

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RÉPERCUSSIONS D'UNE EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ
INTERNATIONALE ÉTUDIANTE AU SECONDAIRE – PARCOURS DE
PARTICIPANT(E)S QUÉBÉCOIS(ES) SEPT À DIX ANS APRÈS LEUR RETOUR

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
SAMUEL ARSENEAU-ROY

OCTOBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais avant tout adresser de chaleureux remerciements aux personnes ayant contribué à la réalisation de ce mémoire.

À ma directrice de recherche, Catherine Montgomery, j'exprime ma profonde gratitude pour son encadrement hors pair, sa bienveillance, sa compréhension et son empathie. Je remercie également Christian Agbobli pour son appui et ses encouragements depuis la fin de mon baccalauréat, de même que Caroline Bouchard pour ses précieux conseils en tant que troisième membre de mon jury.

Merci aux cinq participants rencontrés au cours de cette recherche pour leur ouverture, leur disponibilité et la richesse de leurs témoignages, lesquels constituent le cœur de ce mémoire.

Je remercie aussi Kathleen Broad et AFS Canada pour leur intérêt et leur collaboration à ma recherche, et plus largement, pour l'apport inestimable de leurs programmes d'échanges étudiants dans ma vie.

J'aimerais ensuite exprimer ma plus grande reconnaissance envers mes parents, Brigitte et Clément, pour leur amour et leur support constant et indispensable au succès de mon parcours académique. Merci également à mon frère Guillaume pour ses encouragements, sa disponibilité et son soutien à travers les différents défis auxquels j'ai pu faire face.

À mes collègues de la maîtrise, Carole et Julien, j'apprécie grandement le fait que nous nous soyons ainsi épaulés au cours de ces années d'efforts. Un merci tout spécial à Valérie pour sa présence aidante durant mes questionnements, angoisses et

incertitudes passagères. Enfin, je suis profondément reconnaissant envers mes amis Étienne, Laurent et Norbert du projet Basalte pour m'avoir accepté et entraîné dans une démarche musicale et créatrice totalement nouvelle pour moi. Si mon implication me permet de décompresser au cours de ces longs mois de rédaction, j'espère que l'aventure se poursuivra bien au-delà de la remise de ce mémoire.

AVANT-PROPOS

On ne se surprendra pas en apprenant que mon intérêt pour la mobilité étudiante, à l'origine de cette recherche, provient de mes propres expériences passées. En effet, mes questionnements de recherche dissimulent des questionnements bien personnels que j'aimerais exposer d'emblée.

Mon premier contact avec le phénomène de mobilité étudiante, et plus précisément avec les programmes de l'organisme AFS Interculture, remonte à l'âge de 15 ans. À l'époque, mes parents supervisaient le parcours d'une étudiante suisse fréquentant mon école secondaire pour une année. Nous avons aussi hébergé cette étudiante à titre de famille d'accueil pour la deuxième moitié de son séjour. J'ai toutefois souvenir d'avoir démontré peu de curiosité devant la présence de cette « étrangère » dans ma famille, inconscient de l'opportunité de découverte et d'apprentissage que son séjour pouvait représenter pour moi.

L'année suivante, mes parents ont à nouveau supervisé le parcours d'une étudiante finlandaise en séjour dans ma ville natale. Étant toujours inconscient de la richesse potentielle de ce contact, ce n'est qu'en fin d'année scolaire que je me suis lié d'amitié avec elle.

C'est alors qu'on m'a offert l'opportunité de participer à un programme d'échange étudiant intensif de trois semaines au Japon, par le biais d'un contact chez AFS Interculture. Alors âgé de 16 ans, je me suis toutefois montré hésitant. Après tout, je m'apprêtais à franchir la dernière année de mes études secondaires au Programme d'éducation internationale, avec l'exigence de réaliser un imposant projet intégrateur. Pourtant, tout mon entourage, mes amis, ma copine, ma famille et mes professeurs se sont montrés encourageants devant la chance qui se présentait à moi. Bien conscients

des retombées positives que pourrait avoir une telle expérience dans ma vie, mes parents ont finalement proposé de couvrir les frais de participation au programme. Huit ans plus tard, je peine toujours à comprendre comment j'ai pu être aussi hésitant, et plus encore, à imaginer ce que je serais devenu si je n'avais pas saisi l'occasion de vivre cette expérience unique. En effet, je considère que mon échange étudiant au Japon marque un tournant décisif dans l'ensemble de ma vie, tant cette expérience a été mémorable, enrichissante et formatrice.

Ainsi, au premier matin de mes 17 ans, je me suis envolé en direction d'Osaka en compagnie de six autres jeunes originaires des quatre coins du Québec. Si je m'étais lancé dans une aventure de plusieurs mois, apprendre le japonais aurait certainement été un de mes objectifs premiers. Or, ne partant que pour trois semaines, mon objectif personnel était tout autre : faire l'expérience d'une totale perte de repères, et me confronter à la différence de la façon la plus intense qui soit. Évidemment, les chocs que j'ai rencontrés dès les premières heures de mon séjour se sont avérés plus éprouvants que je les avais anticipés. Néanmoins, je demeure avec l'impression de m'être « lancé tête première » durant l'ensemble de mon séjour. J'ai d'ailleurs eu la chance de me mesurer à des défis à la hauteur de mes attentes : j'étais le seul participant qui n'allait pas à la même école que son frère d'accueil, et j'étais celui dont le trajet quotidien pour aller à l'école était le plus long et le plus complexe. Mes parents d'accueil m'ont donc immédiatement accordé beaucoup de liberté. Ainsi, dès mon arrivée, j'ai été encouragé à faire preuve d'autonomie, de débrouillardise ainsi que d'une certaine audace. À plusieurs reprises, j'ai eu l'occasion de sortir de ma zone de confort, et ce, principalement de manière autonome : promenades autour de la maison, balade en ville, escapade à vélo dans les montagnes, et ainsi de suite. Que ce soit lors de ces sorties ou dans le quotidien de la vie scolaire, je me voyais parfois troublé, mais plus souvent amusé et fasciné par la différence radicale qui m'entourait constamment. Parfois, il m'arrivait même de provoquer intentionnellement des malaises chez les autres, afin de mieux constater et expérimenter les coutumes, les

non-dits et les interdits. Il s'agissait de ma propre façon de composer avec le choc culturel, et pour ainsi dire, de le « partager » avec la communauté d'accueil. Il faut indiquer que je bénéficiais fort heureusement de l'acceptation, de la tolérance, et même de l'admiration de mes camarades de classe.

Au moment du retour, j'ai réalisé que mon expérience avait été bien différente de celle de mes comparses québécois. Certains avaient vécu d'importantes difficultés d'adaptation. Certains ne pouvaient sortir de la maison autrement qu'en compagnie de leur frère ou sœur d'accueil. Plusieurs semblaient avoir été marqués par des aspects plus « superficiels » de leur séjour.

Depuis, n'ayant pas entretenu de contact avec ces personnes, j'ai continué de me demander : qu'ont-ils vraiment retenu de leur expérience, des années plus tard? Quelles en ont été les répercussions? Et surtout, si les trois semaines que j'ai passées au Japon ont laissé une marque si profonde dans ma vie, qu'en aurait-il été d'un échange étudiant de plus longue durée?

