéressant de souligner que le discours de ces dernières à l’égard de l’accompagnement qu’elles ont reçu de la part de leurs proches (famille et amis qu’elles se sont faits dans leur pays d’origine avant leur séjour) est autre. À l’unanimité, les participantes indiquent que les échanges qu’elles ont entretenus avec leurs proches leur ont permis d’obtenir le soutien moral dont elles avaient besoin lorsqu’elles rencontraient des difficultés avant, pendant et après leur séjour. Certaines participantes mettent en avant le fait que ces échanges réguliers (allant jusqu’à plusieurs fois par jour pour trois participantes des UM) permettaient de briser cette distance géographique (difficilement

supportable par deux étudiantes des UM) et leur donnaient l'impression d'être « comme à la maison ». Les recherches menées par Ballatore (2008 ; 2013) auprès des étudiants Erasmus témoignent de ce besoin éprouvé par les étudiants internationaux. Selon la chercheuse, « [p]our de jeunes Erasmus, en quête de repères rassurants dans un univers mobile et incertain, la famille reste donc une valeur sûre. Elle fait figure de refuge » (Ballatore, 2008, p.220). Néanmoins, si toutes les participantes soulignent que, durant leur séjour à l'étranger, elles ont apprécié ces échanges, particulièrement pendant les périodes tumultueuses, la plupart des étudiantes de l'UO indiquent ne pas avoir ressenti le besoin impératif de contacter leurs proches durant leur séjour ni de les voir. D'ailleurs, à l'exception de Charlotte, aucune d'elles n'est retournée dans son pays d'origine durant le séjour. Cependant, quatre d'entre elles ont reçu la visite de leur famille ou amis. *A contrario*, parmi les participantes des UM, seule Sofia a admis ne pas avoir éprouvé le besoin de retourner dans son pays. Aussi, affirme-t-elle que les quelques allers-retours qu'elle a effectués entre la France et l'Espagne pendant son séjour étaient davantage pour faire plaisir à ses proches que pour satisfaire un besoin de les revoir. Ces propos font écho à ceux tenus par plusieurs participantes de l'UO qui évoquent ces échanges comme une contrainte dans la mesure où elles se sentaient obligées de les contacter pour leur faire plaisir. Il en va de même pour les visites de leurs proches qui, bien que leur ayant fait plaisir, ont pu perturber le séjour de certaines participantes en rompant la linéarité de celui-ci et imposant à celles-ci de mêler leurs deux univers. Nous constatons que pour deux participantes des UM, Iris et Romane, leurs multiples échanges quotidiens avec leur famille étaient vitaux car, sans eux, elles ont la conviction qu'elles auraient plongé dans une profonde dépression et ne seraient jamais parvenues à effectuer leur séjour en France. Cependant, sur les deux années qu'elle a effectuées en France, Romane admet ne pas avoir contacté sa famille durant une journée où elle effectuait une sortie avec ses amis. Le manque qu'elle a ressenti, cumulé aux nombreux appels de ses parents restés sans réponse, ont amené Romane à contacter ses parents en pleine nuit, le lendemain.

Le fait que les participantes se soient détachées peu à peu de leurs proches durant le séjour (même Romane pour qui la famille revêt une importance capitale pour son bien-être) nous amène à considérer qu'elles ont su combler cette absence par autre chose, soit par le développement d'un réseau sur place ou pour reprendre les mots de Ballatore (2008), « la création d'une nouvelle famille ». Comme le mentionne la chercheuse, alors que les étudiants sédentaires ont plutôt tendance à dissocier leurs activités étudiantes avec, d'un côté, leurs études pendant la semaine et,

de l'autre, les loisirs et leur famille durant le weekend, les étudiants internationaux ne les différencient plus. C'est d'ailleurs ce que rapportait l'une des participantes de l'UO : les amis qu'elle s'est faits pendant le séjour constituent, pour elle, une « deuxième famille ».

Aussi, outre leurs proches, c'est auprès de cette « deuxième famille » composée, principalement, de membres de communautés auxquelles les étudiantes s'identifient (de par leurs origines culturelles ou leur statut d'étudiantes internationales) comme nous l'avons relevé plus tôt, que les participantes ont trouvé l'accompagnement dont elles avaient besoin pendant leur séjour pour faire face aux périodes difficiles. Si l'on se réfère à la définition de l'accompagnement donnée par Raucent et al. (2010) et aux trois actions qui composent l'accompagnement (escorter, guider, conduire), les proches des participantes, de par leur oreille attentive, auraient davantage accompagné ces dernières en leur donnant ce dont elles avaient besoin sur les plans affectifs tout au long de leur expérience (escorter) et en leur prodiguant quelques conseils, essentiellement avant le séjour (guider). Si cette « deuxième famille » a pu leur apporter ce même soutien, de par sa proximité avec les participantes, celle-ci a également répondu aux besoins de ces dernières sur le plan social (escorter). Pour certaines participantes de l'UO, à côté de l'aide et des conseils qu'ils ont pu leur apporter, l'accompagnement par les proches et par la « deuxième famille » relève de l'ordre de « l'orientation » de l'étudiante dans la mesure où ils leur ont permis de trouver certaines réponses à leur questionnaire, notamment en ce qui concerne leur avenir scolaire et professionnel (guider et conduire). Si les participantes se sont principalement appuyées sur leurs proches et leur deuxième famille, il n'en demeure pas moins que les institutions d'accueil et d'origine ont également été présentes comme nous avons pu le voir. Alors qu'elles ont, indéniablement appuyé les participantes dans les démarches administratives (guider), plusieurs étudiantes admettent avoir été épaulées par certains professeurs et membres de la communauté étudiante locale dans le cadre de leurs cours (conduire). De plus, les participantes ont, pour la plupart, créé leur « deuxième famille » à partir d'activités socio-culturelles mises en place par leur institution d'accueil. Cette dernière aurait, ainsi, donné l'impulsion nécessaire pour répondre aux besoins de l'étudiante sur le plan socio-affectif (escorter).

Le troisième point qui nous interpelle renvoie au fait que les deux participantes qui éprouvaient ce besoin ardent de contacter régulièrement leurs proches sont Romane et Iris. Notons, de façon générale, que les participantes des UM ont mis davantage l'accent sur l'accompagnement positif de leurs proches que celles de l'UO. Pour illustration, alors que les premières insistent sur

le rôle non négligeable que vont jouer leurs proches à leur retour dans leur pays d'origine, les deuxièmes ne manquent pas d'évoquer la difficulté que cela représentera de retourner vivre dans la maison familiale et de retrouver certains de leurs amis. Le poids de l'accompagnement par leurs proches et le regard qu'elles portent sur celui-ci a ainsi pu affecter le processus d'acculturation et donner des éléments d'informations quant à la tendance de la courbe émotionnelle des participantes à leur retour dans leur pays respectif étant donné que, les premiers jours du retour ont, globalement, obtenu des notes plus faibles auprès des participantes de l'UO. Aussi, cumulé au fait qu'Iris et Romane aient particulièrement ressenti un besoin d'être accompagnées par leurs proches tout au long de leur cheminement, nous pouvons supposer que les rapports entretenus avec les proches et perçus par les participantes dépendraient étroitement des origines culturelles de celles-ci (Ballatore, 2008). En effet, selon les propos tenus par les deux participantes des UM, le Maroc et Haïti sont deux pays qui mettent davantage l'accent sur la communauté plutôt que sur l'individu, valeurs auxquelles adhèrent leurs familles respectives. Comme elles le mentionnent, chacun de leurs actes est jugé par la communauté si bien que leurs familles leur imposent de respecter une ligne de conduite stricte afin de ne pas aller à l'encontre des codes sociétaux. Aussi, ce principe de vivre « pour » la communauté sous-tend le partage et la solidarité entre les individus, mais également un respect incommensurable de la famille qui demeure la première institution où se transmettent et se reproduisent les valeurs inculquées (Bourqia, 2010 ; Kuyu Mwissa, 2004 ; Raphaël, 2006). Le fait d'avoir ainsi grandi dans ce contexte différent de celui dans lequel ont évolué les sept autres participantes a pu renforcer ce manque et ce sentiment de dépendance des deux participantes à leur famille.

Résumé de la section 7.3.2	
<p style="text-align: center;">Interprétation et discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les proches restés dans le pays d'origine font figure de refuge auprès des participantes - Néanmoins, ces échanges avec les proches ont pu être perçus comme contraignants - Création d'une « nouvelle famille » sur place auprès de membres de communautés auxquelles elles s'identifient pour combler le manque de leurs proches et faire face aux difficultés rencontrées - Même si l'accompagnement par les proches et par leur « nouvelle famille » a pris le pas sur celui offert par l'université d'accueil, cette dernière a néanmoins été présente en matière d'accompagnement - La courbe émotionnelle et le processus d'acculturation ont été affectés par l'accompagnement des proches et par le regard que les participantes portent sur celui-ci - Le sentiment de manque et de dépendance à la famille a pu être renforcé par le contexte dans lequel ont grandi les participantes 	<p style="text-align: center;">Concepts mobilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> - La communauté d'origine et les échanges intra-culturels - La communauté d'accueil et les échanges interculturels - L'accompagnement

7.4. Interdépendance de l'expérience, du processus d'acculturation et de l'accompagnement : des liens renforcés par les communautés d'accueil et d'origine

En définitive, les trois sections précédentes ont mis en évidence des liens d'interdépendance entre le processus d'acculturation des participantes, l'expérience vécue par ces dernières et l'accompagnement qu'elles ont reçu. Aussi, avons-nous pu dénoter le rôle non négligeable joué par les communautés d'origine et d'accueil dans le renforcement de ces liens. Nous proposons d'illustrer nos propos en prenant pour appui quelques exemples relatés précédemment.

Les résultats obtenus nous ont permis d'aboutir à la conclusion qu'un accompagnement défaillant peut inciter la participante à écourter son séjour. En revanche, lorsque celle-ci reçoit le soutien social et affectif dont elle a besoin, la positivité de son expérience est renforcée. On retrouve dans ces deux exemples l'interdépendance entre l'expérience et l'accompagnement (figure 30).

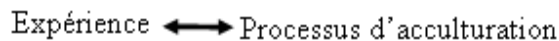
Figure 30 : Lien « expérience »-« accompagnement »



Dans la même veine, une intégration laborieuse de l'étudiante internationale à la communauté d'accueil et des relations distantes, voire conflictuelles, entre elles influent sur le déroulement de l'expérience et peuvent, là aussi, inciter la participante à mettre un terme à son séjour. Or, une expérience ponctuée de remous (par exemple parce qu'elle ne possède pas le capital de mobilité

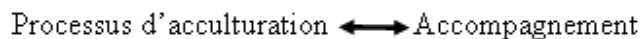
suffisant pour transformer son expérience en formation (Anquetil, 2008)) peut, à l'inverse, décourager l'étudiante à s'intégrer à ses hôtes. Nous constatons, au travers de ces deux exemples que l'expérience et le processus d'acculturation sont interdépendants (figure 31).

Figure 31 : Lien « expérience »-« processus d'acculturation »



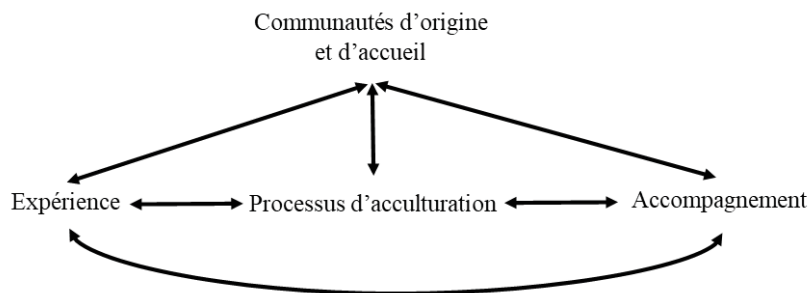
Enfin, nous l'avons vu, l'accompagnement qu'elles ont reçu a permis aux participantes de s'adapter plus facilement à leur environnement et à accepter plus aisément certains changements qu'elles ont dû opérer dans ce nouveau contexte. Aussi, le degré d'accompagnement requis par les participantes dépend étroitement de leur évolution dans leur contexte interculturel. Autrement dit, plus l'étudiante aura de la difficulté à s'adapter ou à s'intégrer à son nouvel environnement, plus celle-ci usera de l'accompagnement qui lui est offert. Ces exemples mettent en évidence l'interdépendance entre le processus d'acculturation et l'accompagnement (figure 32).

Figure 32 : Lien « processus d'acculturation »-« accompagnement »



In fine, nous pouvons résumer ce triptyque de la mobilité sous la forme du schéma suivant :

Figure 33 : Liens entre les communautés d'origine et d'accueil et la mobilité estudiantine internationale



Comme l'indique la figure ci-dessus, si les communautés d'origine et d'accueil jouent directement et indirectement un rôle dans la mobilité estudiantine internationale, nous pensons que l'inverse est tout aussi vrai et que le processus d'acculturation, l'expérience et l'accompagnement ont des répercussions sur ces deux communautés. En effet, les travaux de Pleyers et Guillaume (2008) ont mis en lumière qu'une expérience estudiantine en mobilité n'implique pas uniquement le voyageur, mais également ceux qui l'entourent et qui croisent son chemin.

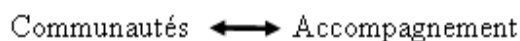
Aussi pouvons-nous aisément imaginer les conséquences que cela aurait sur ses hôtes si, par exemple, une étudiante internationale refusait de s'intégrer à la communauté d'accueil ou même de se plier aux règles de son pays et de son université d'origine (figure 34). En effet, dans une telle situation, nous pouvons nous attendre à ce que la représentation que se fait l'hôte de l'étudiant international soit « artificielle » et « simpliste » car généralisée à la culture de ce dernier et non pas à son individualité (Dervin, 2008 ; Papatsiba, 2003). C'est cette vision tronquée de l'altérité qui nourrit les stéréotypes et qui fait que certains étudiants internationaux sont, automatiquement, catalogués de personnes sympathiques et chaleureuses comme cela a été le cas de Sofia ou, plus négativement concernant Charlotte qui indique avoir été qualifiée par ses hôtes de « petite française bourgeoise ». Ici, nous voyons bien « [qu']autrui est appréhendé sans tenir compte des processus liés à la diversification sociale et à la diversité culturelle » (Ballatore, 2008, p.271-272).

Figure 34 : Lien « communautés »-« processus d'acculturation »

Communautés ↔ Processus d'acculturation

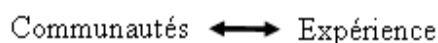
Il va de même avec l'accompagnement, qui lui aussi, influe sur les communautés d'origine et d'accueil. Selon le besoin de l'étudiante internationale, le degré d'investissement de l'accompagnateur (membre de la communauté d'accueil ou d'origine) sera différent (De Ketele, 2014). Pour illustration, comme l'indiquent plusieurs membres des BI de l'UO et des UM, certains étudiants leur demandent plus de travail que d'autres. Un second exemple renvoie à certains proches des participantes qui, ayant eu vent des difficultés rencontrées par la participante durant son séjour, ont décidé de leur rendre visite. Enfin, en guise de dernier exemple, nous proposons de nous attarder sur le soutien financier qu'ont reçu les participantes de la part de leur famille qui a pu être perçue comme un sacrifice de cette dernière par certaines participantes (figure 35).

Figure 35 : Lien « communautés »-« accompagnement »



Finally, in turn, the experience lived by the international student also has repercussions on the communities of welcome and origin, which we propose to illustrate with two examples: as mentioned by certain members of the BI of the UM, when a student returns to his country, dissatisfied with his experience in Montpellier, this can have negative consequences on the inter-university partnership, or even put an end to it; when he returns to his country of origin, the international student, in his role of « culture passers » (Pleyers and Guillaume, 2008), will circulate information about his experience and about his country of welcome to his entourage, including students who would be interested in doing a mobility experience in turn. Also, this return on his experience could influence the decision to go or not of these latter (figure 36).

Figure 36 : Lien « communautés »-« expérience »



Résumé de la section 7.4	
Interprétation et discussion	Concepts mobilisés
<ul style="list-style-type: none"> - Interdépendance de l'expérience, du processus d'acculturation et de l'accompagnement (le triptyque de la mobilité) - Une interdépendance renforcée par l'intervention des communautés d'accueil et d'origine dans chacun de ces 3 volets - Répercussions réciproques du triptyque de la mobilité sur les communautés d'accueil et d'origine 	<ul style="list-style-type: none"> - L'expérience - Le processus d'acculturation - L'accompagnement - Les communautés d'accueil et d'origine

7.5. Résumé du chapitre

This seventh chapter has allowed us to put in relation the results obtained in order to answer our research question: How is the mobility experience of international students in Canada and in France lived through the acculturation process of these

derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ? Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, brossé un portrait de l'expérience vécue par les neuf étudiantes internationales en mettant en évidence les difficultés qu'elles ont eu à traverser durant leur cheminement et le caractère positif qu'elles ont su, néanmoins, tirer de cette expérience. Ensuite, nous avons analysé leur processus d'acculturation et nous sommes attardées sur le caractère irrégulier, unidimensionnel et bidirectionnel dont il a fait preuve. Puis, une troisième section a été consacrée à l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux participantes, lequel a montré une nature fluctuante quant au rôle joué par les institutions et déséquilibrée tant les proches ont pris le pas sur l'accompagnement institutionnel. Enfin, dans une dernière section, nous avons mis l'accent sur le caractère interdépendant de l'expérience, du processus d'acculturation et de l'accompagnement, trois pans de la mobilité étudiante internationale dans lesquels interviennent les communautés d'origine et d'accueil des participantes.

CHAPITRE 8 : CONCLUSION

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, si la mobilité étudiante internationale est un phénomène en plein essor, il n'en est pas pour autant nouveau. Ainsi, cette recherche complète l'actuelle pléthore de travaux qui ont été menés sur cette thématique depuis plusieurs décennies en y apportant sa pierre angulaire de par l'originalité du sujet abordé. Aussi, cette conclusion est, pour nous, l'occasion de mettre en avant les contributions de la recherche, des suggestions d'application et, enfin, ses limites.

8.1. Les contributions de la recherche

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre de cette thèse, l'originalité de notre recherche réside dans le fait qu'elle intègre le rôle que jouent les communautés d'origine et d'accueil d'étudiants internationaux dans le processus d'acculturation de ces derniers, thématique qui, à notre connaissance, a été peu exploitée jusqu'alors. Autrement dit, le processus d'acculturation est un concept qui a fait couler beaucoup d'encre dans la recherche scientifique. Aussi avons-nous proposé, au travers de cette thèse, une analyse plus fine de ce concept en nous focalisant sur la façon dont ces communautés interviennent dans ce processus et influent sur ce dernier. Plus précisément, l'un des principaux apports théoriques de notre travail a été de mettre la lumière sur un pan de l'expérience estudiantine internationale sous l'angle du processus d'acculturation de l'étudiant et de l'accompagnement offert par les communautés d'accueil et d'origine de l'étudiant international. La mise en relation de ces trois volets de la mobilité nous a ainsi permis de mettre en évidence leur caractère interdépendant. En d'autres mots, le caractère défaillant ou prospère de l'un aura des répercussions négatives ou positives sur les deux autres.

Si cette thématique a pu faire preuve d'originalité, soulignons que le cheminement pour mener à bien cette recherche l'est tout autant. En effet, l'une des particularités de cette étude est qu'elle donne, certes, la parole à des étudiants internationaux, mais également à des professionnels du monde universitaire international. Nous abordons ainsi notre thématique en rapprochant deux perspectives distinctes. Plus encore, nous abordons cette double perspective sous l'angle d'une étude comparée internationale en prenant appui sur les deux pays francophones les plus prisés par les étudiants internationaux à l'heure actuelle. En plus de nous avoir permis de dégager une vision plus globale et une compréhension plus riche du phénomène étudié, cette triangulation des sources nous a permis de renforcer la rigueur scientifique de notre recherche et, conséquemment, de donner

plus de poids à notre analyse. En effet, sans pour autant prétendre à une quelconque généralisation de nos résultats, la multiplicité des cas étudiés donne plus de légitimité à nos données dont le croisement nous a permis de valider, d'infirmer ou de dégager de nouvelles hypothèses qui ont pu renforcer nos résultats.

En mettant en parallèle le point de vue des étudiants internationaux et celui des membres du BI dans deux contextes universitaires différents, nous avons pu dresser, plus minutieusement, un portrait de l'accompagnement offert à ces étudiants et, en ce sens, mettre en avant ses carences et ses bienfaits dans le cadre d'une expérience en mobilité. Dès lors, cette analyse peut être bénéfique, tout d'abord, aux institutions qui souhaiteraient bonifier l'accueil qu'elles réservent à leurs étudiants internationaux, mais également améliorer la préparation de ses propres étudiants locaux à partir à l'étranger. Ce point fait d'ailleurs partie des principaux apports théoriques de cette thèse car si, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2, plusieurs études s'entendent sur le fait que le processus d'acculturation revêt des caractères bidimensionnel et bidirectionnel, l'interprétation de nos résultats a remis en question son caractère bidimensionnel au profit d'une dimension davantage unidimensionnelle et a soulevé la fragilité de son caractère bidirectionnel. Eu égard à ces résultats, notre thèse s'inscrit dans la continuité des travaux de Dervin (2007 ; 2017) et de Murphy-Lejeune (2000) selon lesquels l'interculturalité s'apprend et une formation à l'interculturalité offerte aux étudiants internationaux et locaux et qui mettraient ceux-ci en relation (dans la même veine que le programme *uOGlobal*) est nécessaire. C'est pourquoi nous pensons qu'en plus des institutions, cette thèse serait également bénéfique aux instances gouvernementales dont les décisions à l'égard de la mobilité internationale estudiantine pourraient s'inspirer de ce travail. Puis, aux proches de ces voyageurs qui peuvent découvrir certaines facettes de cette expérience qui peut leur paraître nébuleuse et prendre conscience du rôle qu'ils jouent, et ce, malgré la distance géographique qui les sépare. Enfin, à la communauté étudiante dans son ensemble, c'est-à-dire les étudiants locaux et les (futurs) étudiants internationaux pour lesquels cette étude peut contribuer à la préparation psychologique des uns et des autres à se retrouver immerger dans un contexte interculturel et nourrir la réflexion de chacun quant à sa conception de l'altérité.

Bien souvent, les travaux portant sur le processus d'acculturation d'un nouvel arrivant dans un pays (étudiant international ou non) portent, exclusivement, sur l'expérience vécue pendant le séjour de celui-ci et s'intéressent peu au processus de ré-acculturation et, encore moins, à ce que nous pourrions qualifier de processus de « pré-acculturation ». Aussi, le fait d'avoir décrit, dans

son intégralité, le cheminement de l'étudiant international nous a permis de mieux comprendre son processus d'acculturation et d'avoir une vision plus globale de celui-ci et de ce qui a pu influencer sur ce dernier, ce qui constitue un autre apport significatif de cette thèse. Nos résultats ont d'ailleurs révélé que, certes, le processus d'acculturation est propre à chaque étudiant et dépend étroitement du capital de mobilité de celui-ci. En ce sens, notre thèse s'inscrit dans la lignée des études réalisées par Anquetil (2006), Campbell (2016), De Carlo et Diamanti (2013), González-Monteagudo (2016), Murphy-Lejeune (2001) ou, encore, Nanaki (2009). Cependant, notre travail nous a permis de considérer d'autres facteurs à prendre en considération dans le déroulement de ce processus tels que la durée du séjour de l'étudiant, les origines culturelles de ce dernier, sa langue maternelle, la langue de son pays d'accueil et l'accompagnement qu'il a reçu. Par ailleurs, prendre en considération l'intégralité du processus d'acculturation, nous a permis de porter un regard différent des recherches précédentes réalisées sur ce dernier. En effet, si les études antérieures soulignent que les différentes émotions rencontrées par les étudiants internationaux au moment de s'adapter à leur nouvel environnement interculturel suivent la forme d'une courbe en W, nos résultats nous ont permis de considérer que le cheminement émotionnel de ces étudiants ne peut être représenté aussi nettement que celui élaboré dans le modèle de Gullahorn et Gullahorn (1963) et Oberg (1958).

Enfin, le fait d'avoir été, nous-même, une étudiante internationale ajoute à la qualité et à l'originalité de ce travail. Notons que dans la quasi-totalité des travaux que nous avons référencés, les résultats obtenus sont, généralement, le fruit d'entrevues menées auprès des étudiants internationaux ou bien de questionnaires auxquels ceux-ci étaient amenés à répondre. Or, pour notre part, en proposant aux étudiants internationaux de dessiner leur expérience, nous pensons avoir pris davantage en considération leur statut en mettant en évidence le fait qu'il peut être difficile, pour eux, de s'exprimer librement dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Aussi, c'est le fait d'avoir pu traverser, nous-même, ces difficultés langagières qui nous ont conduite à proposer un moyen d'expression alternatif, accessible à tous. Comme le souligne Confucius « une image vaut mille mots ». Dans de telles circonstances, cet adage trouvait pleinement son sens.

8.2. Les limites de la recherche

Le dernier point que nous venons d'évoquer, à savoir le fait qu'étant nous-même une étudiante internationale ait pu constituer un atout pour cette recherche, fait également partie des

limites de cette dernière. Comme nous l'avons évoqué dans le troisième chapitre de la thèse, en s'inscrivant dans le paradigme interprétatif, cette étude dépendait étroitement du climat relationnel établi entre la chercheuse et les participantes. Aussi, les participants et nous-même avons-nous pu influencer les données recueillies, d'autant plus avec cette proximité que nous avons avec notre terrain de recherche (Bajard, 2013 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018). Pour illustration, lorsqu'est venu le temps d'aborder leurs projets durant la deuxième entrevue, deux participantes des UM ont signalé se sentir attirées par la poursuite de leurs études au Canada, l'une d'elles mentionnant même considérer l'UO avant d'ajouter à mon rencontre : « À votre avis, ça serait bien [...] de choisir [quelle ville] ? » (Iris). Un second exemple concerne l'une des participantes qui, durant la première entrevue, se déclarait perdue quant à son identité eu égard à ses origines culturelles multiples. Aussi, lui avons-nous demandé si elle pouvait, dès lors, s'identifier comme « une citoyenne du monde », ce qu'elle a répondu par l'affirmative, puis a ajouté être, finalement, sans identité. Or, au cours de la deuxième entrevue, lorsque nous l'avons questionnée de nouveau sur son identité, celle-ci nous a répondu avoir « trouvé une solution en fait. J'ai décidé de m'appeler citoyenne du monde, donc de ne plus me déranger avec ça » (Iris). Ces deux exemples nous amènent ainsi à nous questionner sur l'influence que nous, chercheuse, avons pu avoir sur les participantes.

La deuxième limite qui nous appelle à la prudence dans l'interprétation de nos résultats concerne l'échantillonnage. Comme nous l'avons rapporté dans le troisième chapitre de la thèse, nous avons rencontré des difficultés pour recruter des étudiants internationaux. Aussi avons-nous dû réviser nos critères de sélection si bien que la recherche incluait des étudiants inscrits dans un programme d'échanges et d'autres inscrits dans un programme d'études, créant ainsi un échantillon relativement disparate puisqu'alors que nous interrogeons des étudiantes fraîchement arrivées au Canada ou en France, d'autres s'y étaient établies depuis plusieurs mois et années. Or, ce laps de temps supplémentaire passé dans le pays d'accueil a pu influencer leur regard au moment où celles-ci ont dû évoquer leur arrivée et leurs représentations du pays, de la ville, de l'université et de la population d'accueil au début du séjour. Aussi, si les résultats nous ont permis de mettre en évidence le fait que, dépendamment du registre dans lequel s'inscrit l'étudiant international, l'accompagnement qu'il reçoit est différent, il aurait été souhaitable d'avoir des participants supplémentaires appartenant à cette deuxième catégorie d'étudiants internationaux afin que nos résultats soient plus nourris et plus riches quant à la particularité de leur expérience par rapport à

celle des étudiants en échanges. Par ailleurs, à l'exception des membres des BI, nous n'avons pas recueilli d'autres témoignages de la part de la communauté d'accueil. Aussi, notre analyse du rôle joué par les communautés d'accueil et d'origine repose, principalement, sur les propos rapportés par les participantes.

Enfin, c'est sur nos instruments de collecte de données que porte notre dernière mise en garde à l'égard de nos résultats. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons proposé aux étudiantes de réaliser un dessin. Ainsi, en plus de présenter de façon ludique son séjour, cet instrument permettait de pallier les difficultés linguistiques rencontrées par les participantes non francophones. Néanmoins, c'est oralement que nous avons obtenu l'essentiel de nos données. Dès lors, nous ne pouvons omettre qu'en s'exprimant dans leur deuxième ou troisième langue, celles-ci n'ont pas forcément toujours pu nous transmettre les informations qu'elles auraient souhaitées. D'ailleurs, lors de la transcription des entretiens, nous avons constaté une disparité dans la longueur des entretiens entre celles menées auprès des étudiantes francophones et celles effectuées avec les participantes non francophones, laissant ainsi entendre un déséquilibre dans les informations collectées auprès des participantes, mais aussi entre les deux terrains puisque toutes les participantes de l'UO étaient francophones. Pour terminer sur les instruments de collecte de données, il est certain qu'il aurait été plus riche de mener une troisième entrevue avec les étudiantes pour obtenir des informations plus nourries sur l'expérience du retour. Cependant, en opérant ainsi, nous avons conscience que nous risquons de faire face à un possible désengagement des étudiantes, qui avaient déjà contribué à deux entretiens, et perdre davantage de participants.

8.3. Les suggestions d'application

Ce travail nous a permis de dégager des pistes de réflexion qui mériteraient d'être développées davantage dans le cadre de futures recherches afin de contribuer à une meilleure connaissance de ce sujet peu exploité.

Tout d'abord, les résultats de notre recherche nous ont permis de constater que si, l'environnement de l'étudiant international influe sur son processus d'acculturation, la scission ne se ferait pas tant entre les communautés d'origine et d'accueil de l'étudiant international, mais entre les proches de ce dernier, d'une part, et les instances universitaires (autrement dit, l'entremêlement de l'université d'origine et d'accueil), d'autre part, dont les rôles et le soutien apporté diffèrent. Aussi, outre les propos tenus par les neuf étudiantes, alors que les témoignages des membres du BI

nous ont permis de couvrir un pan du rôle joué par les institutions, nous pensons qu'il serait particulièrement intéressant d'approfondir la réflexion à l'égard de la relation entre les proches et l'étudiant international et de ses répercussions sur l'expérience de ce dernier et donc, pour cela, de permettre à la famille et aux amis de celui-ci de partager leurs points de vue.

Dans la même veine, une meilleure compréhension du processus d'acculturation nécessiterait d'accorder davantage de place aux membres de la communauté d'accueil. Comme nous le mentionnions dans les limites de la recherche, pour analyser le rôle joué par la communauté d'accueil, nous nous sommes limitées aux témoignages apportés par les étudiantes internationales et par les membres du BI. Aussi, recueillir les propos d'autres acteurs locaux tels que des étudiants locaux et des professeurs et de les confronter aux déclarations d'étudiants internationaux offrirait des données plus riches et plus détaillées du processus d'acculturation.

Par ailleurs, pour obtenir des résultats plus précis à l'égard du processus d'acculturation des étudiants internationaux, il serait pertinent de faire une étude plus poussée sur l'expérience des étudiants inscrits dans un programme d'études et de faire un parallèle de leur expérience avec celle d'étudiants inscrits dans un programme d'échanges.