Malheureusement, je n'ai jamais pu faire comme les étudiantes suisse et finlandaise accueillies dans ma famille et partir à mon tour pour étudier au secondaire durant un an à l'étranger. À défaut de pouvoir vivre un tel séjour moi-même, cette recherche est pour moi une manière d'en apprendre davantage sur l'expérience de mobilité étudiante au secondaire et sur ses retombées dans la vie des gens qui y participent.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'internationalisation de l'éducation	5
1.2 Bref portrait de la mobilité étudiante	6
1.3 La dimension organisationnelle de la mobilité étudiante.....	9
1.4 La dimension expérientielle de la mobilité étudiante.....	11
1.5 La dimension des retombées individuelles de la mobilité étudiante	13
1.5.1 Répercussions sur le plan personnel.....	14
1.5.2 Répercussions dans la sphère scolaire.....	16
1.5.3 Répercussions dans la sphère professionnelle	17
1.5.4 Répercussions dans la sphère des relations avec les proches	18
1.5.5 Répercussions dans la sphère de l'engagement social	19
1.6 Orientation, questions de recherche et pertinence du projet	20
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Le concept de parcours de vie	23
2.2 Le concept de logiques d'action et de sphères de vie	29
2.3 Le concept de ressources biographiques	33

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	37
3.1 Une posture épistémologique compréhensive et constructiviste.....	37
3.2 Une approche phénoménologique et biographique.....	40
3.3 La collecte de données	43
3.3.1 Le récit de vie comme technique de collecte de données.....	44
3.3.2 AFS Interculture : étude de cas et partenaire de recherche	45
3.3.3 Le recrutement des participants.....	48
3.3.4 Considérations éthiques.....	50
3.3.5 Le déroulement des entretiens.....	51
3.4 L'analyse des données.....	52
CHAPITRE IV	
ANALYSE	55
4.1 Un aperçu des parcours de vie des participants.....	55
4.1.1 Le parcours de Tilcia	56
4.1.2 Le parcours de Marc	57
4.1.3 Le parcours de Jessica	58
4.1.4 Le parcours de Gabrielle	59
4.1.5 Le parcours d'Isabelle	59
4.2 Vers une expérience d'études à l'étranger	61
4.2.1 Une familiarité avec la mobilité humaine à l'international et un intérêt croissant pour l'interculturel.....	61
4.2.2 Le processus de préparation à l'expérience de mobilité étudiante	63

4.3	L'expérience du séjour à l'étranger	68
4.3.1	Des récits de mobilité uniques, tant sur le fond que sur la forme	69
4.3.2	L'immersion scolaire	73
4.3.3	L'intégration en famille d'accueil	75
4.3.4	Les autres relations significatives tissées sur le terrain	80
4.3.5	Divers éléments de choc et stratégies pour les surmonter	88
4.3.6	Le déroulement du retour	93
4.4	Les répercussions personnelles de l'expérience de mobilité étudiante des participants	97
4.4.1	Un développement de divers atouts personnels.....	97
4.4.2	L'expérience interculturelle comme source d'un nouveau rapport à soi	101
4.4.3	L'expérience interculturelle comme source d'un nouveau rapport à l'Autre.....	105
4.5	Les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sur les différentes sphères de vie des participants	111
4.5.1	Influence de la mobilité sur la sphère scolaire	111
4.5.2	Influence de la mobilité sur la sphère professionnelle	114
4.5.3	Influence de la mobilité sur la sphère des relations avec les proches.....	119
4.5.4	Influence de la mobilité sur la sphère de l'engagement social	126
CHAPITRE V		
DISCUSSION		133
5.1	Dimensions expérientielles de la mobilité étudiante.....	133
5.1.1	Ce qui précède le séjour d'études à l'étranger.....	134
5.1.2	Les éléments marquants de l'expérience de mobilité des participants	136

5.2	Les répercussions de la mobilité étudiante spécifiques à chaque sphère de vie	139
5.2.1	Des répercussions prédominantes sur le plan personnel	140
5.2.2	Des répercussions similaires sur la sphère scolaire et professionnelle.....	142
5.2.3	Des répercussions pour la plupart inédites sur les relations avec les proches et sur l'engagement social	144
5.3	Les répercussions de la mobilité étudiante transversales à toutes les sphères de vie	147
5.3.1	Les répercussions de la mobilité étudiante à travers le prisme des sphères de vie	148
5.3.2	La nature des répercussions émergeant du récit des participants	149
5.3.3	L'interculturel comme thème transversal aux répercussions identifiées	152
5.4	L'expérience de mobilité à la lumière du parcours de vie	154
5.4.1	Les principes du parcours de vie dans le récit des participants	155
5.4.2	Le parcours de vie des participants entre biographie individuelle et normes sociales.....	157
5.4.3	L'expérience de mobilité étudiante dans le parcours de vie des participants	158
CONCLUSION		163
ANNEXE A		
MESSAGE D'APPEL À PARTICIPATION		173
ANNEXE B		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		175
ANNEXE C		
GRILLE D'ENTRETIEN		179
BIBLIOGRAPHIE		182

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation graphique du séjour de Tilcia	70
Figure 2 : Représentation graphique du séjour d'Isabelle.....	70
Figure 3 : Représentation graphique du séjour de Jessica	71
Figure 4 : Représentation graphique du séjour de Gabrielle.....	72
Figure 5 : Représentation graphique du séjour de Marc	73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AFS Interculture	Nom complet d'un organisme de mobilité étudiante dont l'origine provient d'un corps ambulancier volontaire nommé <i>American Field Service</i> .
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants
DMIS	<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i>
ERASMUS	<i>European Region Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
IDI	<i>Intercultural Development Inventory</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PÉI	Programme d'Éducation Internationale
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

La mobilité des étudiants à l'international, comme toute autre forme de mobilité humaine, connaît une croissance importante depuis les dernières décennies. De manière générale, les recherches à son propos soulignent les retombées positives d'un séjour d'études à l'étranger pour les participants. Les études portant sur la mobilité étudiante au niveau secondaire sont toutefois plus rares, tout comme celles abordant ce phénomène d'un angle subjectif. En réponse à ce constat, notre mémoire se penche sur la question suivante : comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes de mobilité internationale étudiante au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience à travers leur parcours de vie sept à dix années après leur retour?

Nous nous intéressons plus précisément aux programmes d'échange étudiant de 10 mois offerts au niveau secondaire par AFS Interculture. Grâce à la collaboration de l'organisme, nous avons rencontré cinq personnes ayant participé à ces programmes il y a sept à dix ans. En adoptant une approche phénoménologique et biographique, nous avons abordé l'expérience de mobilité étudiante à travers le regard des participants, en inscrivant celle-ci dans la continuité de leur parcours. Les récits de vie des participants ont été recueillis au cours de trois rencontres d'environ une heure chacune, afin de couvrir le parcours les ayant menés à vivre leur expérience de mobilité, le déroulement de leur séjour à l'étranger et surtout, les répercussions de cette expérience dans les années qui ont suivi.

Les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante ont été examinées dans cinq sphères de vie chez les participants : sur le plan personnel, dans la sphère scolaire, dans la sphère professionnelle, dans les relations avec les proches et dans l'engagement social. Ces répercussions ne sont pas directes, mais se consolident dans la durée, avec l'intervention d'expériences de vie subséquentes. Dans chaque sphère de vie abordée, on remarque trois types de répercussions : celles de l'ordre de l'identité, des valeurs et des intérêts personnels, celles de l'ordre des orientations et des choix de vie, et celles des apprentissages ou des acquis appliqués concrètement. La confrontation à la différence entraîne également un nouveau rapport à soi et à l'Autre chez les participants, dont le parcours de vie se voit maintenant marqué de près ou de loin par le thème de l'interculturel. Pour les participants, l'expérience de mobilité étudiante apparaît enfin comme une façon de découvrir la différence, de se distinguer de leurs pairs et de s'approprier leur parcours.

Mots clés : mobilité étudiante, études secondaires, parcours de vie, communication interculturelle, AFS Interculture

INTRODUCTION

Bien qu'ayant toujours existé, la mobilité humaine à travers le monde s'est grandement intensifiée avec l'avènement de la mondialisation. Parmi les innombrables changements sociaux qu'il engendre, ce contexte de mondialisation et de mobilité humaine accrue a notamment de profondes ramifications dans le domaine de l'éducation. Pour les institutions d'enseignement, la mondialisation est à la fois source de défis et d'opportunités. Celles-ci doivent en effet s'adapter à un monde en constant changement, tout en préparant les étudiants à un marché du travail de plus en plus mondialisé. Les institutions d'enseignement doivent aussi se montrer accessibles à des étudiants de provenances diverses. La mondialisation représente toutefois pour ces institutions une opportunité d'attirer des étudiants et des enseignants de partout dans le monde, et donc, de profiter de la circulation du savoir ainsi que d'un rayonnement à l'étranger.