Finalement, nous pensons que le contexte pandémique⁵⁴ dans lequel ce travail de recherche a pris fin pourrait soulever un certain nombre de nouveaux questionnements quant à la mobilité estudiantine internationale. En effet, comme nous l'indiquions dans le premier chapitre de la thèse, nous avons trouvé préférable de présenter les données statistiques quant aux flux d'étudiants internationaux qui circulent à travers le globe de 2016 et 2021, certes, pour montrer l'évolution de ce phénomène pendant notre doctorat, mais également pour ne pas nous limiter aux données statistiques de l'année 2021 qui ont pu être impactées par la pandémie. Pour illustration, la France, qui campait la quatrième place des destinations privilégiées par les étudiants internationaux en 2016, occupait la sixième place en 2021. De plus, dénote-t-on une diminution du nombre d'étudiants originaires de ses pays limitrophes. Or, si ces derniers ont été fortement affectés par la pandémie, en 2021, la France est le pays d'Europe qui a recensé le plus de cas de personnes contaminées par la *Covid-19* (Faucher et al., 2021). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce constat, couplé aux mesures prises par le gouvernement français pour endiguer et supprimer le virus sur son territoire, a pu influencer sur la mobilité étudiante en France. Dès lors, nous nous

⁵⁴ Rappelons que cette thèse s'est déroulée entre 2016 et 2021. Or, en 2020-2021, le monde a fait face à une pandémie (*Covid-19*) qui a provoqué une crise sanitaire majeure et mis en quarantaine la moitié de la population planétaire.

interrogeons sur le fait que, à une échelle plus globale, cette pandémie a pu, peut et pourrait influencer sur le phénomène de la mobilité estudiantine internationale sur le long terme. Conduira-t-elle à la révision de la distribution des étudiants internationaux à travers la planète ? Influera-t-elle les sur compétitions géopolitiques déjà présentes entre les États que nous avons abordées dans le premier chapitre de la thèse ? Quelles en seraient les conséquences en matière d'interculturalité ? Ce sont là quelques exemples de questionnements qui nous amènent à penser qu'il serait pertinent de se consacrer ou, à tout le moins, de tenir compte de la relation entre le nouveau contexte actuel avec ce phénomène qu'est la mobilité estudiantine internationale dans les recherches futures consacrées à cette dernière.

8.4. Le mot de la fin

Nous ne pouvons conclure cette thèse sans saluer le travail fondamental des membres des BI sans lesquels l'expérience en mobilité internationale ne saurait être. L'accompagnement de l'autre dans son cheminement n'est pas toujours chose aisée. Aussi, l'ajout d'une dimension interculturelle rend cette tâche plus ardue et témoigne du professionnalisme et des qualités humaines qui habitent ces « passeurs de culture ».

Pour terminer, nous tenons, personnellement, à souligner le courage dont ont fait preuve les neuf étudiantes internationales qui, malgré leur jeune âge, ont su prendre à bras le corps les difficultés inhérentes à un séjour d'études à l'étranger. Aussi, lors de notre deuxième rencontre, avons nous été frappées par les changements opérés par les participantes durant leur séjour. Celles-ci nous sont apparues grandies, plus sûres d'elles et déterminées, nous donnant ainsi l'impression d'être face à de nouvelles participantes. Érasme (1964) disait « [p]eu de gens comprennent l'immense avantage qu'il y a à ne jamais hésiter et à tout oser » (p.36). À notre sens, les neuf participantes font désormais partie de ces quelques privilégiés. Alors, à l'image de ces étudiantes, nous ne saurions qu'encourager chaque individu à oser s'aventurer dans les multiples avenues de l'interculturalité. Celui-ci n'en sortira que plus riche...

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Éditions de la Sorbonne.
- Abdessadek, M. (2012). Identité et migration : le modèle des orientations identitaires. *L'Autre*, 13(3), 306-317. <https://doi.org/10.3917/lautr.039.0306>
- Adler, P. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- Aguilera, L. et Li, H. Z. (2009). Grounding as a facilitator in Anglo-Canadian and Mainland Chinese conversations. *Asian Journal of Social Psychology*, 12(3), 163-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2009.01282.x>
- Aiguier, G., Le Berre, R., Vanpee, D. et Cobbaut, J.-P. (2012). Du pragmatique au pragmatisme : quels enjeux pour la formation à l'éthique ? *Journal international de bioéthique*, 23(3), 123-148. <https://doi.org/10.3917/jib.233.0123>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, 5, 26-37.
- Annot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche & formation*, 77, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2298>
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle : une recherche-action pour un parcours de formation*. Peter Lang.
- Anquetil, M. (2008). Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité. Dans F. Dervin et M. Byram (dir.), *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* (p.233-251). L'Harmattan.

- Arcand, I. et Leblanc, R. (2012). L'expérience de la probation académique ou « C'tu juste moi qui est pas capable au niveau universitaire ? » : une étude de cas. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 31-61.
- Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial : comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? *Genèses*, 90(1), 7-24. <https://doi.org/10.3917/gen.090.0007>
- Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.
- Ballatore, M. (2011). Échanges internationaux en Europe et apprentissages : l'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Erasmus. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 149-166.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1020612ar>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Banque Mondiale. (2020, 8 avril). *Population*. Google : Public Data. https://www.google.fr/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=sp_pop_totl&hl=fr&dl=fr#!ctype=1&strail=false&bcs=d&nselm=h&met_y=sp_pop_totl&scale_y=lin&indy=false&rdim=region&idim=country:CAN:FRA&ifdim=region&hl=fr&dl=fr&ind=false
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Bauer, S. (2008). *Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité* [Mémoire de Maîtrise, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:1490>
- Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107-126. <https://doi.org/10.7202/900401ar>
- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 60(171), 531-549. <https://doi.org/10.7202/1041221ar>

- Bell, P. (2004). Content analysis of visual images. Dans T. Van Leeuwen et C. Jewitt (dir.), *The handbook of visual analysis* (p.35-60). SAGE Publications.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Dans A. Padilla (dir.), *Acculturation, theory, models, and some new findings* (p.9-25). Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. (2006a). Design of acculturation studies. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (1^{re} éd., p.129-141). Cambridge University Press.
- Berry, J. W. (2006b). Stress perspectives on acculturation. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (1^{re} éd., p.43-57). Cambridge University Press.
- Berry, J. W. et Sam, D. L. (2016). Theoretical perspectives. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2^e éd., p.11-29). Cambridge University Press.
- Biggart, A. et Walther, A. (2006). Coping with yo-yo-transitions: Young adults struggle for support, between family and state in comparative perspective. Dans C. Leccardi et E. Ruspini (dir.), *A new youth ? Young people, generations and family life* (p.41-62). Routledge.
- Bishop, P. A. (2006). The promise of drawing as visual method in middle grades research. *Middle Grades Research Journal*, 1(2), 33-46.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bland, D. (2018). Using drawing in research with children: Lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 342-352. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1307957>

- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., p.153-189). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 6-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Bourhis, R. Y. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bourqia, R. (2010). Valeurs et changement social au Maroc. *Quaderns de la Mediterrània*, 13, 105-115.
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Boutinet, J.-P. (2009). *L'ABC de la VAE*. Érès.
- Brown, L. (2009). The transformative power of the international sojourn : An ethnographic study of the international student experience. *Annals of Tourism Research*, 36(3), 502-521. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.03.002>

- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Presses Universitaires de France.
- Campbell, K. (2016). Short-term study abroad programmes: Objectives and accomplishments. *Journal of international Mobility*, 4(1), 189-204. <https://doi.org/10.3917/jim.004.0189>
- Campus France. (2010). *Les cotutelles internationales de thèse*. https://toronto.consulfrance.org/IMG/pdf/Campusfrance_cotutelle_fr.pdf
- Campus France. (2016). *Université de Montpellier*. https://ressources.campusfrance.org/guides_etab/etablissements/fr/univ_montpellier_fr.pdf
- Campus France. (2019). *Introduction de droits d'inscription différenciés pour les étudiants extra-communautaires. Le point complet sur la mesure*. <https://www.campusfrance.org/fr/droits-inscription-2019-2020-etudiants-internationaux>
- Cardinal, L., Lang, S. et Sauvé, A. (2008). Les minorités francophones hors Québec et la gouvernance des langues officielles : portrait et enjeux. *Francophonies d'Amérique*, 26, 209-233. <https://doi.org/10.7202/037982ar>
- Cassin, B. (2004). *Vocabulaire européen des philosophies*. Seuil.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>
- Claeys, A. (1999). *L'accueil des étudiants étrangers en France : enjeu commercial ou priorité éducative ?* (rapport d'information n° 1806). Assemblée Nationale. <https://www.assemblee-nationale.fr/11/rap-info/i1806.asp>
- Cohen-Emerique M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans J. Demorgon et E.-M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p.301-315). Retz.
- Coleman, J. (1976). Differences between experiential and classroom learning. Dans M. Keeton (dir.), *Experiential Learning* (p.49-61). Jossey-Bass

- teresan, G., Lavoie, M., Delisle, P., Montreuil, M. et Payette, C. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Collerette, P. (2004). Étude de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p.92-95). Armand Colin.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Economica/Anthropos.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research*. Sage
- Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Curien, P. (2007). De nouveaux passeurs identitaires ? Le cas des étudiants « vivant l'étranger ». *Recherches sociographiques*, 48(2), 73-89. <https://doi.org/10.7202/016412ar>
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Les enjeux de la francophonie en milieu urbain*, 18, 67-78. <https://doi.org/10.7202/1005218ar>
- Darbyshire, P., MacDougall, C. et Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more ? *Qualitative Research*, 5, 417-436. <https://doi.org/10.1177%2F1468794105056921>
- De Carlo, M. et Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel. *Études de Linguistique Appliquée*, 169(1), 29-46. <https://doi.org/10.3917/ela.169.0029>
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : Une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2321>
- Deci, E. L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna Språk*, 98(1), 68-76.
- Dervin, F. (2007). Temps et identifications vagabondes : le cas des étudiants européens en Finlande. *Migrations Société*, 110(2), 17-30. <https://doi.org/10.3917/migra.110.0017>
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité* [Thèse de doctorat, Université de Turku et Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3]. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/profile/Fred-Dervin/publication/267401773_Metamorphoses_identitaires_en_situation_de_mobilite/links/559cd80008ae0035df249e8f/Metamorphoses-identitaires-en-situation-de-mobilite.pdf

Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines.

Dervin, F. et Layne, H. (2013). A guide to interculturality for international and exchange students: An example of Hospitality? *Journal of Multicultural Discourses*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17447143.2012.753896>

DeVoss, D., Jasken, J. et Hayden, D. (2002). Teaching intracultural and intercultural communication: A critique and suggested method. *Journal of Business and Technical Communication*, 16(1), 69-94. <https://doi.org/10.1177/1050651902016001003>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Éditions Bourrelier.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.

Diplomeo. (2018, 28 août). *Crédits ECTS : définitions et explications*. https://diplomeo.com/actualite-credits_ects_european_credits_transfer_system

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>

Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 387-410. <https://doi.org/10.7202/1025233ar>

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.

Dumez, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion. *Le Libellio d'Aegis*, 6(4), 3-16.

- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/942/NR52826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dunne, C. (2009). Host students' perspectives of intercultural contact in an Irish university. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 222-239.
<https://doi.org/10.1177%2F1028315308329787>
- Einstein, A. (1979). *Comment je vois le monde*. Éditions Flammarion.
- Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique* [en ligne], 51.
- Érasme, D. (1964). *Éloge de la folie*. Éditions Garnier-Flammarion.
- Eurostat. (2017, 30 juin). *Glossary: Erasmus programme*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Erasmus_programme
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? *Recherche en éducation*, 5, 33-44.
- Faucher, M., Chevrier, A., Gagnon, C., Béland, A. et Corbeil, J.-P. (2021, 16 mai). Suivez la propagation de la COVID-19 à travers le monde. *Le Devoir*.
https://www.ledevoir.com/documents/special/20-03_covid19-carte-dynamique/index.html
- Flipo, A. (2013). Mobilité et passage à l'âge adulte : itinéraires de migrants intra-européens. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 23-35. <https://doi.org/10.3917/agora.065.0023>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fourot, A.-C. (2016). Redessiner les espaces francophones au présent : la prise en compte de l'immigration dans la recherche sur les francophonies minoritaires au Canada. *Politique et Sociétés*, 35(1), 25-48. <https://doi.org/10.7202/1035791ar>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec
- Gakuba, T.-O. et Graber, M. (2012). Effets de l'acculturation sur l'apprentissage des étudiants africains dans la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 351-371. <https://doi.org/10.7202/1019610ar>

- Galland-Beaune, N. (2021, 6 janvier). *Erasmus ou l'histoire d'un succès européen*. Toute l'Europe. <https://www.touteleurope.eu/histoire/erasmus-ou-l-histoire-d-un-succes-europeen/>
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse* (2^e éd.). Pearson.
- German, N. P. (2009). Criteria of mutual understanding in cross-cultural communication. *Journal of siberian federal university*, 2, 222-226.
- God, Y. T. et Zhang, H. (2018). Intercultural challenges, intracultural practices: How Chinese and Australian students understand and experience intercultural communication at an Australian university. *Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0344-0>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- González-Montegudo, J. (2016). Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique. *Pensée plurielle*, 41(1), 111-122. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0111>
- Gouirand, P. (1994). *L'accueil hôtelier*. Éditions BPI.
- Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire : une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (p.255-279). Presses de l'Université Laval.
- Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western journal of anthropology*, 23, 337-350.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée. Approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans E. G. Guba et Y. S. Lincoln (dir.), *Fourth Generation Evaluation* (p.229-251). SAGE Publications.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Mardaga.
- Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x>
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday & Company.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.

- Hands, T. (2019). *Market trends signal shifts in Chinese student demand*. Navitas Insight. <https://insights.navitas.com/market-trends-signal-shifts-in-chinese-student-demand/>
- Hohl, J. et Cohen-Emerique, M. (1999). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Études ethniques au Canada*, 21(1), 106-123.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie* (3^e éd.). Gaëtan Morin.
- Institut de Statistique de l'Unesco. (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. UNESCO.
- Jewett, S. (2010). « We're sort of imposters »: Negotiating identity at home and abroad. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 635-656.
- Joffe, H. et Orfali, B. (2005). De la perception à la représentation du risque : le rôle des médias. *Hermès*, 41(1), 121-129. <https://doi.org/10.4267/2042/8962>
- Joly, A. (2012). Comprendre le cycle émotionnel des expatriés de longue durée pour mieux le gérer. *Gestion*, 37(2), 54-63. <https://doi.org/10.3917/riges.372.0054>
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2007). Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales : symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM. Dans M. Kaddouri (dir.), *Communication présentée au Congrès international AREF 2007, Actualité de la recherche en éducation et en formation* (p.1-6). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00713842/document#page=4&zoom=auto,-82,752>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.289-316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.

- Kuyu Mwiswa, C. (2004). Parenté et famille en Haïti : les héritages africains. *Africultures*, 58(1), 161-168. <https://doi.org/10.3917/afcul.058.0161>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socio-constructiviste*. Presses de l'Université du Québec.
- Lambert-Chan, M. (2012). *Petit guide de survie des étudiants*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lavoie, C. et Joncas, J.-A. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Guérin.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 4(2), 1-33. <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. Alfred A. Knopf.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Madison, G. (2006). Existential migration. *Existential Analysis*, 17(2), 238-260.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53. <https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. et Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 27(1), 415-444. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.27.1.415>
- Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76(2), 15-28. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0015>
- Merriam, S.B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.
- Michaud, V. (2012). Choc du retour : le sentiment de perte et l'intégration des valeurs au retour d'un séjour prolongé à l'étranger. *Journal sur l'Identité, les Relations Interpersonnelles et les Relations Intergroupes*, 5, 80-86.

- Mokoukolo, R. et Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 79(3), 57. <https://doi.org/10.3917/cips.079.0057>
- Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : Les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 39-60.
- Morgan, A. D. (2010). Journeys into transformation travel to an 'other' place as a vehicle for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 8(4), 246-268. <https://doi.org/10.1177%2F1541344611421491>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). La formation à l'interculturel par l'interculturel. Dans M.-J. Barbot et M. Grandmangin (dir.), *De nouvelles voies pour la formation* (p.81-99). Cahiers de l'ASDIFLE.
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges Crapel*, 26, 137-165.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Routledge.
- Nada, C. I., Montgomery, C. et Araújo, H. C. (2018). 'You went to Europe and returned different' : Transformative learning experiences of international students in Portugal. *European Educational Research Journal*, 17(5), 696-713. <https://doi.org/10.1177/1474904118765334>
- Nanaki, A. (2009). Pratiques associatives des étudiants en mobilité : acquérir à son insu des compétences pour une ouverture interculturelle. *Synergies Pays Germanophones*, 2, 75-85.
- Ngijol, J. (2013). Les styles d'apprentissage de l'entrepreneur : une analyse en termes de dynamique de changement. *Revue interdisciplinaire sur le management et l'humanisme*, 5, 58-77. <https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0058>
- Nogueira, M. A. et Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : Peut-on parler d'une « bonne volonté internationale » ? *Éducation et sociétés*, 21(1), 105-119. <https://doi.org/10.3917/es.021.0105>
- Oberg, K. (1958). *Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments*. State Department, Foreign Service.
- Osborne, D. (2012). Factors in international student identity formation: Processes and challenges. *Sino-US English Teaching*, 9(4), 1035-1044.

- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang.
- Paquin, M. et Hock, S.-C. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants universitaires dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger. *Alterstice*, 4(1), 3-16.
- Parent, S. (2017, 6 avril). L'accent français dans tous ses états au Québec et au Canada. *Radio Canada International*. <https://www.rcinet.ca/fr/2017/03/30/le-francais-dans-tous-ses-etats-au-quebec-et-au-canada/>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. Dans K. M. Chun, P. Balls Organista et G. Marín (dir.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (p. 63-81). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-006>
- Pleyers, G. et Guillaume, J-F. (2008). Expériences de mobilité étudiante et construction de soi. *Agora débats/jeunesses*, 50(4), 68-78. <https://doi.org/10.3917/agora.050.0068>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif. Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173–209). Université de Montréal.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans J-P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p.19-66). Mardaga.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/14725860601167143>
- Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30(2), 1-14.
- Pyvis, D. et Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study of Malaysia. *International journal of educational development*, 27(2), 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.008>
- Raphaël, F. (2006). Grossesse hors mariage dans les familles haïtiennes. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 165-178. <https://doi.org/10.7202/014810a>
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). Introduction. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p.15-24). De Boeck Supérieur.

- Raynal, S. et Ferguson, L. B. (2008). L'intégration : du multiculturel à l'intraculturel. *Humanisme et entreprise*, 287(2), 77-95. <https://doi.org/10.3917/hume.287.0077>
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Reisinger, Y. et Dimanche, F. (2009). *International tourism: Cultures and behavior*. Routledge.
- Robichaud, O. (2013). Les cotutelles internationales gagnent en popularité, surtout au Québec. *University Affairs/Affaires Universitaires*.
<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/les-cotutellesinternationalesgagnent-en-popularite-surtout-au-quebec/>
- Roblain, A., Azzi, A. et Licata, L. (2016). Why do majority members prefer immigrants who adopt the host culture? The role of perceived identification with the host nation. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.001>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p.199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Ryder, A. G., Alden, L. E. et Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49-65. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.49>
- Safdar, S. et Berno, T. (2016). Sojourners. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2^e éd., p.173-196). Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p.339-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.123-147). Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schrecker, C. (2011). Quelques précisions concernant la notion de communauté. Dans T. Saïas (dir.), *Introduction à la psychologie communautaire* (p.41-51). Dunod.
- Schwartz, S. J. et Zamboanga, B. L. (2008). Testing Berry's model of acculturation : A confirmatory latent class approach. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 275-285. <https://doi.org/10.1037/a0012818>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. et Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation : Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2019, décembre). *Le Règlement sur les langues officielles inclusif : une nouvelle approche pour servir les Canadiennes et les Canadiens en français et en anglais*. <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/organisation/rapports/reglement-langues-officielles-inclusif-servir-canadiens-francais-anglais.html>
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. et Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (2^{ème} éd.). Allyn and Bacon.
- Serre, F. (1995). L'action réfléchie et l'apprentissage. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 5-20. <https://doi.org/10.7202/1018210ar>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stock, C., Mares, S. et Robinson, G. (2012). Telling and re-telling stories: The use of narrative and drawing in a group intervention with parents and children in a remote aboriginal community. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(2), 157-170. <https://doi.org/10.1017/aft.2012.17>
- Tap, P. (2004). Marquer sa différence. Dans C. Halpern et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p.57-60). Sciences humaines.
- Tapia, C. (2001). Éditorial. *Connexions*, 76(2), 7-13. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0007>
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174. <https://doi.org/10.1177/074171369404400303>

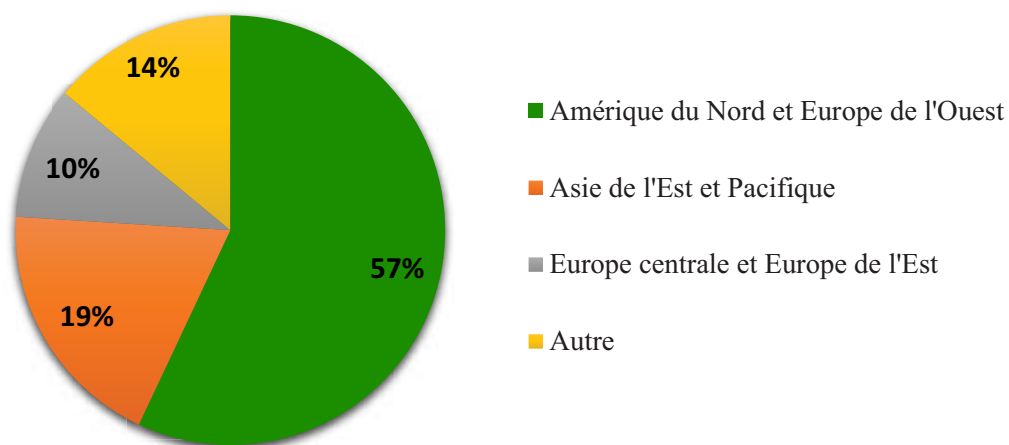
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud. *L'information géographique*, 73(4), 69-75. <https://doi.org/10.3917/lig.734.0069>
- Tétreault, S., Brisset, C., Bétrisey, C., Gulfi, A., Leanza, Y. et Kühne, N. (2020). Perceptions des étudiants en ergothérapie et en travail social quant au développement de leurs compétences interculturelles durant la formation initiale. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.9112>
- Unesco. (2016/2021). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Université d'Ottawa. (2014, 28 août). *Bientôt à l'Université d'Ottawa : 400 nouveaux lits, 4000 étudiants internationaux et des méthodes d'enseignement non traditionnelles*. <https://web5.uottawa.ca/www2/mcs-smc/medias/communiqu-3028.html>
- Université d'Ottawa. (2018). *Cotutelles*. <https://www.uottawa.ca/etudes-superieures/etudiants/cotutelles>
- Université d'Ottawa. (2018). *Fiche d'information pour nos partenaires universitaires*. https://international.uottawa.ca/sites/international.uottawa.ca/files/exchanges_-_uottawa_fact_sheet_fr_2016-2017.pdf
- Université d'Ottawa. (2021, 5 mars). *En conversation : la francophonie*. <https://www.uottawa.ca/activites-sur-le-campus/nouvelles/conversation-francophonie>
- Université Paul-Valéry Montpellier 3. (2017, 17 février). *Chiffres clés : Université Paul-Valéry Montpellier 3*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi8kLPCwejhAhWbBWMBHTM7A_EQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.univ-montp3.fr%2Ffr%2Ffile%2F7876%2Fdownload%3Ftoken%3D41w9cRBv&usg=AOvVaw14i-YqeQtliRZd3PmX52x2
- Van der Maren, J-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van der Zee, K., Benet-Martínez, V. et Van Oudenhoven, J.P. (2016). Personality and acculturation. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (2^e éd., p.50-70). Cambridge University Press.

- Verger, J. (1991). La mobilité étudiante au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, 50, 65-90.
<http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1991.2494>
- Verger, J. (2008). La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale. *Cahiers du centre de recherche historique*, 42, 87-95. <https://doi.org/10.4000/ccrh.3429>
- Vinay, A. (2007). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et l'adolescent*. Dunod.
- Voldrichová Beránková, E. (2008). Identité et altérité dans le roman québécois. *Studia Romanica Posnaniensia, Adam Mickiewicz University Press*, 35, 103-111.
- Wagner-Guillermou, A.-L., Tisserant, P. et Bourhis, R.Y. (2013). Propension à discriminer et acculturation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 26(1), 5-34.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. Dans D. Matsumoto (dir.), *The handbook of culture and psychology* (p. 411-445). Oxford University Press.
- Weber, S. (2008). Visual images in research. Dans J. G. Knowles et A. L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research* (p. 41-50). Sage.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (1^{re} éd.). Sage Publications.
- Yuen, F. C. (2004). « It was fun. I liked drawing my thoughts »: Using drawings as a part of the focus group process with children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461-482.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032>
- Zazzo, R. (1967). Diversité, réalité et mirages de la méthode longitudinale. *Enfance*, 20(2), 131-136. <https://doi.org/10.3406/enfan.1967.2414>
- Zhang, Z. et Beck, K. (2014). I came, but I'm lost: Learning stories of three Chinese international students in Canada. *Canadian and International Education*, 43(2), 1-14.
<https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i2.9252>

ANNEXE A

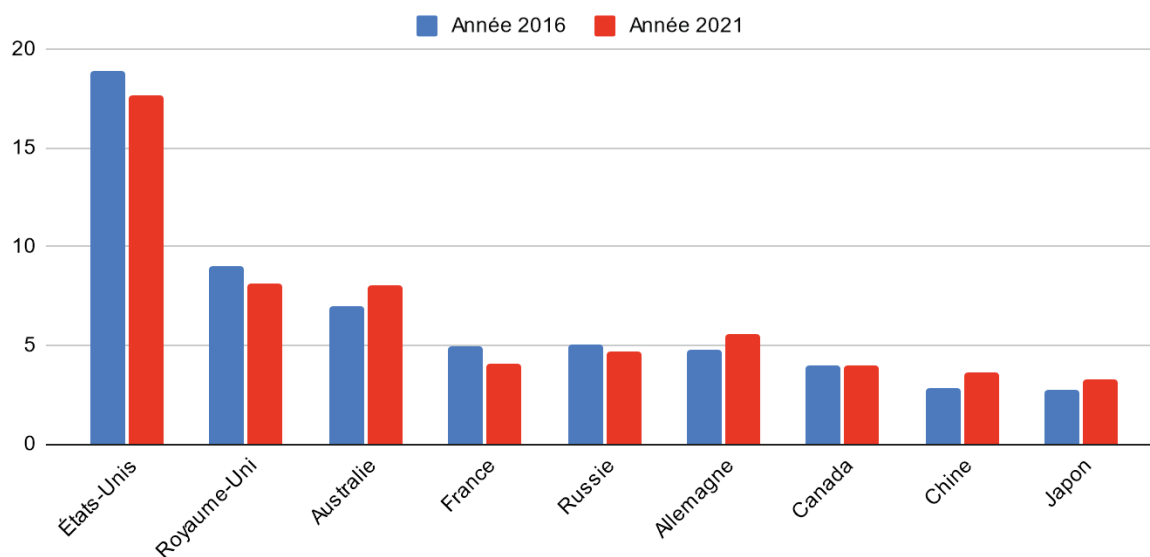
LE FLUX D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DANS LE MONDE EN 2016 ET EN 2021

Provenance des étudiants internationaux en 2016



Graphique réalisé par Le Callonnec, L. (2018) à partir du site de l'Unesco (2016)

Destinations privilégiées par les étudiants internationaux (en pourcentage d'étudiants)

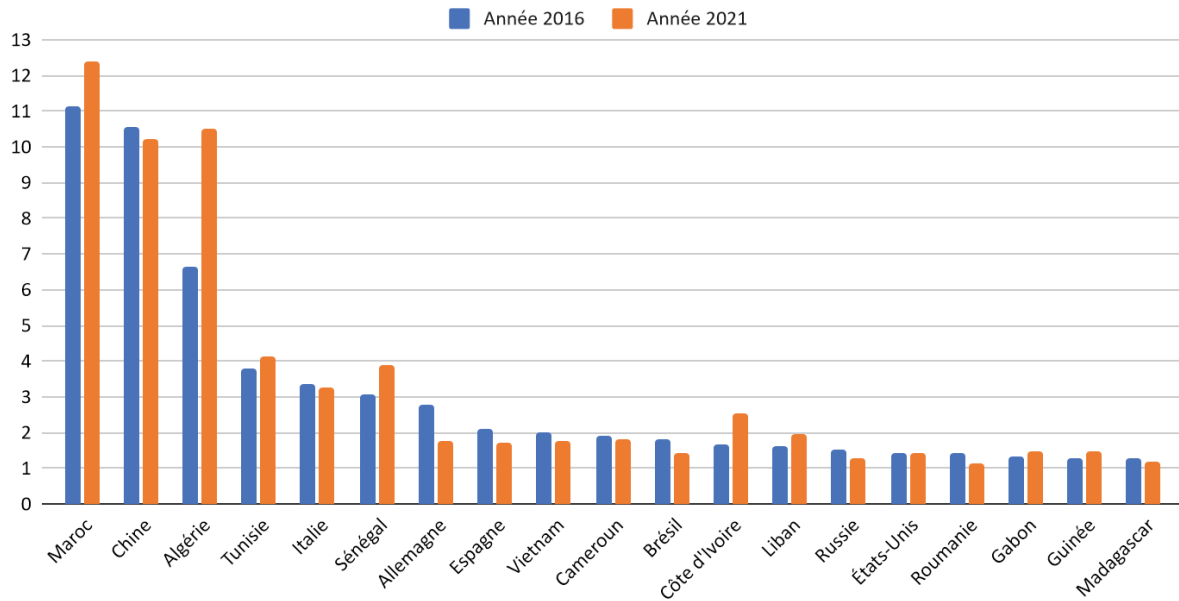


Graphique réalisé par Le Callonnec, L. (2021) à partir du site de l'Unesco (2016/2021)

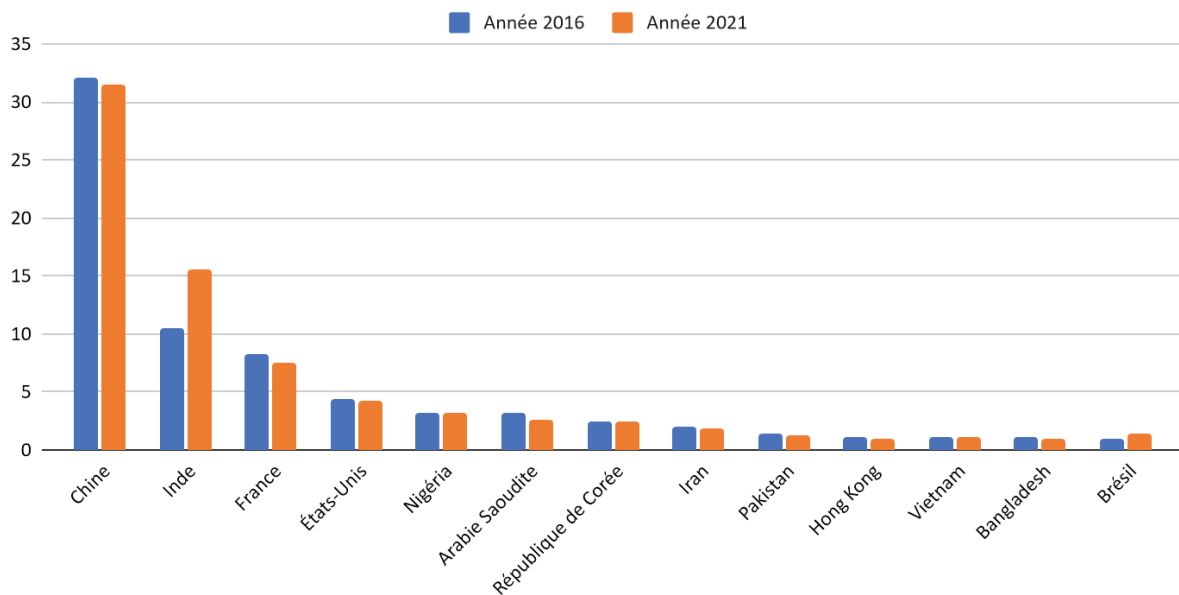
ANNEXE B

LES PRINCIPAUX PAYS D'ORIGINE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX EN FRANCE ET AU
CANADA EN 2016 ET EN 2021

Pays d'origine des étudiants internationaux en France (en pourcentage)



Pays d'origine des étudiants internationaux au Canada (en pourcentage)



Graphiques réalisés par Le Callonnec, L. (2021) à partir du site de l'Unesco (2021)

ANNEXE C

LETTRE D'INVITATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (OTTAWA)

INVITATION AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Bonjour !

Dans le cadre de mon doctorat, je fais une recherche sur **l'expérience des étudiants internationaux à l'Université d'Ottawa**. J'invite donc les étudiants internationaux à partager avec moi comment ils vivent leur séjour dans cette université.