Les étudiants en mobilité internationale constituent un groupe important parmi les populations migrant de façon temporaire. Leur nombre a plus que doublé dans le monde entre 2000 et 2012 (OCDE, 2014). Cet accroissement de la mobilité des étudiants reflète l'explosion de la demande d'enseignement tertiaire dans le monde, et corollairement, l'augmentation de la fréquentation universitaire (UNESCO, 2014). Cependant, malgré l'augmentation notable du nombre d'étudiants en mobilité internationale dans le monde, cette expérience demeure le fait d'une minorité d'individus. Par exemple, seuls 3,1 % des étudiants universitaires canadiens y prennent part chaque année (Universités Canada, 2014). Pourtant, le Canada joue un rôle majeur dans le marché mondial de l'éducation. Celui-ci figure parmi les huit pays accueillant le plus grand nombre d'étudiants étrangers (OCDE, 2014; UNESCO, 2014).

La mobilité étudiante au secondaire suit des tendances semblables à celle au niveau tertiaire. Environ 5 % des étudiants universitaires canadiens ont d'ailleurs suivi des études à l'étranger pendant qu'ils étaient au secondaire (Bond *et al.*, 2009). La mobilité étudiante au secondaire est cependant beaucoup moins étudiée, et les statistiques à son sujet sont plutôt rares. En effet, la mobilité étudiante au secondaire n'est pas aussi largement institutionnalisée au sein de politiques nationales, de programmes intergouvernementaux ou d'ententes entre plusieurs établissements d'enseignement, comme dans le cas de la mobilité étudiante au niveau tertiaire. La mobilité étudiante au secondaire est plutôt soutenue par des établissements d'enseignement individuels ou des organismes externes proposant cette expérience comme une plus-value aux curriculums conventionnels. La mobilité étudiante au secondaire advient en effet à un moment crucial dans le développement du jeune étudiant, et un séjour d'études à l'étranger diffère grandement entre le niveau secondaire et le niveau tertiaire, tant dans sa structure que dans ses retombées. AFS Interculture est un organisme majeur en matière de mobilité étudiante au secondaire. Il offre divers programmes d'échange étudiant à travers le monde, tout en contribuant activement à la recherche liée à son domaine d'activité. Cet organisme représente ainsi un partenaire de choix pour réaliser une recherche sur l'expérience de mobilité étudiante au secondaire.

Le fait qu'un séjour d'études à l'étranger puisse représenter une expérience des plus enrichissantes dans le parcours d'un étudiant est une croyance socialement répandue. Toutefois, les études scientifiques sur les retombées d'une expérience de mobilité étudiante, bien qu'émergeant en plus grand nombre depuis les années 1980, restent relativement éparpillées. Plusieurs aspects du phénomène de mobilité étudiante restent à explorer, notamment autour de ses retombées à long terme dans la vie des participants. Plus précisément, notre recherche vise à comprendre comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes de mobilité internationale étudiante au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience sept à dix années après

leur retour. Un tel projet s'avère d'abord pertinent en raison de la faible proportion des recherches portant sur la mobilité étudiante spécifiquement au niveau secondaire. Nous abordons également ce phénomène sous un angle subjectif et biographique qui se démarque des nombreuses recherches quantitatives à son sujet. De nouvelles dimensions du phénomène de mobilité étudiante au secondaire sont également explorées, notamment en ce qui concerne ses répercussions sur différentes sphères de vie chez les individus qui y participent.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier, nous abordons la problématique dans laquelle notre recherche est ancrée. Après avoir situé le contexte global de notre recherche, nous survolons la littérature au sujet de la mobilité étudiante et nous soulignons les questionnements qui en découlent.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de notre recherche. Nous y explorons les concepts de parcours de vie, de logiques d'action et sphères de vie, et de ressources biographiques tout en les liant au phénomène qui nous intéresse.

Notre démarche méthodologique est ensuite abordée dans le troisième chapitre. Nous y traitons de notre posture épistémologique compréhensive et constructiviste ainsi que de notre approche phénoménologique et biographique. Les principales étapes de notre collecte et de notre analyse de données y sont également détaillées.

Dans le quatrième chapitre, nous rassemblons l'essentiel des propos recueillis lors des entretiens avec les participants à la recherche. Nous y présentons un survol du parcours des participants ainsi qu'une vue d'ensemble de ce qui les a menés à vivre leur expérience de mobilité. Nous abordons aussi le déroulement de leur séjour sur le terrain et ses répercussions, sur le plan personnel ainsi que dans différentes sphères de leur vie.

Le dernier chapitre met en relief la façon dont les principaux résultats de notre recherche enrichissent les connaissances existantes sur le phénomène de mobilité étudiante. Nous faisons ainsi un retour sur certaines dimensions expérientielles de la mobilité étudiante. Nous examinons également plus en profondeur la nature des répercussions de l'expérience de mobilité des participants dans leurs sphères de vie ainsi que l'influence de celle-ci sur leur parcours en général.

En guise de conclusion, nous répondons plus explicitement à nos questions de recherche tout en posant un regard critique sur notre démarche et en formulant de nouvelles pistes pour les recherches à venir.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre situe notre recherche dans sa problématique d'ensemble. Nous y dressons d'abord un bref portrait de l'internationalisation de l'éducation et de la mobilité étudiante. Nous explorons ensuite, à travers la littérature existante, les dimensions organisationnelle et expérientielle de la mobilité étudiante, de même que ses répercussions dans différentes sphères de vie de l'individu. Ceci nous conduira à clarifier l'orientation et la pertinence de notre recherche et à formuler les questions qui ont guidé nos investigations.

1.1. L'internationalisation de l'éducation

On réfère souvent à la mondialisation comme un phénomène d'intégration croissante des économies du monde entier (FMI, 2000). Cette définition peut toutefois s'élargir à une généralisation des échanges de toute sorte entre les différents pays ou régions de notre planète (Le Monde, 2010). Ce phénomène intemporel, qui se caractérise par un accroissement de la mobilité humaine et des contacts entre personnes d'origines différentes, s'est grandement intensifié dans les dernières décennies. De ce fait, il s'accompagne de nombreux enjeux dans chaque domaine de la vie sociale, dont l'éducation.

Comme corolaire de la mondialisation, l'internationalisation de l'éducation représente un défi pour les institutions d'enseignement. On distingue d'une part l'internationalisation externe de l'éducation, qui concerne la mobilité des étudiants ou

des enseignants, de même que les liens de coopération et le transfert de connaissances qui s'exercent à travers les frontières entre des institutions et des systèmes nationaux d'éducation (Hugonnier, 2006; Teichler, 2004). D'autre part, l'internationalisation interne de l'éducation désigne la prise en compte d'une dimension internationale dans un nombre croissant de programmes d'études (Hugonnier, 2006). Teichler (2004) souligne aussi la popularité croissante du terme « globalisation de l'éducation » qui reflète les enjeux concurrentiels et managériaux du marché mondial de l'éducation.

Selon plusieurs, il est du rôle des institutions scolaires de transmettre aux étudiants les outils pour faire face aux impératifs économiques et sociaux du marché mondialisé (Daly et Barker, 2005). Les universités sont en effet considérées depuis toujours comme une des institutions sociales les plus internationales. Pourtant, les possibilités de mobilité internationale des étudiants, des enseignants, des programmes ou des institutions, bien que croissantes, demeurent relativement peu répandues (Hugonnier, 2006). Au Canada, une stratégie révisée en matière d'éducation internationale, en développement depuis 2011, vise à renforcer la position du pays à l'échelle mondiale dans le domaine de l'enseignement supérieur et à favoriser les liens entre les établissements d'enseignement nationaux et à l'étranger (Gouvernement du Canada, s.d.). Cette stratégie est une des nombreuses politiques mises en œuvre dans le monde pour stimuler l'internationalisation de l'éducation, et par le fait même, la mobilité étudiante. Ces mesures justifient la pertinence sociale de la recherche sur l'internationalisation de l'éducation ainsi que sur leurs retombées.

1.2. Bref portrait de la mobilité étudiante

La mobilité étudiante fait principalement l'objet de recherches chez les étudiants de niveau tertiaire. Au Québec, l'enseignement tertiaire est dispensé dans les universités

et les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep). Les étudiants de niveau tertiaire ont préalablement terminé leurs études secondaires, qui au Québec, se déroulent généralement entre l'âge de 12 et 17 ans.