Mon but est de comprendre comment les échanges que vous avez avec la population locale et avec votre communauté d'origine influencent votre façon de vous voir, de voir votre culture et de vous représenter la population locale. Je souhaite également comprendre les difficultés que vous vivez et l'accompagnement que vous recevez pour limiter ces difficultés.

VOTRE CONTRIBUTION :

- Participer à **une entrevue individuelle** de 60 minutes. Si vous êtes toujours intéressés à faire partie de la recherche après cette entrevue, vous serez invités à participer à une **seconde entrevue** de 60 minutes qui aura lieu en avril-mai 2019. Ces entrevues auront lieu à l'endroit de votre choix et pourront être menées en présentiel ou en vidéoconférence.
- **Un groupe de discussion** qui durera de 60 à 75 minutes pourra éventuellement être mis en place en avril-mai 2019 selon le nombre de participants.

CRITÈRES DE PARTICIPATION :

- Être inscrit à l'Université d'Ottawa comme étudiant international ou en échange
- Ne prévoir de rester qu'une année scolaire (ou moins) à l'Université d'Ottawa
- Être capable de s'exprimer en français (débutant, intermédiaire ou avancé)

Si vous souhaitez participer à la recherche ou avoir plus d'informations, veuillez contacter :

Lucie Le Callonnec, doctorante en cotutelle
Université d'Ottawa / Université Paul-Valéry Montpellier 3

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à cette recherche. J'espère vous rencontrer très bientôt !

Lucie



ANNEXE D

LETTRE D'INVITATION DES MEMBRES DU BUREAU INTERNATIONAL (OTTAWA)

INVITATION AUX EMPLOYÉS DU BUREAU INTERNATIONAL

Bonjour !

Dans le cadre de mon doctorat, je fais une recherche sur **l'expérience des étudiants internationaux à l'Université d'Ottawa**. J'invite donc les employés du bureau international à partager avec moi leur expérience.

Mon but est de comprendre comment se déroulent les échanges que vous entretenez avec les étudiants internationaux et quels types d'accueil et d'accompagnement vous offrez à ces étudiants.

VOTRE CONTRIBUTION :

- Participer à **une entrevue individuelle** de 60 à 75 minutes.

CRITÈRES DE PARTICIPATION :

- Travailler pour le bureau international
- Être capable de s'exprimer en français

Si vous souhaitez participer à la recherche ou avoir plus d'informations, veuillez contacter, **avant le 15 octobre 2019** :

Lucie Le Callonnec, doctorante en cotutelle
Université d'Ottawa / Université Paul-Valéry Montpellier 3

Dans le cas où le nombre de volontaires correspondant aux critères d'échantillonnage serait insuffisant, un courriel de rappel vous sera envoyé après le 15 octobre.

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à cette recherche. J'espère vous rencontrer très bientôt !

Lucie



ANNEXE E

LETTRE D'INVITATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (MONTPELLIER)

INVITATION AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Bonjour !

Dans le cadre de mon doctorat, je fais une recherche sur **l'expérience des étudiants internationaux à l'Université de Montpellier et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**. J'invite donc les étudiants internationaux à partager avec moi comment ils vivent leur séjour dans cette université.

Mon but est de comprendre comment les échanges que vous avez avec la population locale et avec votre communauté d'origine influencent votre façon de vous voir, de voir votre culture et de vous représenter la population locale. Je souhaite également comprendre les difficultés que vous vivez et l'accompagnement que vous recevez pour limiter ces difficultés.

VOTRE CONTRIBUTION :

- Participer à **une entrevue individuelle** de 60 minutes maximum. Si vous êtes toujours intéressés à faire partie de la recherche après cette entrevue, vous serez invités à participer à une **seconde entrevue** de 60 minutes qui aura lieu soit en décembre 2018 pour les étudiants qui sont à Montpellier un semestre, soit en avril-mai 2019 pour ceux qui viennent étudier à Montpellier une année. Ces entrevues auront lieu à l'endroit de votre choix et pourront être menées en présentiel ou en vidéoconférence.
- Un **groupe de discussion** qui durera de 60 à 75 minutes pourra éventuellement être mis en place à la fin de la session ou à la fin de l'année universitaire selon le nombre de participants.

CRITÈRES DE PARTICIPATION :

- Être inscrit à l'Université de Montpellier ou à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 comme étudiant international ou en échange
- Ne prévoir de rester qu'une année scolaire (ou moins) à l'Université de Montpellier ou à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3
- Être capable de s'exprimer en français (débutant, intermédiaire ou avancé)

Si vous souhaitez participer à la recherche ou avoir plus d'informations, veuillez contacter :

Lucie Le Callonnec, doctorante en cotutelle
Université d'Ottawa / Université Paul-Valéry Montpellier 3

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à cette recherche. J'espère vous rencontrer très bientôt !

Lucie



ANNEXE F

LETTRE D'INVITATION DES MEMBRES DU BUREAU INTERNATIONAL (MONTPELLIER)

INVITATION AUX EMPLOYÉS DU BUREAU DES RELATIONS INTERNATIONALES

Bonjour !

Dans le cadre de mon doctorat, je fais une recherche sur **l'expérience des étudiants internationaux à l'Université de Montpellier et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**. J'invite donc les employés du bureau des relations internationales à partager avec moi leur expérience.

Mon but est de comprendre comment se déroulent les échanges que vous entretenez avec les étudiants internationaux et quels types d'accueil et d'accompagnement vous offrez à ces étudiants.

VOTRE CONTRIBUTION :

- Participer à **une entrevue individuelle** de 60 à 75 minutes.

CRITÈRES DE PARTICIPATION :

- Travailler pour le bureau des relations internationales
- Être capable de s'exprimer en français

Si vous souhaitez participer à la recherche ou avoir plus d'informations, veuillez contacter, **avant le 21 octobre 2018** :

Lucie Le Callonnec, doctorante en cotutelle
Université d'Ottawa / Université Paul-Valéry Montpellier 3

Dans le cas où le nombre de volontaires correspondant aux critères d'échantillonnage serait insuffisant, un courriel de rappel vous sera envoyé après le 21 octobre.

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à cette recherche. J'espère vous rencontrer très bientôt !

Lucie



ANNEXE G

LE PROTOCOLE DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

(OTTAWA)

Préambule	
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements pour la participation à la recherche - Rappel du but de l’entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l’expérience de l’étudiant international et, plus particulièrement, sur les changements culturels et identitaires qu’il opère tout au long de son expérience en mobilité. Durant cette entrevue, nous allons discuter de votre expérience et des sentiments que vous avez ressentis avant que ne commence votre séjour puis nous parlerons de vos premières impressions dans votre pays d’accueil. Nous terminerons enfin l’entrevue avec ce que vous attendez de votre séjour à l’étranger.</i> - Lecture et signature du formulaire de consentement - Début de l’enregistrement avec l’autorisation du participant 	
Questions principales	Questions complémentaires
Questions brise-glace	
<ul style="list-style-type: none"> - Quand êtes-vous arrivé(e) à l’UO ? au Canada ? - De quel pays êtes-vous originaire ? - Quel âge avez-vous ? - Quelle matière étudiez-vous ? - En quelle année d’études êtes-vous ? - Avez-vous des expériences antérieures de mobilité/de séjours à l’étranger/d’études à l’étranger ? - Combien de mois prévoyez-vous de rester à l’UO ? - Êtes-vous venu(e) à l’UO dans le cadre d’un échange universitaire (c’est-à-dire d’un échange entre l’université de votre pays d’origine et l’UO) ou par vous-même ? - Connaissiez-vous des personnes avant d’arriver au Canada ? Connaissiez-vous des personnes ici au Canada depuis que vous êtes arrivé(e) ? Comment avez-vous connu ces personnes ? - Comment financez-vous vos études ici ? Recevez-vous une aide financière ? Si oui, laquelle/de la part de qui ? 	
Avant le séjour	
<p>1- Avant de partir à l’UO, quels étaient vos parcours scolaire, professionnel, personnel ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle formation avez-vous ? - Avez-vous déjà travaillé ? - Quel lien aviez-vous avec les expériences internationales avant d’arriver à l’UO ? Par exemple : Êtes-vous déjà parti(e) à l’étranger pour les vacances, les études, le travail, etc. dans le passé ? Avez-vous déjà eu des contacts avec une

	<p>personne qui vient de l'étranger avant de partir ? Si oui, dans quel contexte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles relations aviez-vous avec vos proches (famille, amis, etc.) (bonnes, conflictuelles, distantes, etc.) ? Ces relations vous ont-elles encouragé à partir étudier à l'étranger ?
2- Quelles ont été les raisons qui ont motivé votre départ ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi avez-vous décidé de faire des études à l'étranger ? - D'où vous est venue l'idée de faire des études à l'étranger (expériences antérieures, publicité dans votre université d'origine, etc.) ? - Pourquoi avoir choisi le Canada ? - Quels étaient vos objectifs ?
3- Que ressentiez-vous pendant la période qui précédait votre départ (angoisse, excitation, regrets, etc.) ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles étaient vos craintes/vos peurs avant de partir ? - Comment vous êtes-vous préparé à ce séjour ? - Que connaissiez-vous à propos du Canada ?
4- Avez-vous reçu de l'aide de la part de vos parents et amis ou de la part de l'université, avant de partir et depuis votre arrivée ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment ont réagi vos parents et amis au moment de votre départ ? Leur comportement vous a-t-il particulièrement affecté ? Pourquoi ? - Si vous êtes parti(e) dans le cadre d'un échange universitaire, quel rôle a joué votre université d'origine avant votre départ ? Avez-vous reçu des aides particulières de sa part ? - Quel rôle a joué l'UO avant votre départ ? Vous a-t-elle fourni des aides particulières pour préparer votre arrivée ?
Pendant le séjour	
5- Comment décrieriez-vous vos premiers échanges (c'est-à-dire les interactions, les contacts, les moyens de communication) avec les Canadiens ?	<ul style="list-style-type: none"> - Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges (les Canadiens, d'autres étudiants internationaux, des étudiants provenant du même pays d'origine que vous, etc.) ? - Avec quelles personnes (d'autres étudiants internationaux, des étudiants venant de votre pays d'origine, des Canadiens, etc.) vous sentez-vous le plus à l'aise pour sortir, pour discuter, pour travailler ? - Que pensiez-vous, avant votre arrivée, et que pensez-vous aujourd'hui des Canadiens ?
6- Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos premiers jours au Canada ? à Ottawa ? à l'UO ? Pourquoi ?	
7- Que pensez-vous d'Ottawa ? De l'UO ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a des choses qui vous choquent dans la ville/dans l'université ? - Est-ce qu'il y a des choses que vous aimez dans cette ville/dans l'université ? - Saviez-vous, avant de partir, que l'Université d'Ottawa était une université bilingue ? Le savez-vous aujourd'hui ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce que cela rend vos études ou votre séjour plus facile, plus difficile, qu'en pensez-vous ? - Et dans la ville d'Ottawa, en général, comment vous sentez-vous à propos du bilinguisme ?

<p>8- Vos premiers jours à l'UO vous ont-ils permis de voir des changements personnels ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comment imaginiez-vous les étudiants internationaux avant de partir ? Et maintenant ? - Quelle image avez-vous de vous-même ? Vous voyez-vous comme un étudiant international, comme un citoyen de votre pays d'origine, comme un Canadien, etc. ? - Pensez-vous que vous êtes différent aujourd'hui du moment qui précède votre départ ? Pourquoi ? - Quelle image avez-vous de votre pays aujourd'hui ? Est-ce la même que celle que vous aviez avant votre départ ? - Pensez-vous que les échanges que vous avez avec les Canadiens ou avec les autres étudiants internationaux influencent l'image que vous avez de vous-même et de votre pays ? Pourquoi ?
<p>Conclusion</p>	
<p>9- Qu'attendez-vous de cette expérience ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'attendez-vous d'un point de vue personnel ? - Qu'espérez-vous obtenir comme soutien de la part de la communauté d'accueil (les Canadiens) et de votre université d'accueil (l'UO) ?
<p>10- Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ?</p>	

ANNEXE H

LE PROTOCOLE DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

(MONTPELLIER)

Préambule	
<ul style="list-style-type: none">- Remerciements pour la participation à la recherche- Rappel du but de l'entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l'expérience de l'étudiant international et, plus particulièrement, sur les changements culturels et identitaires qu'il opère tout au long de son expérience en mobilité. Durant cette entrevue, nous allons discuter de votre expérience et des sentiments que vous avez ressentis avant que ne commence votre séjour puis nous parlerons de vos premières impressions dans votre pays d'accueil. Nous terminerons enfin l'entrevue avec ce que vous attendez de votre séjour à l'étranger.</i>- Lecture et signature du formulaire de consentement- Début de l'enregistrement avec l'autorisation du participant	
Questions principales	Questions complémentaires
Questions brise-glace	
<ul style="list-style-type: none">- Quand êtes-vous arrivé(e) à l'UM/UPVM ? en France ?- De quel pays êtes-vous originaire ?- Quel âge avez-vous ?- Quelle matière étudiez-vous ?- En quelle année d'études êtes-vous ?- Avez-vous des expériences antérieures de mobilité/de séjours à l'étranger/d'études à l'étranger ?- Combien de mois prévoyez-vous de rester à l'UM/UPVM ?- Êtes-vous venu(e) à l'UM/UPVM dans le cadre d'un échange universitaire (c'est-à-dire d'un échange entre l'université de votre pays d'origine et l'UM/UPVM) ou par vous-même ?- Connaissiez-vous des personnes avant d'arriver en France ? Connaissiez-vous des personnes ici en France depuis que vous êtes arrivé(e) ? Comment avez-vous connu ces personnes ?- Comment financez-vous vos études ici ? Recevez-vous une aide financière ? Si oui, laquelle/de la part de qui ?	
Avant le séjour	
11- Avant de partir à l'UM/UPVM, quels étaient vos parcours scolaire, professionnel, personnel ?	<ul style="list-style-type: none">- Quelle formation avez-vous ?- Avez-vous déjà travaillé ?- Quel lien aviez-vous avec les expériences internationales avant d'arriver à l'UM/UPVM ? Par exemple : Êtes-vous déjà parti(e) à l'étranger pour les vacances, les études, le travail, etc. dans le passé ? Avez-vous déjà eu des contacts avec une

	<p>personne qui vient de l'étranger avant de partir ? Si oui, dans quel contexte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles relations aviez-vous avec vos proches (famille, amis, etc.) (bonnes, conflictuelles, distantes, etc.) ? Ces relations vous ont-elles encouragé à partir étudier à l'étranger ?
12- Quelles ont été les raisons qui ont motivé votre départ ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi avez-vous décidé de faire des études à l'étranger ? - D'où vous est venue l'idée de faire des études à l'étranger (expériences antérieures, publicité dans votre université d'origine, etc.) ? - Pourquoi avoir choisi la France ? - Quels étaient vos objectifs ?
13- Que ressentiez-vous pendant la période qui précédait votre départ (angoisse, excitation, regrets, etc.) ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles étaient vos craintes/vos peurs avant de partir ? - Comment vous êtes-vous préparé à ce séjour ? - Que connaissiez-vous à propos de la France ?
14- Avez-vous reçu de l'aide de la part de vos parents et amis ou de la part de l'université, avant de partir et depuis votre arrivée ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment ont réagi vos parents et amis au moment de votre départ ? Leur comportement vous a-t-il particulièrement affecté ? Pourquoi ? - Si vous êtes parti(e) dans le cadre d'un échange universitaire, quel rôle a joué votre université d'origine avant votre départ ? Avez-vous reçu des aides particulières de sa part ? - Quel rôle a joué l'UM/UPVM avant votre départ ? Vous a-t-elle fourni des aides particulières pour préparer votre arrivée ?
Pendant le séjour	
15- Comment décrieriez-vous vos premiers échanges (c'est-à-dire les interactions, les contacts, les moyens de communication) avec les Français ?	<ul style="list-style-type: none"> - Avec qui avez-vous eu, jusqu'à présent, le plus d'échanges (les Français, d'autres étudiants internationaux, des étudiants provenant du même pays d'origine que vous, etc.) ? - Avec quelles personnes (d'autres étudiants internationaux, des étudiants venant de votre pays d'origine, des Français, etc.) vous sentez-vous le plus à l'aise pour sortir, pour discuter, pour travailler ? - Que pensiez-vous, avant votre arrivée, et que pensez-vous aujourd'hui des Français ?
16- Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos premiers jours en France ? à Montpellier ? à l'UM/UPVM ? Pourquoi ?	
17- Que pensez-vous de Montpellier ? De l'UM/UPVM ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a des choses qui vous choquent dans la ville/dans l'université ? - Est-ce qu'il y a des choses que vous aimez dans cette ville/dans l'université ?
18- Vos premiers jours à l'UM/UPVM vous ont-ils permis de voir des changements personnels ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment imaginiez-vous les étudiants internationaux avant de partir ? Et maintenant ? - Quelle image avez-vous de vous-même ? Vous voyez-vous comme un étudiant international, comme un citoyen de votre pays d'origine, comme un Français, etc. ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que vous êtes différent aujourd'hui du moment qui précède votre départ ? Pourquoi ? - Quelle image avez-vous de votre pays aujourd'hui ? Est-ce la même que celle que vous aviez avant votre départ ? - Pensez-vous que les échanges que vous avez avec les Français ou avec les autres étudiants internationaux influencent l'image que vous avez de vous-même et de votre pays ? Pourquoi ?
Conclusion	
19- Qu'attendez-vous de cette expérience ?	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'attendez-vous d'un point de vue personnel ? - Qu'espérez-vous obtenir comme soutien de la part de la communauté d'accueil (les Français) et de votre université d'accueil (l'UM/UPVM) ?
20- Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ?	

ANNEXE I

LE PROTOCOLE DE LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

(OTTAWA)

Préambule	
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements pour cette seconde participation à la recherche - Rappel du but de l’entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l’expérience de l’étudiant international et, plus particulièrement, sur les changements culturels et identitaires qu’il opère tout au long de son expérience en mobilité et de l’accompagnement qu’il reçoit. Durant cette entrevue, nous allons discuter de votre expérience et des sentiments que vous avez ressentis pendant votre séjour puis nous parlerons de votre ressenti à l’approche de votre retour dans votre pays d’origine.</i> - Lecture et signature du formulaire de consentement - Début de l’enregistrement avec l’autorisation du participant 	
Questions principales	Questions complémentaires
Questions brise-glace	
<ul style="list-style-type: none"> - Quand repartez-vous dans votre pays d’origine ? - Combien de mois êtes-vous resté(e) à l’UO ? - Pouvez-vous me montrer et me parler de votre dessin ? <i>(Avant l’entrevue il a été demandé à l’étudiant de raconter son expérience avec un dessin)</i> 	
Pendant le séjour	
<p>1- Quels sont les souvenirs les plus marquants de votre séjour ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous vécu des périodes difficiles pendant votre séjour (stress, dépression, isolement, etc.) ? A quel(s) moment(s) ? - Avez-vous eu beaucoup d’échanges avec vos proches (famille, amis) ? Ces échanges ont-ils joué un rôle dans la façon dont s’est déroulé le séjour ?
<p>2- Comment décrieriez-vous vos échanges (c’est-à-dire les interactions, les contacts, les moyens de communication) avec les Canadiens tout au long de l’année ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avec qui avez-vous eu le plus d’échanges pendant l’année (les Canadiens, d’autres étudiants internationaux, des étudiants provenant du même pays d’origine que vous) ? - Avec quelles personnes (d’autres étudiants internationaux, des étudiants venant de votre pays d’origine, des Canadiens, etc.) vous êtes-vous senti(e) le plus à l’aise pour sortir, pour dialoguer, pour travailler ? - Pensez-vous que vous allez garder contact avec les personnes que vous avez rencontrées ici ? - Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé) quelle note donnez-vous à l’accueil que vous

	<p>avez reçu de la part des Canadiens ? Pourquoi ? Qu'aurait-il fallu faire (vous ou les Canadiens) pour que cette note soit meilleure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous fait pendant l'année pour vous sentir intégré(e) à l'UO et à Ottawa (par exemple : participer à des activités culturelles et sportives, sorties entre étudiants, etc.) ? - Pensez-vous que si vous aviez fait plus d'efforts, vous vous seriez mieux intégré ? - Avez-vous le sentiment d'avoir dû changer pour vous adapter au pays d'accueil ? - Qu'a mis en place l'UO (le bureau des relations internationales, les professeurs, les étudiants, etc.) pour faciliter votre intégration dans le pays ? dans la ville ? dans l'université ? - Que pensez-vous aujourd'hui des Canadiens ?
<p>3- Quels changements personnels cette expérience vous a-t-elle apportés ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi diriez-vous que vous êtes différent(e) aujourd'hui du moment qui précède votre départ ? - Que vous a appris cette expérience sur vous-même ? sur les autres (les autres étudiants internationaux, les Canadiens, etc.) ? Avez-vous l'impression de mieux vous connaître grâce aux échanges que vous avez eus avec les Canadiens ? - Quelle image avez-vous de vous-même aujourd'hui ? Vous voyez-vous comme un étudiant international, comme un citoyen de votre pays d'origine, comme un Canadien, comme un citoyen du monde, comme une personne autonome, etc. ? - Avez-vous l'impression de pouvoir faire aujourd'hui des choses que vous n'auriez pas osé faire avant ce séjour ? - Le regard qu'a porté l'Autre sur vous a-t-il été important pendant votre séjour ? - Avez-vous l'impression d'avoir été vous-même pendant tout le séjour ?
<p>4- Pensez-vous que les personnes que vous avez fréquentées (vos professeurs, les étudiants canadiens, le personnel de l'université, les personnes rencontrées lors d'activités culturelles et sportives, les personnes qui vous ont hébergé(e), etc.) pendant votre séjour ont changé à votre contact ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de changements ont-ils vécu ? - Pourquoi ont-ils changé à votre avis ? - Comment vous êtes-vous aperçu de ces changements ? - Est-ce que ces changements ont influencé votre façon de vous comporter avec ces personnes ?
<p>5- Que pensez-vous aujourd'hui de l'expérience universitaire à l'étranger ? Et de l'expérience universitaire à Ottawa ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les avantages et les inconvénients d'une expérience universitaire à l'étranger ? - Qu'est-ce qui a été le plus difficile au cours de cette expérience ? Quelles difficultés continuez-vous de rencontrer encore aujourd'hui ? Que faudrait-il faire pour limiter cette difficulté ? Est-ce que votre université d'origine ou l'UO (le bureau international, les étudiants, les professeurs, etc.) pourrait mettre en place des mécanismes pour limiter cette difficulté ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Recommanderiez-vous à un autre étudiant de partir étudier à l'étranger ? Et de partir étudier à Ottawa ? Pourquoi ? - Qu'avez-vous pensé d'Ottawa ? et de l'UO ? - Est-ce que le fait de vivre dans une ville bilingue et d'étudier dans une université bilingue, cela a eu un impact sur votre expérience ? Comment avez-vous vécu le fait d'étudier dans une ville bilingue ? Cela a-t-il joué sur la réussite de vos études ? Est-ce que parler la langue du pays d'accueil a été un véritable défi ?
Après le séjour	
6- Comment imaginez-vous le retour dans votre pays d'origine ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous pensez que vos rapports avec vos « anciens » amis et votre famille auront changé ? - Pensez-vous que lorsque vous allez rentrer, votre famille et vos amis vont vous reconnaître ? Et vous, pensez-vous les reconnaître ? Pourquoi ? - Qu'est-ce qui, à votre avis, sera le plus difficile à votre retour ? - Pensez-vous que vous allez reprendre vos habitudes ?
7- Quel type de soutien ou d'activités l'UO organise-t-elle pour préparer votre retour dans votre pays d'origine ? Et, dans le cas où vous seriez parti(e) dans le cadre d'un échange universitaire, quel accueil votre université d'origine vous réserve-t-elle ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que cet accompagnement vous satisfait ? - Qu'aimeriez-vous que les universités prévoient pour faciliter le retour de l'étudiant dans son pays ?
8- Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos derniers jours au Canada ? à Ottawa ? à l'UO ? Pourquoi ? Quel mot définirait votre retour dans votre pays d'origine ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous à l'idée de retourner bientôt dans votre pays ? - Qu'est-ce qui va le plus vous manquer de votre séjour à l'UO ? Qu'est-ce qui va le moins vous manquer ? - Qu'aimeriez-vous retrouver dans votre université d'origine que vous aviez à l'UO ?
9- Seriez-vous prêt à renouveler cette expérience dans les prochains mois ? Dans les prochaines années ?	<ul style="list-style-type: none"> - Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? - Envisagez-vous de repartir à l'étranger après cette expérience ? Si oui, où, pour combien de temps et dans quel contexte ?
Conclusion	
10- Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ?	

ANNEXE J

LE PROTOCOLE DE LA DEUXIÈME ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (MONTPELLIER)

Préambule	
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements pour cette seconde participation à la recherche - Rappel du but de l’entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l’expérience de l’étudiant international et, plus particulièrement, sur les changements culturels et identitaires qu’il opère tout au long de son expérience en mobilité et de l’accompagnement qu’il reçoit. Durant cette entrevue, nous allons discuter de votre expérience et des sentiments que vous avez ressentis pendant votre séjour puis nous parlerons de votre ressenti à l’approche de votre retour dans votre pays d’origine.</i> - Lecture et signature du formulaire de consentement - Début de l’enregistrement avec l’autorisation du participant 	
Questions principales	Questions complémentaires
Questions brise-glace	
<ul style="list-style-type: none"> - Quand repartez-vous dans votre pays d’origine ? - Combien de mois êtes-vous resté(e) à l’UM ? - Pouvez-vous me montrer et me parler de votre dessin ? (<i>Avant l’entrevue il a été demandé à l’étudiant de raconter son expérience avec un dessin</i>) 	
Pendant le séjour	
<p>11- Quels sont les souvenirs les plus marquants de votre séjour ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous vécu des périodes difficiles pendant votre séjour (stress, dépression, isolement, etc.) ? A quel(s) moment(s) ? - Avez-vous eu beaucoup d’échanges avec vos proches (famille, amis) ? Ces échanges ont-ils joué un rôle dans la façon dont s’est déroulé le séjour ?
<p>12- Comment décrieriez-vous vos échanges (c’est-à-dire les interactions, les contacts, les moyens de communication) avec les Français tout au long de l’année ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avec qui avez-vous eu le plus d’échanges pendant l’année (les Français, d’autres étudiants internationaux, des étudiants provenant du même pays d’origine que vous) ? - Avec quelles personnes (d’autres étudiants internationaux, des étudiants venant de votre pays d’origine, des Français, etc.) vous êtes-vous senti(e) le plus à l’aise pour sortir, pour dialoguer, pour travailler ? - Pensez-vous que vous allez garder contact avec les personnes que vous avez rencontrées ici ? - Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé) quelle note donnez-vous à l’accueil que vous

	<p>avez reçu de la part des Français ? Pourquoi ? Qu'aurait-il fallu faire (vous ou les Français) pour que cette note soit meilleure ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous fait pendant l'année pour vous sentir intégré(e) à l'UM et à Montpellier (par exemple : participer à des activités culturelles et sportives, sorties entre étudiants, etc.) ? - Pensez-vous que si vous aviez fait plus d'efforts, vous vous seriez mieux intégré ? - Avez-vous le sentiment d'avoir dû changer pour vous adapter au pays d'accueil ? - Qu'a mis en place l'UM (le bureau des relations internationales, les professeurs, les étudiants, etc.) pour faciliter votre intégration dans le pays ? dans la ville ? dans l'université ? - Que pensez-vous aujourd'hui des Français ?
<p>13- Quels changements personnels cette expérience vous a-t-elle apportés ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi diriez-vous que vous êtes différent(e) aujourd'hui du moment qui précède votre départ ? - Que vous a appris cette expérience sur vous-même ? sur les autres (les autres étudiants internationaux, les Français, etc.) ? Avez-vous l'impression de mieux vous connaître grâce aux échanges que vous avez eus avec les Français ? - Quelle image avez-vous de vous-même aujourd'hui ? Vous voyez-vous comme un étudiant international, comme un citoyen de votre pays d'origine, comme un Français, comme un citoyen du monde, comme une personne autonome, etc. ? - Avez-vous l'impression de pouvoir faire aujourd'hui des choses que vous n'auriez pas osé faire avant ce séjour ? - Le regard qu'a porté l'Autre sur vous a-t-il été important pendant votre séjour ? - Avez-vous l'impression d'avoir été vous-même pendant tout le séjour ?
<p>14- Pensez-vous que les personnes que vous avez fréquentées (vos professeurs, les étudiants français, le personnel de l'université, les personnes rencontrées lors d'activités culturelles et sportives, les personnes qui vous ont hébergé(e), etc.) pendant votre séjour ont changé à votre contact ? Pourquoi ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de changements ont-ils vécu ? - Pourquoi ont-ils changé à votre avis ? - Comment vous êtes-vous aperçu de ces changements ? - Est-ce que ces changements ont influencé votre façon de vous comporter avec ces personnes ?
<p>15- Que pensez-vous aujourd'hui de l'expérience universitaire à l'étranger ? Et de l'expérience universitaire à Montpellier ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les avantages et les inconvénients d'une expérience universitaire à l'étranger ? - Qu'est-ce qui a été le plus difficile au cours de cette expérience ? Quelles difficultés continuez-vous de rencontrer encore aujourd'hui ? Que faudrait-il faire pour limiter cette difficulté ? Est-ce que votre université d'origine ou l'UM (le bureau international, les étudiants, les professeurs, etc.) pourrait mettre en place des mécanismes pour limiter cette difficulté ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Recommanderiez-vous à un autre étudiant de partir étudier à l'étranger ? Et de partir étudier à Montpellier ? Pourquoi ? - Qu'avez-vous pensé de Montpellier ? et de l'UM ? - Est-ce que parler la langue du pays d'accueil a été un véritable défi ?
Après le séjour	
16- Comment imaginez-vous le retour dans votre pays d'origine ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous pensez que vos rapports avec vos « anciens » amis et votre famille auront changé ? - Pensez-vous que lorsque vous allez rentrer, votre famille et vos amis vont vous reconnaître ? Et vous, pensez-vous les reconnaître ? Pourquoi ? - Qu'est-ce qui, à votre avis, sera le plus difficile à votre retour ? - Pensez-vous que vous allez reprendre vos habitudes ?
17- Quel type de soutien ou d'activités l'UM organise-t-elle pour préparer votre retour dans votre pays d'origine ? Et, dans le cas où vous seriez parti(e) dans le cadre d'un échange universitaire, quel accueil votre université d'origine vous réserve-t-elle ?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que cet accompagnement vous satisfait ? - Qu'aimeriez-vous que les universités prévoient pour faciliter le retour de l'étudiant dans son pays ?
18- Quel mot choisiriez-vous pour décrire vos derniers jours en France ? à Montpellier ? à l'UM ? Pourquoi ? Quel mot définirait votre retour dans votre pays d'origine ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous à l'idée de retourner bientôt dans votre pays ? - Qu'est-ce qui va le plus vous manquer de votre séjour à l'UM ? Qu'est-ce qui va le moins vous manquer ? - Qu'aimeriez-vous retrouver dans votre université d'origine que vous aviez à l'UM ?
19- Seriez-vous prêt à renouveler cette expérience dans les prochains mois ? Dans les prochaines années ?	<ul style="list-style-type: none"> - Si c'était à refaire, referiez-vous cette expérience ? Que changeriez-vous ? - Envisagez-vous de repartir à l'étranger après cette expérience ? Si oui, où, pour combien de temps et dans quel contexte ?
Conclusion	
20- Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ?	