Les statistiques portant sur la mobilité étudiante dépendent aussi de la définition que l'on appose aux étudiants concernés. Les rapports de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) distinguent d'abord les « étudiants en mobilité internationale » comme un sous-ensemble des « étudiants étrangers ». Les premiers ont quitté leur pays d'origine et traversé une frontière internationale avec l'intention de suivre des études dans un autre pays, alors que les deuxièmes ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils suivent leur formation, mais peuvent en être des résidents à long terme (OCDE, 2014). D'un pays à l'autre, la plus ou moins grande propension à accorder le statut de résident permanent aux migrants peut donc faire varier les données concernant la mobilité des étudiants.

Les étudiants en mobilité internationale représentent un groupe proéminent parmi les différents types de résidents temporaires qui voyagent en poursuivant un but particulier, dans une période de temps déterminée, pour ensuite retourner dans leur pays d'origine (Bochner, 2006). Chiffré à 0,8 million en 1975, le nombre d'étudiants de niveau tertiaire suivant une formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants est passé à 4,5 millions en 2012 (OCDE, 2014). Malgré cet accroissement majeur, l'expérience d'un séjour d'études à l'étranger demeure relativement peu courante. En effet, le nombre d'étudiants en mobilité internationale ne représente que 1,8 % des inscriptions totales de niveau tertiaire dans le monde (UNESCO, 2014). Les principaux pays d'origine de ces étudiants sont la Chine (694 400 étudiants), l'Inde (189 500), la Corée (123 700), l'Allemagne (117 600), l'Arabie Saoudite (62 500) et la France (62 400) (UNESCO, 2014). En outre, cinq pays accueillent à eux seuls près de 50 % des étudiants en mobilité internationale

dans le monde : les États-Unis (18 %), le Royaume-Uni (11 %), la France (7 %), l'Australie (6 %) et l'Allemagne (5 %) (UNESCO, 2014). La part de marché de ces principales destinations diminue toutefois avec l'émergence de nouveaux acteurs sur le marché mondial de l'éducation. Non loin derrière, le Canada accueille entre 3 % et 5 % des étudiants en mobilité internationale dans le monde, provenant surtout de Chine, de France, d'Inde, des États-Unis et d'Arabie Saoudite (UNESCO, 2014).

Alors que 14 % des États-Uniens en formation à l'étranger choisissent le Canada, 53 % des 45 813 étudiants canadiens à l'étranger partent pour les États-Unis (OCDE, 2014). Cette réciprocité illustre une tendance à la régionalisation de la mobilité étudiante qui s'observe également ailleurs dans le monde (OCDE, 2014). Cela signifie que les étudiants en mobilité internationale étudient plus près de leur pays d'origine, notamment en raison des coûts de transport moindres et de la proximité culturelle (UNESCO, 2014). Les autres destinations prisées par les étudiants canadiens à l'étranger sont le Royaume-Uni, l'Australie, la France, les Émirats Arabes Unis et l'Irlande (OCDE, 2014; UNESCO, 2014). De plus, 22,7 % des étudiants en mobilité internationale arrivant au Canada s'installent au Québec (FEUQ, 2011). Dans les universités québécoises, on dénombrait, à l'automne 2009, 24 475 étudiants étrangers (9,1 % de l'effectif étudiant total), dont 58,9 % fréquentent une université francophone (FEUQ, 2011).

Plusieurs facteurs notamment attribuables à la pluralité des situations personnelles influencent les motivations, les retombées et l'expérience même d'un séjour d'études à l'étranger. Ballatore (2013) établit par exemple une distinction entre la mobilité étudiante organisée au sein de programmes institutionnels et la mobilité étudiante « spontanée ». Cette dernière concerne les étudiants qui choisissent individuellement de partir à l'étranger de manière autonome sans support financier ni structuration de la part d'établissements d'enseignement ou d'institutions quelconques. Un séjour d'études à l'étranger peut également varier en durée, que ce soit pour le temps d'un

semestre, d'une année ou d'un programme d'études complet. Enfin, l'expérience de mobilité étudiante diffère en fonction du moment où elle s'inscrit dans la succession des expériences biographiques qui composent le parcours de vie de l'étudiant, et donc, en fonction de son âge et de son niveau d'études. Ce dernier facteur est largement négligé par la recherche entourant le phénomène de mobilité étudiante. En effet, la mobilité des étudiants de niveau secondaire est bien peu représentée dans les statistiques mondiales et la littérature scientifique, en comparaison avec la mobilité étudiante au niveau tertiaire. Pourtant, en 2013, on comptait 45 620 étudiants étrangers au niveau secondaire ou inférieur au Canada (CBIE-BCEI, 2015). Or, les programmes de mobilité étudiante au secondaire sont eux aussi très variés. La diversité des formes de mobilité étudiante suggère donc des expériences personnelles et des parcours de vie qui ne peuvent être abordés de manière monolithique. Dans les prochaines pages, nous abordons les enjeux émergeant de la littérature sur la mobilité étudiante à tous les niveaux d'études. Ces enjeux se regroupent sous trois grands thèmes : la dimension organisationnelle, la dimension expérientielle et la dimension des retombées individuelles de la mobilité étudiante.

1.3. La dimension organisationnelle de la mobilité étudiante

La recherche sur la dimension organisationnelle de la mobilité étudiante aborde les objectifs et stratégies de diverses parties prenantes à l'internationalisation de l'éducation issues des secteurs académiques, gouvernementaux et privés. Ces parties prenantes incluent les étudiants, les enseignants, les établissements d'enseignement, les praticiens, les chercheurs, les gouvernements, les ministères, les entreprises, les organisations non gouvernementales, les associations professionnelles, et autres (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Knight, 1997). Outre la formation des étudiants, ces acteurs, au Canada, visent notamment le maintien de la compétitivité du

pays dans les domaines de l'éducation et de l'économie (Knight, 1997). Pour ce faire, ils valorisent l'accueil et le soutien aux étudiants étrangers ainsi que les opportunités d'études, les programmes d'échange et le placement à l'emploi à l'étranger (Knight, 1997).

Or, au Canada comme ailleurs, les efforts institutionnels consacrés à la promotion de la mobilité étudiante se heurtent à une faible participation des étudiants. Malgré la hausse importante du nombre d'étudiants en mobilité internationale dans le monde depuis les dernières décennies, ceux-ci ne représentent qu'une faible minorité parmi leurs comparses sédentaires. Selon Daly et Barker (2005), cette situation appelle à de nouvelles recherches sur les facteurs influençant la participation aux programmes de mobilité étudiante. Pour les étudiants, les principaux obstacles à la mobilité internationale concernent l'insuffisance de diverses ressources. On souligne notamment le manque de fonds ou d'aide financière ainsi que le manque d'intérêt des étudiants, le manque d'engagement des professeurs, la rigidité des programmes d'études et l'insuffisance des services de soutien (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011). Dans les secteurs académique, gouvernemental et privé, on rapporte aussi un manque de ressources devant un trop grand nombre de priorités, un manque de coordination entre des activités internationales trop sporadiques et un manque de coopération entre et au sein des secteurs mentionnés (Knight, 1997). Soulignons toutefois une importante lacune dans la recherche sur la dimension organisationnelle de la mobilité étudiante :

[En] plaçant l'accent sur l'évaluation, la promotion et l'amélioration organisationnelle de la mobilité étudiante internationale, ces recherches négligent les actions individuelles des étudiants et la conception qu'ils se font de leur expérience. [...] La mobilité étudiante internationale finit parfois par se réduire à de purs échanges statistiques [...], sans égard aux objectifs poursuivis par la promotion d'une telle entreprise ni à la manière dont les principaux concernés vivent leur expérience. (Garneau, 2006, p. 141)

Ainsi, ces travaux tendent à mettre à l'avant-plan le point de vue des institutions et à écarter le point de vue des étudiants qui en sont pourtant les principaux concernés. De plus, c'est principalement au niveau tertiaire qu'est étudiée la dimension organisationnelle de la mobilité étudiante. Il existe pourtant plusieurs organismes offrant des programmes de mobilité étudiante au secondaire : AFS Interculture, *Education First*, *Youth Educational Services Canada*, *Student Travel Schools*, Éducation internationale, et bien d'autres. Leurs programmes sont toutefois très variés sans être chapeautés par des politiques ou des stratégies communes. En l'absence de structures à grande échelle, la dimension organisationnelle des programmes de mobilité étudiante au secondaire demeure donc le fait d'organismes isolés.