ANNEXE K

LE PROTOCOLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC LES MEMBRES DU BUREAU INTERNATIONAL

Préambule	
<ul style="list-style-type: none"> - Remerciements pour la participation à la recherche - Rappel du but de l'entrevue : <i>Le sujet de ma recherche de doctorat porte sur l'expérience de l'étudiant international et, plus particulièrement, sur son adaptation au contexte interculturel ainsi que sur l'accompagnement qu'il reçoit. Durant cette entrevue, nous allons discuter de l'accompagnement reçu par l'étudiant international tout au long de son expérience et des moyens mis en place pour faciliter son adaptation.</i> - Lecture et signature du formulaire de consentement - Début de l'enregistrement avec l'autorisation du participant 	
Questions principales	Questions complémentaires
Questions brise-glace	
<ul style="list-style-type: none"> - Depuis quand travaillez-vous pour le bureau international ? - Quelle fonction occupez-vous ? - Avez-vous des contacts directs avec les étudiants internationaux ? À quelle fréquence les rencontrez-vous ? - Qu'est-ce qui vous a incité à travailler avec les étudiants internationaux ? (vos propres expériences internationales, intérêt pour le domaine, etc.) - Combien d'étudiants internationaux accueillez-vous chaque année à l'UO/aux UM (ou à la faculté) ? - Combien d'étudiants de l'UO/des UM (ou de la faculté) partent chaque année à l'étranger ? 	
Avant le séjour	
<p>1- Quels sont les dispositifs mis en place par le bureau international pour faciliter le départ d'un étudiant dans un pays étranger ? (journée d'informations sur les séjours à l'étranger, rencontre d'anciens étudiants internationaux, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est à l'initiative de ces dispositifs ? - À quelle fréquence ces dispositifs sont-ils mis en place à l'UO/aux UM ? - Ces dispositifs vous semblent-ils suffisants pour que l'étudiant puisse préparer son départ sereinement ? Que faudrait-il ajouter ? - Vous, quel rôle jouez-vous dans le départ de ces étudiants ?
<p>2- Quels sont les dispositifs mis en place par le bureau international pour accueillir des étudiants internationaux ? (journée d'accueil,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est à l'initiative de ces dispositifs ? - Quels types d'informations les étudiants internationaux reçoivent-ils de la part de l'université d'accueil avant d'arriver dans le pays ?

distribution de documents, mentorat, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - À quelle fréquence échangez-vous avec les étudiants internationaux avant qu'ils n'arrivent dans l'université ? - Que faudrait-il mettre en place, selon vous, pour faciliter l'arrivée de l'étudiant dans un nouveau contexte culturel ? - Vous, quel rôle jouez-vous dans l'accueil des étudiants ?
Pendant le séjour	
3- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par un étudiant international à son arrivée à l'UO/aux UM ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les demandes les plus récurrentes des étudiants internationaux lorsqu'ils arrivent à l'UO/aux UM ? - Comment aidez-vous l'étudiant à faire face à ces difficultés ? - Selon vous quel type d'étudiant rencontre le plus de difficultés à son arrivée puis pendant son séjour ? (jeunes, étudiants plus âgés, étudiants du bac/de licence, européens/africains/asiatiques/américains/etc.)
4- Selon vous, comment se déroule le séjour des étudiants internationaux à l'UO/aux UM ? à Ottawa/à Montpellier ? Est-ce que cela se passe bien ou vivent-ils des difficultés particulières pendant le séjour ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous qu'ils se sentent bien accueillis par les personnes au sein de l'université (étudiants locaux, professeurs, membres du bureau international, personnel administratif, etc.) ? Pourquoi ? - Quel rôle joue la langue dans leur expérience en mobilité d'après vous ? - Avez-vous eu des échanges avec des étudiants qui vous ont dit ne pas se sentir bien pendant leur séjour ?
5- Quels dispositifs sont mis en place pour intégrer l'étudiant international à la communauté d'accueil ?	<ul style="list-style-type: none"> - À quelle fréquence ces dispositifs sont-ils mis en place à l'UO/aux UM ? - Pensez-vous que ces dispositifs suffisent pour que l'étudiant se sente intégré à la communauté locale ? - Que feriez-vous personnellement pour faciliter l'intégration des étudiants internationaux ?
Après le séjour	
6- Selon vous, faut-il assurer un suivi auprès des étudiants internationaux lorsqu'ils sont de retour dans leur pays ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quel suivi assurez-vous auprès d'un étudiant qui vient de revenir à l'UO/aux UM ? - Assurez-vous un suivi auprès d'un étudiant international qui a quitté l'UO/les UM pour rentrer dans son pays d'origine ? - Pensez-vous qu'un étudiant qui retourne dans son pays d'origine vit des difficultés particulières ? (identitaires, culturelles, etc.) - Pensez-vous que le retour de l'étudiant dans son pays d'origine est facile ?
7- Avez-vous pu constater des changements apparents chez l'étudiant (son comportement, son apparence, son attitude, son opinion, ses sentiments, etc.) entre le début de son séjour et son départ ? et dans	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de changements avez-vous pu constater ? - Quelles sont raisons de ces changements ? - Pensez-vous que ces changements sont le symbole d'une évolution positive opérée chez l'étudiant/dans la population locale ?

la population locale qui a été au contact de l'étudiant international ?	
8- Selon vous, l'expérience étudiante internationale, est-elle bénéfique à l'étudiant ? Pour quelles raisons ?	<ul style="list-style-type: none"> - De votre point de vue, quel est l'intérêt des mobilités étudiantes à l'université ? Qu'est-ce qui vous semble important/essentiel dans cette démarche ? - À votre avis, quels sont tous les moments forts/marquants (positifs comme négatifs) vécus par l'étudiant tout au long de son séjour (<i>par exemple son arrivée dans le pays, les examens, la rencontre d'étudiants locaux, son départ, etc.</i>) ? - Selon vous, les étudiants retournent-ils dans leur pays avec une image positive de leur expérience ? Pensez-vous en être, en partie, responsable ?
Conclusion	
<p>9- Quelles seraient, pour vous, les pistes (les dispositifs) à développer pour créer des conditions optimales à la mobilité étudiante ?</p> <p>10- Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous souhaiteriez ajouter par rapport aux différents points que nous avons abordés pendant l'entrevue ?</p>	

ANNEXE L

LE QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (OTTAWA)

- 1) Sur une échelle de 0 à 10, comment vous sentiez-vous les **2 ou 3 premiers jours** de votre retour dans votre pays d'origine ? (0 = vous avez extrêmement mal vécu votre retour ; 10 = votre retour s'est extrêmement bien passé). Entourez le chiffre qui convient :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi cette note ?

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Sur une échelle de 0 à 10, comment vous sentez-vous **aujourd'hui** vis-à-vis de votre séjour et de votre retour dans votre pays ? (0 = vous vous sentez extrêmement mal ; 10 = vous vous sentez extrêmement bien). Entourez le chiffre qui convient :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi cette note ?

.....

.....

.....

.....

.....

- 3) Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? (vous pouvez choisir **3 réponses maximum**. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3)

- J'ai découvert un mode de vie
- J'ai appris à vivre dans un autre pays
- Je suis plus autonome
- Je me sens grandi(e)

- J'ai progressé en anglais
- J'ai progressé en français
- J'ai rencontré des personnes de différentes nationalités
- Je me suis fait des amis
- Ça m'a permis de prendre un semestre ou une année « sabbatique » car j'étais moins préoccupé(e) par mes cours
- J'ai beaucoup voyagé pendant mon séjour
- J'ai appris à surmonter des difficultés seul(e)
- Cette expérience m'a permis de prendre de la distance par rapport à mes proches (famille et amis)
- J'ai découvert le fonctionnement d'une université canadienne
- Elle m'a donné envie de repartir à l'étranger
- Autre :

4) Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*)

- Retrouver mes habitudes, ma routine
- Quitter les amis que je me suis faits pendant le séjour
- Le processus administratif (pour faire valider votre semestre/votre année d'études à l'étranger ; pour vous inscrire à l'université ; etc.)
- Le manque d'accompagnement de la part de votre université
- Le manque d'accompagnement de la part de vos proches
- Le regard de mes proches sur moi
- Autre :

5) Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*)

- Les personnes que j'ai rencontrées
- Parler anglais
- Parler français
- La vie universitaire du pays d'accueil
- La ville (Ottawa)
- La vie de nomade
- Le sentiment de liberté et d'insouciance
- La routine que j'avais mise en place
- Rien ne me manque
- Autre :

6) Depuis votre retour, avez-vous eu des échanges avec :

- Votre université dans votre pays d'origine ?

- L'Université d'Ottawa ?
- Les personnes que vous avez rencontrées durant votre séjour ?
- Votre famille ? Vos amis ?

Si oui, c'est vous qui les avez contactés ? Pourquoi ?

.....

.....

7) Aimerez-vous repartir à l'étranger ? Pourquoi ?

.....

.....

8) Donnez une note aux émotions que vous avez ressenties pour chaque événement ci-dessous en entourant le chiffre qui convient (*0 = vous avez extrêmement mal vécu cet événement ; 10 = vous vous êtes senti(e) extrêmement bien*) :

Evènement	Note										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Construction du dossier d'inscription pour partir à l'étranger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annonce des résultats d'admission à l'UO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Veille du départ à l'UO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jour du départ à l'UO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Premiers jours à Ottawa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pendant le séjour	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Veille du retour dans votre pays d'origine	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ANNEXE M

LE QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX (MONTPELLIER)

- 1) Sur une échelle de 0 à 10, comment vous sentiez-vous les **2 ou 3 premiers jours** de votre retour dans votre pays d'origine ? (0 = vous avez extrêmement mal vécu votre retour ; 10 = votre retour s'est extrêmement bien passé). Entourez le chiffre qui convient :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi cette note ?

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Sur une échelle de 0 à 10, comment vous sentez-vous **aujourd'hui** vis-à-vis de votre séjour et de votre retour dans votre pays ? (0 = vous vous sentez extrêmement mal ; 10 = vous vous sentez extrêmement bien). Entourez le chiffre qui convient :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi cette note ?

.....

.....

.....

.....

.....

- 3) Avec du recul, en quoi cette expérience a été positive ? (vous pouvez choisir **3 réponses maximum**. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3)

- J'ai découvert un mode de vie
- J'ai appris à vivre dans un autre pays
- Je suis plus autonome
- Je me sens grandi(e)

- J'ai progressé en français
- J'ai rencontré des personnes de différentes nationalités
- Je me suis fait des amis
- Ça m'a permis de prendre un semestre ou une année « sabbatique » car j'étais moins préoccupé(e) par mes cours
- J'ai beaucoup voyagé pendant mon séjour
- J'ai appris à surmonter des difficultés seul(e)
- Cette expérience m'a permis de prendre de la distance par rapport à mes proches (famille et amis)
- J'ai découvert le fonctionnement d'une université française
- Elle m'a donné envie de repartir à l'étranger
- Autre :

4) Qu'est-ce qui a été le plus difficile à votre retour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*)

- Retrouver mes habitudes, ma routine
- Quitter les amis que je me suis faits pendant le séjour
- Le processus administratif (pour faire valider votre semestre/votre année d'études à l'étranger ; pour vous inscrire à l'université ; etc.)
- Le manque d'accompagnement de la part de votre université
- Le manque d'accompagnement de la part de vos proches
- Le regard de mes proches sur moi
- Autre :

5) Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre séjour ? (*vous pouvez choisir 3 réponses maximum. Dans ce cas, classez vos réponses en mettant un numéro de 1 à 3*)

- Les personnes que j'ai rencontrées
- Parler français
- La vie universitaire du pays d'accueil
- La ville (Montpellier)
- La vie de nomade
- Le sentiment de liberté et d'insouciance
- La routine que j'avais mise en place
- Rien ne me manque
- Autre :

6) Depuis votre retour, avez-vous eu des échanges avec :

- Votre université dans votre pays d'origine ?
- L'Université de Montpellier ou Paul-Valéry Montpellier 3 ?
- Les personnes que vous avez rencontrées durant votre séjour ?

Votre famille ? Vos amis ?

Si oui, c'est vous qui les avez contactés ? Pourquoi ?

.....

.....

7) Aimeriez-vous repartir à l'étranger ? Pourquoi ?

.....

.....

8) Donnez une note aux émotions que vous avez ressenties pour chaque évènement ci-dessous en entourant le chiffre qui convient (0 = vous avez extrêmement mal vécu cet évènement ; 10 = vous vous êtes senti(e) extrêmement bien) :

Evènement	Note										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Construction du dossier d'inscription pour partir à l'étranger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Annonce des résultats d'admission à l'UM ou l'UPVM	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Veille du départ à l'UM ou l'UPVM	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jour du départ à l'UM ou l'UPVM	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Premiers jours à Montpellier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pendant le séjour	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Veille du retour dans votre pays d'origine	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANNEXE N

LISTE ET DESCRIPTION DES CATÉGORIES, DES CODES ET DES SOUS-CODES

Rappel de la question de recherche :

Comment l'expérience en mobilité d'étudiants internationaux au Canada et en France est-elle vécue à travers le processus d'acculturation de ces derniers et l'accompagnement offert par leurs communautés d'accueil et d'origine dans un contexte interculturel ?

Rappel des sous-questions de recherche (NB : les couleurs permettent d'associer plus facilement les catégories ci-dessous aux sous-questions) :

- a. Comment l'étudiant international vit-il son expérience au contact d'une autre culture ?
- b. Quels processus d'acculturation vivent les étudiants internationaux dans ce contexte interculturel ?
- c. Quelle est la nature de l'accompagnement offert par les communautés d'origine et d'accueil aux étudiants internationaux ?

Catégories	Codes	Sous Codes	Définition des codes
EXPÉRIENCE AVANT (EXP.AVA.)	EXP.AVA.- exp.mobi.		Énoncés portant sur les expériences antérieures de mobilités (Ex : séjours linguistiques à l'étranger, études, tourisme, etc.)
	EXP.AVA.- parcours	EXP.AVA-parcours-scol.	Énoncés portant sur les parcours scolaires, professionnels et personnels antérieurs des étudiants (formation, relations avec la mobilité, relations avec les proches)
		EXP.AVA-parcours-prof.	
	EXP.AVA-parcours-perso.		
EXP.AVA.-motiv.			Énoncés portant sur les raisons qui ont motivé le départ de l'étudiant (Ex : expériences antérieures de mobilité, enrichir le CV, améliorer la langue, découvrir une autre culture, etc.) (motivation intrinsèque)

	EXP.AVA.- sentiments		Énoncés portant sur les sentiments éprouvés par l'étudiant avant le départ
	EXP.AVA.- conn.pays		Énoncés portant sur les connaissances et opinions qu'avait l'étudiant (connaissances réelles ou imaginées, stéréotypes) de la France/du Canada et de leurs habitants avant le départ façonnées par ses expériences antérieures
	EXP.AVA.- opin.séj.		Énoncés portant sur l'opinion qu'a l'étudiant de l'expérience universitaire à l'étranger avant le séjour
EXPÉRIENCE PENDANT (EXP.PEN.)	EXP.PEN.- conn.pays		Énoncés portant sur les connaissances et opinions qu'a développé l'étudiant la France/du Canada et de leurs habitants pendant son séjour
	EXP.PEN.-descri.	EXP.PEN.-descri.déb.	Énoncés portant sur la description du pays, de la ville et de l'institution d'accueil (il a été demandé aux étudiants de décrire en un mot ces trois lieux) au début et à la fin du séjour
		EXP.PEN.-descri.fin	
	EXP.PEN.- atten.perso.		Énoncés portant sur ce que l'étudiant attend de son expérience d'un point de vue personnel (autre que les changements et l'adaptation)
	EXP.PEN.- souve.marqu.		Énoncés portant sur les souvenirs marquants de son expérience
	EXP.PEN.- opin.séj.	EXP.PEN.- opin.séj.avantages	Énoncés portant sur l'opinion qu'a l'étudiant de l'expérience universitaire à l'étranger (avantages, inconvénients, difficultés, recommandations)
		EXP.PEN.- opin.séj.inconvén.	
EXP.PEN.-opin.séj.diff.			
	EXP.PEN.- opin.séj.recomm.		
EXP.PEN.- opin.ville.univ.		Énoncés portant sur les l'opinion qu'a l'étudiant de l'expérience universitaire à Ottawa/Montpellier et à l'UO/UM	
EXP.APR.-bilan		Énoncés portant sur le bilan de son expérience à la fin de séjour (si c'était à refaire, la referait-il, que changerait-il)	
EXPÉRIENCE APRÈS (EXP.APR.)	EXP.APR.- proj.retour	EXP.APR.- proj.retour.déb.	Énoncés portant sur la projection de l'étudiant à l'égard de son retour dans son pays d'origine au début et à la fin de son séjour (y pense-t-il, comment pense-t-il le vivre, qu'est-ce qui va le plus/le moins lui manquer)
		EXP.APR.-proj.retour.fin	
		EXP.APR.- proj.retour.manq.plus	