1.4. La dimension expérientielle de la mobilité étudiante

D'autres travaux s'inscrivent sous un deuxième thème de recherche abordant divers moments de l'expérience personnelle de mobilité étudiante se déroulant entre la préparation au départ et le retour. En ce qui concerne le processus pré-départ, Murphy-Lejeune (2002) avance par exemple l'idée d'un capital de mobilité, c'est-à-dire un bagage de ressources acquises au fil des expériences biographiques permettant de distinguer les étudiants s'apprêtant à partir à l'étranger de leurs collègues sédentaires. Ce capital de mobilité se décline en quatre composantes : l'historique familial et personnel, les expériences précédentes de mobilité, une première expérience d'adaptation servant d'initiation, et différents traits de personnalité (Murphy-Lejeune, 2002). Ce capital de mobilité alimente aussi les motivations des étudiants pour partir à l'étranger. Ces motivations sont surtout d'ordre personnel plus que scolaire ou professionnel. Les plus récurrentes sont la curiosité envers d'autres pays, le désir de voyager, l'apprentissage de langues, la perception d'une occasion à

saisir et l'acquisition de compétences liées à un emploi (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011). Chez les étudiants de niveau secondaire ayant participé à l'étude de Thomas (2006), les principales motivations pour partir à l'étranger étaient la rencontre de personnes d'autres cultures, l'expérience de vie à l'international et la découverte de nouveauté.

La plupart des recherches portant sur l'expérience de mobilité se fondent sur la satisfaction des étudiants (Stronkhorst, 2005). Par exemple, Van Hoof et Verbeeten (2005) ont interrogé des étudiants en mobilité internationale sur les raisons de leur départ pour l'étranger, sur le choix de leur établissement d'enseignement, sur leur appréciation de certains facteurs de qualité de vie à l'étranger et sur la pertinence de leur expérience. Papatsiba (2003), qui a analysé les rapports personnels d'étudiants ERASMUS¹, a plutôt identifié les caractéristiques de leur expérience en fonction de trois thèmes : l'expérience académique, l'expérience touristique et l'expérience de la vie quotidienne. Murphy-Lejeune (2002) qualifie l'expérience de mobilité étudiante comme un rite de passage en raison du choc culturel qu'elle entraîne, mais aussi en raison des relations sociales qui prennent place dans un nouvel espace social et de l'intégration relative qui s'ensuit. Stronkhorst (2005) considère toutefois que les recherches fondées sur la satisfaction des participants à la mobilité étudiante sont insuffisantes pour en déterminer les retombées à long terme.

D'autres recherches adressent le stress et le choc culturel vécus à travers les processus d'ajustement psychologique et socioculturel en cours de séjour d'études à l'étranger. Ces processus sont influencés par divers facteurs intrapersonnels, interpersonnels et intergroupes tels que la personnalité, le mal du pays, la réaction au changement, la distance culturelle, l'acculturation, l'attitude envers la société d'accueil, les relations interpersonnelles et les habiletés langagières (Geeraert et Demoulin, 2013; Ward et

¹ ERASMUS est l'acronyme de l'*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*. Ce programme fut créé en 1987 pour stimuler la mobilité étudiante universitaire en Europe.

Kennedy, 1993). Les processus d'ajustement psychologique et socioculturel des étudiants en mobilité internationale sont également favorisés par les structures universitaires (vie en résidence, forme des cours, possibilité de participation à des groupes parascolaires) (Coles et Swami, 2012) ainsi que par la qualité et la proximité des contacts avec des porteurs de la culture d'accueil (colocataires, collègues, groupes étudiants ou autres) (Geeraert *et al.*, 2014).

Enfin, Butcher (2002) s'est penché sur le deuil vécu par des étudiants au retour d'une expérience de mobilité, et sur les difficultés éprouvées dans les relations avec leurs proches, dans la recherche d'emploi et dans le transfert des apprentissages réalisés à l'étranger dans leur milieu d'origine. Celui-ci conclut que la préparation et le soutien au retour sont cruciaux dans l'expérience de mobilité étudiante.

En somme, plusieurs recherches se penchent sur divers moments ou facettes de l'expérience de mobilité étudiante, mais plus rares sont celles qui l'abordent dans sa totalité ou qui l'inscrivent dans l'enchaînement des expériences constitutives de la biographie des participants. Par ailleurs, d'autres recherches s'intéressent plutôt à ce qui succède à l'expérience de mobilité étudiante, tant au niveau tertiaire que secondaire, en matière de retombées individuelles.

1.5. La dimension des retombées individuelles de la mobilité étudiante

Si un séjour d'études à l'étranger advient en partie grâce au bagage expérientiel acquis par les participants au cours de leur cheminement personnel, il peut également leur apporter diverses ressources s'actualisant dans la suite de leur parcours. Dans un troisième thème de recherche, on explore les retombées d'une expérience de mobilité internationale pour les étudiants. Ces répercussions se situent sur le plan personnel,

mais aussi dans les sphères scolaire et professionnelle des étudiants, de même que dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social.

1.5.1. Répercussions sur le plan personnel

C'est surtout sur le plan personnel que se situent les principales répercussions de l'expérience de mobilité étudiante (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Van Hoof et Verbeeten, 2005). Dans la littérature, on avance que l'expérience de mobilité étudiante influence le développement d'un ensemble hétéroclite d'atouts personnels liés à la connaissance de soi : l'autonomie, la persévérance, la capacité de prise de décision, la confiance en soi, la responsabilisation et la capacité d'adaptation (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Papatsiba, 2003). Des effets similaires sont modérément corrélés à l'expérience de mobilité au secondaire : le développement de l'estime de soi, de l'indépendance, de la pensée critique et de la conscience des opportunités à saisir (Hansel, 1986; Thomas, 2006). En plus de ces aptitudes générales, d'autres répercussions personnelles ayant trait aux apprentissages linguistiques, à l'ouverture sur le monde et à la compétence interculturelle ont déjà été étudiées.

D'abord, les apprentissages linguistiques constituent l'une des répercussions les plus fortement visées et observées lors d'une expérience de mobilité étudiante. Ces apprentissages varient selon la durée du séjour, les langues parlées sur le terrain, le fait de voyager en groupe ou le fait d'être en contact avec d'autres étudiants étrangers (Stronkhorst, 2005). Ces apprentissages sont aussi liés à d'autres répercussions telles que la prise de conscience des différences culturelles et l'ouverture sur le monde (Lindsey Parsons, 2010). Hansel (1986) a également souligné les apprentissages linguistiques réalisés par des étudiants dans le cadre précis des programmes de 10

mois avec AFS Interculture, auxquels notre recherche s'intéresse plus spécifiquement. Toutefois, Hansel (1986) nuance ces résultats en indiquant que ceux-ci reflètent surtout un changement d'attitude envers l'apprentissage de langues plutôt qu'une réelle différence d'aptitudes linguistiques chez les participants.

Un enjeu important de la mobilité étudiante est d'inculquer aux participants des connaissances, des attitudes, et des comportements d'ouverture sur le monde (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Lindsey Parsons, 2010). Des programmes tels ERASMUS visent formellement le développement d'un esprit cosmopolite ou d'un sentiment d'appartenance commune à l'Europe (Cicchelli, 2012). Toutefois, le développement d'une identité européenne est rarement explicité dans le discours des participants au programme (Papatsiba, 2003). Chez des étudiants au secondaire, un nouveau rapport à soi et au monde s'illustre par une connaissance et une appréciation de la culture d'accueil et de sa propre culture, par une prise de conscience des différences culturelles ainsi que par une capacité à s'accommoder à des perspectives différentes de la sienne (Hansel, 1986; Thomas, 2006).

Le contact avec la diversité culturelle lors d'une expérience de mobilité étudiante entraîne enfin des apprentissages socioculturels et relationnels (Papatsiba, 2003) que nous désignons par le terme « compétence interculturelle ». La définition même de cette notion comme objet de recherche chez des étudiants en mobilité internationale représente toutefois un défi selon Deardorff (2006). En effet, dans la littérature, on réfère à ces apprentissages par une terminologie variée : la compétence interculturelle selon ses dimensions affective, comportementale et cognitive (Root et Ngampornchai, 2013), l'adaptabilité et la sensibilité interculturelle (Williams, 2005), la personnalité multiculturelle (Stronkhorst, 2005; Van Der Zee et Van Oudenhoven, 2000), et les aptitudes interculturelles (Lindsey Parsons, 2010). Un développement modéré fut mesuré chez les étudiants AFS dont le niveau de sensibilité interculturelle était moins

élevé² (Hammer, 2005). Une autre étude sur la participation à des programmes de services communautaires par des étudiants d'une école secondaire internationale conclut que ceux-ci ont des opportunités formelles et informelles d'entrer en contact avec la différence et de développer leur sensibilité interculturelle à travers une variété d'expériences de vie (Westrick, 2005).

1.5.2. Répercussions dans la sphère scolaire

Selon certains, les apprentissages disciplinaires et intellectuels tirés d'une expérience de mobilité étudiante résident dans la confrontation à un nouveau système d'éducation et à des différences en matière d'enseignement (Bremer, 1998; Papatsiba, 2003). Ces différences peuvent susciter des surprises ou des insatisfactions, mais elles stimulent aussi un nouveau regard et de nouvelles réflexions par rapport à la matière étudiée. Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2011) montrent aussi que la mobilité fut un facteur de motivation à la réussite scolaire pour bon nombre de participants à leur étude. Toujours dans cette recherche, l'expérience de mobilité a une incidence notable sur la confirmation, la réorientation, la poursuite ou l'abandon du projet d'études ou du plan de carrière des participants. Toutefois, les apprentissages scolaires sont moins explicitement visés par les organismes tels AFS Interculture. Nous n'avons donc répertorié aucune étude sur la mobilité étudiante au secondaire s'intéressant spécifiquement aux répercussions scolaires de ces programmes.

² Cette affirmation s'appuie sur le modèle théorique du *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), mis au point par Milton Bennett (1986), illustrant une progression de six orientations ethnocentriques (dénî, défense/inversion, minimisation) et ethnorelatives (acceptation, adaptation, intégration) envers la différence culturelle. Ces orientations sont susceptibles de se développer à force de contacts avec la différence culturelle (Hammer *et al.*, 2003). Basé sur ce modèle, l'*Intercultural Development Inventory* (IDI) est un instrument mesurant la sensibilité interculturelle d'un individu.

1.5.3. Répercussions dans la sphère professionnelle

Bien des étudiants s'inscrivent à l'étranger afin d'améliorer leurs perspectives professionnelles dans un marché du travail mondialisé (OCDE, 2014). Ceux-ci cherchent à acquérir des compétences telles qu'une connaissance des réalités du travail à l'étranger, une capacité à travailler avec des gens d'autres cultures, une autonomie et une débrouillardise professionnelle, une capacité d'adaptation, une connaissance d'autres langues et une capacité à travailler en équipe (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011). Or, seulement 35 % à 45 % des étudiants interrogés par Stronkhorst (2005) affirment avoir réalisé un progrès considérable dans leurs compétences professionnelles respectives. D'un autre point de vue, les coordonnateurs du réseau interuniversitaire européen et les employeurs interrogés par Bremer (1998) apprécient les aptitudes acquises par les étudiants à leur retour sans distinguer le rôle de leur expérience de mobilité dans le développement de ces aptitudes. On souligne aussi que pour les universités et les étudiants, la valorisation de l'expérience de mobilité étudiante et de ses apports est souvent déficitaire dans le domaine de l'emploi (Ballatore, 2013; Bremer, 1998). Enfin, on peut supposer que l'expérience de mobilité au secondaire stimule le développement d'aptitudes utiles à la vie professionnelle, mais cela n'est pas spécifiquement visé par des organismes tels AFS Interculture ni explicitement appuyé dans la littérature.

L'expérience de mobilité influence davantage les ambitions des étudiants ou la conception qu'ils se font de leur avenir professionnel. Ceux-ci sont plus souvent portés à intégrer une dimension internationale ou interculturelle à leur emploi ou à travailler à l'étranger (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011), et ce, même 25 ans après une expérience de mobilité au secondaire (Hansel, 2008). Cette influence de la mobilité sur le choix de carrière des étudiants est liée à des expériences comme un séjour en famille d'accueil, la participation à un stage international, la fréquentation

d'une université étrangère pour une année ou même la graduation à l'étranger (Mohajeri Norris et Gillespie, 2009; Wiers-Jenssen, 2008). Toutefois, selon Ballatore (2013), les perspectives d'insertion professionnelle d'étudiants en mobilité internationale au sortir du système universitaire sont marquées par l'incertitude en raison de leur dépendance à l'état général des segments des marchés nationaux du travail. Ceci inciterait plusieurs étudiants à s'expatrier à nouveau pour échapper à une insertion professionnelle difficile et pour s'assurer une mobilité sociale compromise dans leur milieu d'origine.

1.5.4. Répercussions dans la sphère des relations avec les proches

Les répercussions de la mobilité sur la sphère familiale des étudiants sont peu connues. Hansel (2008) explique toutefois que 25 ans après leur expérience de mobilité, les anciens participants aux programmes d'AFS sont particulièrement susceptibles de transmettre à leurs enfants l'intérêt de rencontrer des gens d'autres cultures et de les encourager à étudier à l'étranger à leur tour.

Les anciens participants aux programmes d'AFS sont également plus susceptibles de marier un ou une partenaire de culture différente (Hansel, 2008). Ballatore (2013) s'est aussi intéressée aux répercussions de la mobilité professionnelle succédant à la mobilité étudiante dans la sphère conjugale des participants. Selon elle, la mobilité peut impliquer un renoncement à un engagement amoureux à long terme, ou encore conduire à l'occupation d'espaces de conjugalité « atypiques » tels que la relation à distance ou la résidence chez les parents d'un des deux conjoints (Ballatore, 2013; de Gourcy, 2009).

Par ailleurs, selon Lindsey Parsons (2010), les relations entre amis de cultures différentes sont un indicateur des compétences interculturelles acquises par les étudiants en mobilité internationale. Les anciens étudiants AFS développent également des réseaux d'amitié avec des individus de plusieurs cultures et souhaitent vivre dans un quartier multiculturel (Hammer, 2005; Hansel, 2008). L'ouverture interculturelle manifestée par des étudiants étrangers lors de jumelages avec des étudiants locaux est enfin soulignée par Pritchard et Skinner (2002).

1.5.5. Répercussions dans la sphère de l'engagement social

L'engagement social représente une dernière sphère de vie dans laquelle les répercussions de la mobilité étudiante sont peu explorées. Pour Lindsey Parsons (2010), l'implication académique, humanitaire et politique sont indicatifs des comportements interculturels rapportés par des étudiants en mobilité internationale. Par ailleurs, les anciens participants AFS sont plus susceptibles d'accueillir à leur tour un étudiant étranger dans leur famille et de s'impliquer bénévolement dans des organisations à vocation internationale ou interculturelle (Hansel, 2008). Pour sa part, Bélisle (2005) démontre que l'engagement social de participants québécois à des stages de solidarité internationale prend forme dans une structure formelle (associations), au quotidien (choix de consommation, sensibilisation des proches), dans des projets de coopération internationale, et à travers le travail. Cependant, les connaissances concernant l'engagement social d'étudiants en mobilité internationale demeurent très limitées.