		EXP.APR.- proj.retour.manq.moins	
	EXP.APR.- futur.mobil.	EXP.APR.- futur.mobil.évent. EXP.APR.- futur.mobil.réelles	Énoncés portant sur les mobilités futures éventuelles et réelles de l'étudiant après son séjour (serait-il intéressé à refaire un séjour en mobilité, va-t-il en refaire un après ce séjour)
	EXP.APR.-retour		Énoncés portant sur comment s'est passé le retour de l'étudiant dans son pays d'origine, comment il l'a vécu et ce qui lui manque le plus
	EXP.APR.-études		Énoncés portant sur le retour aux études une fois de retour dans le pays d'origine (que se passe-t-il une fois l'année à l'étranger terminée? Passe-t-il dans le niveau supérieur ou l'année à l'étranger leur a fait prendre du retard dans le programme?)
PROCESSUS D'ACCULTURATION AVANT (PROC.ACC.AVA.)	PROC.ACC.AVA- motiv.		Énoncés portant sur les raisons qui ont motivé le départ de l'étudiant et, particulièrement, sur le rôle qu'a joué l'entourage sur sa motivation (motivation extrinsèque)
	PROC.ACC.AVA- sentiments		Énoncés portant sur les sentiments éprouvés par l'étudiant avant le départ et quel rôle ont joué les proches, l'université d'origine et l'université d'accueil dans ces ressentis
	PROC.ACC.AVA- comp.proches		Énoncés portant sur les comportements adoptés par les proches (amis, famille) au moment du départ et les ressentis de l'étudiant face à ces comportements
PROCESSUS D'ACCULTURATION PENDANT (PROC.ACC.PEN.)	PROC.ACC.PEN.- parcours		Énoncés portant sur les parcours scolaires, professionnels, personnels antérieurs de l'étudiant et du rôle qu'ils jouent dans le processus d'acculturation (Ex : <i>changements individuels et psychologiques/collectifs et culturels, travail d'adaptation, transition, remaniements identitaires</i>) Ex : <i>l'étudiant a le sentiment d'avoir grandi lors d'un séjour antérieur à l'étranger et d'être plus disposé à aller vers autrui. Quel rôle ce remaniement identitaire joue-t-il lors de son séjour en France/au Canada?</i>
	PROC.ACC.PEN.- proxi.	PROC.ACC.PEN- proxi.déb. PROC.ACC.PEN-proxi.fin	Énoncés portant sur les personnes dont l'étudiant est le plus proche au début et à la fin de son séjour (avec qui il a le plus d'échanges, avec qui il sort le plus) (Ex : population locale, population du même pays d'origine, étudiants internationaux) (connaissances avant son séjour, au début et à la fin du séjour)

	PROC.ACC.PEN.-rela.loc.	PROC.ACC.PEN-rela.loc.déb. PROC.ACC.PEN-rela.loc.fin	Énoncés portant sur les relations entretenues par l'étudiants avec les Français/les Canadiens au début et à la fin du séjour
	PROC.ACC.PEN.-change.perso.	PROC.ACC.PEN-change.perso.déb. PROC.ACC.PEN-change.perso.fin	Énoncés portant sur les changements personnels opérés par l'étudiant au début et à la fin de son séjour (regard sur autrui, sur soi-même, sur son pays d'origine)
	PROC.ACC.PEN.-atten.autrui		Énoncés portant sur ce que l'étudiant attend des autres (population locale) pendant son séjour
	PROC.ACC.PEN.-atten.perso.		Énoncés portant sur ce que l'étudiant attend de son expérience d'un point de vue personnel (changements, adaptation)
	PROC.ACC.PEN.-étapes.marqu.		Énoncés portant sur les étapes marquantes de son séjour (courbe des sentiments) (constitution du dossier, etc.)
	PROC.ACC.PEN.-proc.intégr.	PROC.ACC.PEN-proc.intégr.étud. PROC.ACC.PEN-proc.intégr.loc.	Énoncés portant sur les processus d'intégration de l'étudiant tout au long de son séjour (s'est-il senti intégré, qu'a-t-il fait pour s'intégrer) et de la façon dont les locaux l'ont intégré (ont-ils tendu la main ou fait des efforts, ont-ils dû changer à son contact)
PROCESSUS D'ACCULTURATION APRÈS (PROC.ACC.APR.)	PROC.ACC.APR.-proj.rel.proches		Énoncés portant sur la projection de l'étudiant à l'égard des relations qu'il pense entretenir avec ses proches (famille, amis) à son retour
	PROC.ACC.APR.-proj.diff.		Énoncés portant sur la projection de l'étudiant à l'égard des difficultés principales qu'il pense rencontrer à son retour
	PROC.ACC.APR.-sent.retour	PROC.ACC.APR.-sent.retour.jours PROC.ACC.APR.-sent.retour.mois	Énoncés portant sur les sentiments éprouvés par l'étudiant quelques jours et un mois après son retour dans son pays d'origine
	PROC.ACC.APR.-rel.proches		Énoncés portant sur les relations qu'entretient l'étudiant avec ses proches (famille, amis) à son retour
	PROC.ACC.APR.-transition		Énoncés portant sur la transition vécue par l'étudiant à son retour : que s'est-il passé à son retour dans son pays d'origine (repris ses études, cherché un travail, stage, etc.; où a-t-il vécu; est-il parti en vacances; etc.) et qu'a-t-il fait pour faciliter cette transition
	PROC.ACC.APR.-bilan.chang.		Énoncés portant sur les changements opérés par l'étudiant au cours de son séjour et dont il parle une fois de retour dans son pays

	PROC.ACC.APR.-diff.		Énoncés portant sur les difficultés principales que l'étudiant a rencontrés à son retour
	PROC.ACC.APR.-échanges		Énoncés portant sur les personnes avec lesquelles l'étudiant a échangé depuis son retour (université d'origine; UO/UM; personnes rencontrées pendant le séjour; famille; amis du pays d'origine)
	PROC.ACC.APR.-éch.émotions		Énoncés portant sur l' échelle des émotions (en référence à la courbe en W) des étudiants avant, pendant, après le séjour à partir d'étapes clés liées à son expérience en mobilité (les étudiants ont donné une note à différentes étapes de leur expérience)
ACCOMPAGNEMENT AVANT (ACCO.AVA.)	ACCO.AVA.-motiv.		Énoncés portant sur le rôle qu'a joué l'accompagnement des universités d'accueil et d'origine et les proches sur la motivation de l'étudiant à partir étudier à l'étranger
	ACCO.AVA.-matériel		Énoncés portant sur l' accompagnement matériel reçu avant le séjour de la part des proches et universités (<i>Ex : financement du voyage et des préparatifs ; guide d'accueil fourni par l'université d'accueil</i>)
	ACCO.AVA.-psycho		Énoncés portant sur l' accompagnement psychologique reçu avant le séjour de la part des proches et universités (<i>Ex : soutien moral, conseils, échanges avec d'anciens étudiants internationaux</i>)
	ACCO.AVA-univ.origine		Énoncés portant sur l' accompagnement reçu avant le séjour de la part de l' université d'origine
	ACCO.AVA-univ.accueil		Énoncés portant sur l' accompagnement reçu avant le séjour de la part de l' UO / les UM
ACCOMPAGNEMENT PENDANT (ACCO.PEN.)	ACCO.PEN.-finances		Énoncés portant sur le financement des études à l'UO/l'UPVM (qui finance, bourses reçues, etc.)
	ACCO.PEN.-atten.accomp.	ACCO.PEN.-atten.accomp.pendant	Énoncés portant sur ce que l'étudiant attend comme accompagnement pendant son séjour et à la fin pour préparer son retour et ce qu'il aurait aimé recevoir comme accompagnement (de la part de l'UO/des UM)
		ACCO.PEN.-atten.accomp.retour	
	ACCO.PEN.-univ.origine	ACCO.PEN.-univ.origine.pendant	Énoncés portant sur l' accompagnement reçu pendant tout le séjour et à la fin pour préparer le retour de la part de l' université d'origine
		ACCO.PEN.-univ.origine.retour	
ACCO.PEN.-univ.accueil	ACCO.PEN.-univ.accueil.pendant	Énoncés portant sur l' accompagnement reçu pendant tout le séjour et à la fin pour préparer le retour de la part de l' UO / les UM	

		ACCO.PEN.- univ.accueil.retour	
	ACCO.PEN.- proches		Énoncés portant sur l'accompagnement reçu pendant tout le séjour et à la fin de la part des proches
ACCOMPAGNEMENT APRÈS (ACCO.APR.)	ACCO.APR.- univ.origine		Énoncés portant sur l'accompagnement reçu de la part de l'université d'origine au retour de l'étudiant
	ACCO.APR.- univ.accueil		Énoncés portant sur l'accompagnement reçu de la part de l'UO / les UM au retour de l'étudiant
	ACCO.APR.- atten.accomp.		Énoncés portant sur ce que l'étudiant attend comme accompagnement une fois de retour dans son pays d'origine

ANNEXE O

EXTRAITS DU CLASSEMENT DE NOS DONNÉES VIA LE LOGICIEL D'ANALYSE DE DONNÉES QUALITATIVES *NVivo 10*

Thèse.nvp - NVivo

Fichier Début Créer Données externes Analyser Requête Explorer Disposition Affichage

Atteindre Actualiser Ouvrir Propriétés Édition Coller Couper Copier Fusionner Presse-papiers Format Paragraphe Styles Réinitialiser les paramètres Édition Correction

Nœuds

Rechercher: Rechercher dans Nœuds Rechercher Effacer Recherche avancé X

Nœuds	Relations	Matrices de croisements
Sources	Nœuds	Caractéristiques
Caractéristiques	Matrices de croisements	Sources
Collections	Relations	Nœuds
Requêtes	Matrices de croisements	Caractéristiques
Rapports	Relations	Matrices de croisements
Modèles	Matrices de croisements	Relations
Dossiers	Matrices de croisements	Modèles

Nom	Sources	Références	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par
EXP.AVA.CAN.	5	63	02/09/2019 02:58	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
EXP.PEN.CAN.	9	27	02/09/2019 02:59	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
EXP.APR.CAN.	7	15	02/09/2019 02:59	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
PROC.ACC.AVA.CAN.	5	28	02/09/2019 03:00	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
PROC.ACC.PEN.CAN.	10	67	02/09/2019 03:00	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
PROC.ACC.APR.CAN.	5	29	02/09/2019 03:00	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
ACCO.AVA.CAN.	5	46	02/09/2019 03:01	LLC	13/02/2020 15:19	LLC
ACCO.PEN.CAN.	10	41	02/09/2019 03:01	LLC	13/02/2020 15:19	LLC
ACCO.APR.CAN.	2	3	02/09/2019 03:02	LLC	13/02/2020 15:19	LLC
EXP.AVA.FRA.	4	48	13/02/2020 14:57	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
EXP.PEN.FRA.	7	17	13/02/2020 15:25	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
EXP.APR.FRA.	5	7	13/02/2020 15:25	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
PROC.ACC.AVA.FRA.	4	22	13/02/2020 15:25	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
PROC.ACC.PEN.FRA.	8	44	13/02/2020 15:26	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
PROC.ACC.APR.FRA.	5	11	13/02/2020 15:26	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
ACCO.AVA.FRA.	4	38	13/02/2020 15:26	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
ACCO.PEN.FRA.	8	41	13/02/2020 15:26	LLC	13/02/2020 15:27	LLC
ACCO.APR.FRA.	2	4	13/02/2020 15:26	LLC	13/02/2020 15:27	LLC

LLC 177 éléments

Thèse.nvp - NVivo

Fichier Début Créer Données externes Analyser Requête Explorer Disposition Affichage

Atteindre Actualiser Ouvrir Propriétés Édition Coller Couper Copier Fusionner Presse-papiers Format Paragraphe Styles Édition Correction

Rechercher: Rechercher dans Nœuds Rechercher Effacer Recherche avancé

Nœuds

- Nœuds
- Relations
- Matrices de croisements

Sources

Nœuds

Caractéristiques

Collections

Requêtes

Rapports

Modèles

Dossiers

Nom	Sources	Références	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par
EXP.AVA.CAN.	5	63	02/09/2019 02:58	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
EXP.AVA.CAN.-parcours	0	0	02/09/2019 03:15	LLC	14/02/2020 10:55	LLC
EXP.AVA.CAN.-parcours-scol.	5	12	02/09/2019 03:15	LLC	13/02/2020 15:50	LLC
EXP.AVA.CAN.-parcours-prof.	5	5	02/09/2019 03:15	LLC	13/02/2020 15:51	LLC
EXP.AVA.CAN.-parcours-perso.	6	26	02/09/2019 03:16	LLC	15/07/2020 12:26	LLC
EXP.AVA.CAN.-motiv.	5	35	02/09/2019 03:16	LLC	14/02/2020 10:55	LLC
EXP.AVA.CAN.-sentiments	4	16	02/09/2019 03:16	LLC	08/07/2020 08:18	LLC
EXP.AVA.CAN.-rep.pays	5	11	02/09/2019 03:17	LLC	18/02/2020 14:20	LLC
EXP.AVA.CAN.-rep.exp.	1	1	02/09/2019 07:42	LLC	18/02/2020 14:20	LLC
EXP.PEN.CAN.	9	27	02/09/2019 02:59	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.pays	5	8	02/09/2019 03:17	LLC	18/02/2020 14:21	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.pays.déb.	5	20	20/02/2020 14:42	LLC	31/07/2020 10:01	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.pays.fin	5	63	20/02/2020 14:42	LLC	17/07/2020 20:11	LLC
EXP.PEN.CAN.-atten.perso.	9	19	02/09/2019 03:18	LLC	17/07/2020 09:27	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.séj.	0	0	02/09/2019 03:19	LLC	20/02/2020 14:43	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.séj.posi.	10	118	02/09/2019 03:19	LLC	17/07/2020 20:13	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.séj.néga.	10	116	02/09/2019 03:20	LLC	17/07/2020 20:14	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.séj.recomm.	5	8	02/09/2019 03:20	LLC	17/07/2020 19:58	LLC
EXP.APR.CAN.	7	15	02/09/2019 02:59	LLC	13/02/2020 15:18	LLC

LLC 177 éléments

Thèse.nvp - NVivo

Fichier Début Créer Données externes Analyser Requête Explorer Disposition Affichage

Atteindre Actualiser Ouvrir Propriétés Édition Coller Couper Copier Fusionner Presse-papiers Arial 10 Réinitialiser les paramètres Édition Correction

Espace de travail Élément Format Paragraphe Styles

Nœuds

Rechercher: Rechercher dans Nœuds Rechercher Effacer Recherche avancé

Nœuds Relations Matrices de croisements

Nom	Sources	Références	Créé le	Créé par	Modifié le	Modifié par
EXP.PEN.CAN.	9	27	02/09/2019 02:59	LLC	13/02/2020 15:18	LLC
EXP.PEN.CAN.-rep.pays	5	8	02/09/2019 03:17	LLC	18/02/2020 14:21	LLC

EXP.PEN.CAN.-atten.perso.

<Eléments internes\Charlotte> - § 1 référence en codée [Couverture 0,45%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

Là, je vais te demander de te projeter pour nos dernières questions. Qu'est-ce que t'attends de ton expérience ? Ben non j'aimerais surtout être acceptée en master quoi. Hmm hmm. Donc obtenir ton diplôme. Ouais. Ouais. Cette année. Pas l'année suivante. Cette année. Si tu l'obtenais pas cette année, tu referais une année ? Ben ouais, je serais obligée. Et j'ai pas envie. Et d'un point de vue personnel, qu'est-ce que t'attends ? Rien. J'attends vraiment rien. Là, mon seul but c'est d'avoir mon diplôme et de partir.

<Eléments internes\Chloé> - § 1 référence encodée [Couverture 1,09%]

Référence 1 - Couverture 1,09%

Qu'est-ce que t'attends de cette expérience ? Du Canada j'attends... j'aimerais revenir plus grande de cette expérience. Être plus responsable. Et j'aimerais aussi découvrir de nouvelles choses. J'ai envie de voyager un peu dans le Canada. Voir d'autres provinces ? Hmm hmm. D'un point de vue

Dans Nœuds Encoder à

LLC 177 éléments Sources: 9 Références: 19 Non filtré 100%