1.6. Orientation, questions de recherche et pertinence du projet

Pour enrichir les connaissances sur le phénomène de mobilité étudiante, notre recherche s'écarte de sa dimension organisationnelle pour miser sur le point de vue individuel des étudiants quant à la totalité de leur expérience. Les recherches précédentes ont surtout démontré la pertinence de programmes de mobilité étudiante en mesurant, sous forme essentiellement statistique, leurs répercussions dans les sphères personnelle, scolaire et professionnelle des participants. Cependant, les sphères des relations avec les proches ou de l'engagement social sont moins étudiées. De plus, la dimension interculturelle de la mobilité étudiante est évoquée dans plusieurs études, mais généralement de façon secondaire ou superficielle. Les recherches abordant la dimension interculturelle de la mobilité étudiante de manière centrale le font surtout à partir de modèles ou de catégories préétablies, sans égard au contexte ou vécu individuel des participants. En revanche, peu de recherches se sont intéressées à l'expérience subjective des étudiants en mobilité internationale, de même qu'à la portée de ses retombées au cours de leur vie. Ces différents constats ouvrent une brèche dans laquelle nous nous engageons en tentant de répondre à la question suivante : **comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes de mobilité internationale étudiante au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience à travers leur parcours de vie sept à dix années après leur retour?**

Cette question sera explorée à travers le parcours d'individus ayant vécu une expérience d'échange étudiant avec l'organisme AFS Interculturel³. Parmi la variété de ses programmes offerts, cet acteur de première ligne en matière de mobilité étudiante au secondaire permet notamment à des jeunes de vivre un séjour d'études à

³ Une présentation plus détaillée de l'organisme et de son rôle dans le recrutement des participants à notre recherche se trouve aux sections 3.3.2 et 3.3.3 de ce mémoire, dans le chapitre méthodologique.

l'étranger pour une année scolaire complète. De plus, AFS collabore activement à la recherche liée à ses programmes de mobilité étudiante. Ceci en fait donc un partenaire clé dans la réalisation de notre recherche. À travers l'expérience d'anciens participants AFS, nous nous intéressons plus particulièrement aux questionnements suivants :

1. Comment l'expérience de mobilité étudiante au secondaire est-elle vécue et racontée par les participants?
2. Quelles sont les répercussions d'une telle expérience chez les participants, notamment sur le plan personnel, dans leurs sphères de vie scolaire et professionnelle, dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social?
3. Comment la mobilité, dans sa dimension interculturelle, est-elle invoquée par les étudiants comme une expérience orientant leur action et leur définition de soi dans ces sphères de vie?
4. Quel sens est-ce que les étudiants accordent à leur expérience de mobilité au regard de leur parcours de vie?

Dans une perspective élargie, notre recherche s'avère pertinente dans le champ de la communication, puisqu'elle se penche sur la médiation entre l'expérience vécue par l'individu dans son environnement social et le sens subjectif qu'il y attribue. Plus précisément, notre recherche entretient des liens étroits avec le champ d'études en communication interculturelle s'intéressant aux phénomènes de communication en situation de pluralisme ethnique ou culturel (Agbobli et Hsab, 2011). En effet, la mobilité étudiante, comme toute forme de mobilité internationale, implique des ajustements de la part du participant, en raison de son exposition à de nouveaux contextes culturels, valeurs et façons de faire. Les phénomènes émergeant de ce rapport à la différence sont au cœur du champ d'études en communication interculturelle (Agbobli et Hsab, 2011). Selon notre perspective, l'immersion culturelle des participants est envisagée comme une source potentielle

d'apprentissages, de découvertes et de croissance personnelle. Toutefois, la simple rencontre de personnes issues de cultures différentes ne suffit pas à stimuler des apprentissages interculturels (Giust-Desprairies et Müller, 1997). Ces apprentissages se produisent à la condition d'une reconnaissance mutuelle des appartenances culturelles de l'Autre, ce qui permet non pas de niveler les différences, mais de surmonter conjointement les difficultés et les antagonismes engendrés (Giust-Desprairies et Müller, 1997). En résumé, notre recherche n'aborde pas l'interculturel comme un problème à résoudre, mais plutôt comme une opportunité d'enrichissement personnel advenant dans les rencontres et les expériences de vie d'un individu. Sans que le thème de l'interculturel structure l'ensemble de notre recherche, nous porterons une attention particulière à la place qu'il occupe parmi les multiples répercussions auxquelles nous nous intéressons.

La pertinence scientifique de notre recherche provient d'abord de la sous-représentation de la mobilité étudiante au secondaire dans la littérature scientifique. L'intérêt particulier de cette expérience est dû au fait qu'elle s'insère plus tôt dans le parcours des étudiants, en comparaison à la mobilité étudiante au niveau tertiaire. Qui plus est, notre recherche explore l'expérience de mobilité étudiante sous un angle subjectif et biographique qui se distingue des nombreuses recherches quantitatives abordant le sujet à partir d'échelles et de catégories préétablies. Nous nous intéressons aussi à de nouvelles dimensions du phénomène de mobilité étudiante, telles que l'engagement social qui en découle.

En termes de pertinence sociale, les conclusions de notre recherche peuvent alimenter une réflexion sur le bien-fondé des programmes de mobilité étudiante au secondaire ou des politiques publiques qui s'y rapportent. De plus, les témoignages d'anciens étudiants en mobilité internationale peuvent fournir des pistes d'amélioration de ces programmes. Nous espérons ainsi que les connaissances générées puissent servir aux personnes et aux organisations intéressées par ces questions.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les concepts servant à analyser l'expérience de mobilité étudiante et ses retombées dans la vie des participants. Notre cadre théorique mobilise les concepts de parcours de vie, de logiques d'action et sphères de vie et de ressources biographiques. Chacun de ces concepts y est examiné d'après la littérature scientifique à son propos puis relié au phénomène qui nous intéresse, afin d'en justifier la pertinence dans notre recherche.

2.1. Le concept de parcours de vie

Dans les sciences sociales, diverses métaphores évoquent le cours de la vie : ligne, fil, chemin, cercle, carrière, cycle, et autres (Delory-Momberger, 2004). Parmi celles-ci, nous préférons le caractère personnel, processuel et indéterminé du terme « parcours » à la connotation linéaire du terme « trajectoire ». Le parcours de vie fait l'objet de diverses approches multidisciplinaires qui considèrent la vie humaine et son déroulement comme une totalité (Bessin, 2009). Ces approches se fondent sur l'inscription de toute situation donnée dans un processus dynamique et un contexte historique se conjuguant à la réflexivité de l'individu quant à son histoire passée et ses implications futures. Les approches du parcours de vie sont composées de cinq principes théoriques dont certains peuvent servir de repères pour aborder nos sujets de recherche (Carpentier et White, 2013; de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014; Dumont, 2015). Le premier principe soutient que les parcours de vie sont influencés par des changements sociaux, biologiques et psychologiques qui

s'échelonnent tout au long de la vie. Le deuxième principe insiste sur l'incidence notable du moment, de la durée et de l'ordre des événements dans le parcours d'un individu. Le parcours de vie peut en effet être conçu temporellement dans une articulation entre divers processus et situations. Les processus, en tant que phénomènes dynamiques et évolutifs, mettent en lumière la perpétuelle redéfinition du parcours de vie alors que les situations, qui composent les processus, sont des moments statiques permettant de connaître en détail les expériences individuelles (de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). Le troisième principe, sur lequel insiste Demazière (2011), souligne l'interdépendance des vies humaines et l'incidence des réseaux relationnels sur les parcours de vie. Le quatrième principe concerne le contexte sociohistorique qui façonne les expériences individuelles. Enfin, le principe d'agentivité laisse place à la subjectivité et à l'autonomie de l'individu pour accorder un sens à son propre parcours et agir sur celui-ci.

Le concept de parcours de vie est souvent défini à l'aide de dichotomies. Par exemple, on peut l'envisager soit « objectivement comme une “suite de positions” dans un ou plusieurs champs de la pratique sociale [ou] subjectivement comme une “histoire personnelle” dont le récit actualise des visions du monde et de soi » (Dubar, 1998, p. 73). Cette double dimension macrosociale et microsociale du parcours de vie permet de tracer les liens entre les changements sociaux et le vécu individuel, entre la manière dont la société organise la vie humaine et la négociation qu'opère l'individu avec les normes sociales de déroulement de la vie (Cavalli, 2007; Dumont, 2015). En étudiant ces liens, il devient possible d'accéder au social par le biais des biographies individuelles et subjectives (Bessin, 2009). La subjectivité de l'acteur en rapport à son parcours est donc fondamentale, puisque son récit biographique agence et organise les bribes de sa vie pour donner à celle-ci une forme, pour la mettre en ordre, pour lui attribuer un sens (Demazière, 2011). Ainsi, on distingue essentiellement deux dimensions du parcours de vie, conçu comme institution sociale ou comme biographie individuelle. Bien que la deuxième dimension nous intéresse davantage, il

importe également d'aborder la première afin de saisir la dualité inhérente au concept de parcours de vie.

D'abord, le parcours de vie, lorsque conçu comme un modèle de déroulement de la vie des individus, s'inscrit dans les institutions qui structurent la réalité sociale :

Ces modèles consistent, d'une part, en des systèmes de normes et d'allocation de ressources prenant la forme de profils de carrière et de statuts d'âge, ainsi que de transitions généralement associées à des âges typiques; d'autre part, en un ensemble de représentations collectives et de références partagées. Ils constituent l'une des médiations centrales entre le système socioculturel et les individus. (Lalivé d'Épinay *et al.*, 2005, p. 201)

Or, la thèse d'un modèle normatif de parcours de vie est grandement remise en cause depuis le siècle dernier (Cavalli, 2007; Dannefer, 2003; de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). La tendance à l'uniformisation des parcours, repérable au 20^e siècle, est renversée par la déchronologisation et la déstandardisation des parcours devenant plus flexibles, voire désinstitutionnalisés (Cavalli, 2007). La déstandardisation (irrégularité temporelle des expériences de vie) et la désinstitutionnalisation (diminution de la structuration des vies par les institutions sociales) sont des processus distincts, mais interdépendants (Cavalli, 2007). En effet, en raison de l'imprévisibilité et de la non-linéarité des parcours actuels, les événements passés et même les inégalités n'ont plus la capacité de prédire avec précision les issues futures (Carpentier et White, 2013). Cependant, ceci ne signifie pas que toute mobilité sociale est maintenant possible et accessible. Dans *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron développent une analyse des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants en fonction de leur origine sociale et du privilège culturel qui attribue à l'école un rôle important dans la reproduction de ces inégalités (Bruno, 2009). L'approche institutionnelle des parcours de vie doit donc adopter un point de vue nuancé quant à l'influence et au déterminisme de la structure sociale sur la destinée des individus.

Ainsi, bien que la dimension sociale du parcours de vie ne puisse être entièrement écartée, c'est surtout à la dimension individuelle du parcours de vie que nous nous intéressons. La construction du parcours de vie comme biographie individuelle repose sur la subjectivité de l'acteur (de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). La biographie correspond à l'ensemble des représentations que l'individu se fait de lui-même et de sa propre histoire de vie (Delory-Momberger, 2004). Au fil du parcours de vie, l'identité d'un individu se construit et se transforme. Selon Lipiansky (1993, p. 31), l'identité désigne « l'ensemble des perceptions, des sentiments et des représentations relativement stabilisées se rapportant à soi et par lesquelles chacun se perçoit (ou est perçu) comme un être singulier, restant lui-même à travers l'espace et le temps ». Or, le parcours de vie, qui ne constitue pas une histoire unifiée, est composé d'histoires plurielles et éclatées. La permanence de l'individu et la continuité de son parcours à travers la segmentation de ses expériences exigent un travail biographique intense (Delory-Momberger, 2004). La dimension socialisatrice de ce processus réflexif relève de la négociation qu'opère l'individu entre sa biographie d'expérience et les « “biographies typiques” sous lesquelles se traduisent les normes et les prescriptions collectives » (Delory-Momberger, 2004, p. 5). Ces dernières, sans être surplombantes, distantes et impératives, marquent toujours les expériences quotidiennes, même dans une société aux parcours individualisés (De Munck et Verhoeven, 1997, dans Demazière, 2011). Par son activité biographique, l'individu inscrit narrativement son existence et la succession de ses expériences dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement son action tout en assurant son sentiment de permanence dans le temps (Delory-Momberger, 2004).

Les parcours de vie actuels sont caractérisés par la non-linéarité, la rupture, la discontinuité, la négociation, la flexibilité, les transitions, les changements irréguliers et l'indétermination du passé (Dumora et Boy, 2008). Comme tout phénomène social, ceux-ci ont une grande part d'imprévisibilité, définie par Grossetti (2004) comme ce qui ne peut être prévu par le sociologue ou les acteurs qu'il observe. Le modèle qu'il

propose se formule ainsi : « Les acteurs (individuels ou collectifs) subissent ou mobilisent des ressources dans des séquences d'action plus ou moins prévisibles qui peuvent produire de plus ou moins grandes irréversibilités, c'est-à-dire des altérations durables des acteurs et des ressources » (Grossetti, 2004, p. 22). La gestion et l'adaptation à l'imprévisibilité s'effectuent dans la réinterprétation des expériences passées et des projets futurs (Stangherlin, 2006). Chaque expérience biographique composant le parcours de vie ne prend donc son sens qu'en rapport à celui-ci.

L'irruption imprévisible d'événements biographiques qui brisent les routines dans les parcours individuels (Mazade, 2011) engendre des changements appelés « bifurcation ». Celle-ci se définit comme « une situation [où] des changements (partiellement) imprévisibles affectent (relativement) durablement les acteurs, les ressources ou les formes sociales » (Grossetti, 2004, p. 187). Ainsi, des perturbations même légères peuvent provoquer des réorientations importantes dans les parcours individuels, et ce, même au-delà des sphères d'activité dans lesquelles elles se produisent (Bessin *et al.*, 2009, dans Bessin, 2010). Selon Supeno et Bourdon (2013, p. 119), « la bifurcation biographique se construit et se consolide dans [la] durée, même si son origine peut être relativement soudaine et circonscrite ». L'individu qui recadre les bifurcations dans son parcours de vie parvient à organiser son monde, à prendre conscience des changements qu'ont entraînés ces événements chez lui et à maintenir une cohérence identitaire (Carpentier et White, 2013). L'étude de ce travail réflexif permet de comprendre les logiques de changements dans les parcours individuels et les conditions favorisant le développement humain (Gherghel et Saint-Jacques, 2013).

D'autres auteurs emploient différents termes pour désigner les changements dans les parcours de vie. Par exemple, on peut concevoir les cycles de vie comme une série d'étapes et d'ajustements à travers lesquels les individus peuvent emprunter des parcours différents (Baltes, 1987, dans de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014).

Certains assimilent la notion de bifurcation à celle de rupture biographique ou de point tournant, désignant un point de référence temporel qui sépare un avant et un après dans les récits individuels (Bessin, 2009; Proulx-Boucher *et al.*, 2014). Ceci se distingue de la notion de transition, qui réfère aux changements de statut et de comportement d'un individu, comme lors du passage entre le statut d'étudiant et celui de travailleur (Dubar, 2001a; Dumont, 2015). Or, Mazade (2011) assimile les notions de point tournant et de transition comme des passages institutionnalisés du cycle de vie. Selon lui, la bifurcation est plutôt synonyme de crise, c'est-à-dire « un moratoire d'engagement dans une trajectoire structurante du parcours biographique » (Mazade, 2011, p. 12). La crise, quoiqu'imprévisible, est inhérente aux parcours biographiques tout en faisant partie d'un cycle dont elle représente la phase de déséquilibre ou de perturbation (Mazade, 2011).

Ainsi, le concept de parcours de vie et ses principes théoriques offrent un regard inédit sur l'influence de la mobilité étudiante dans la vie des participants et sur la cohérence temporelle de leur biographie, entre passé, présent et avenir. À l'image de la dualité qui marque le concept de parcours de vie, la mobilité étudiante est une expérience à la fois personnelle, subjective et intime, mais aussi socialisée, normée et relationnelle. Les notions exposées plus haut fournissent aussi diverses manières de se représenter le rôle de l'expérience de mobilité étudiante et ses retombées dans le parcours des participants. Cette expérience peut certes se présenter comme une bifurcation lorsque vécue durant la jeunesse, qui est une période de vie marquée par la multiplicité des expériences pouvant altérer les parcours (Malenfant *et al.*, 2013; Supeno et Bourdon, 2013). Selon Ballatore (2013), la mobilité pousse à l'individualisation des parcours de vie en raison de la flexibilité et l'adaptabilité qu'elle nécessite. La notion d'imprévisibilité est aussi explicite si l'on conçoit la mobilité « comme un fragment de vie choisi pour les changements que celui-ci implique, avec sa part d'inconnu et de risque, ainsi que pour ses potentialités de construction subjective, au sens de l'appropriation par l'individu de son orientation et

de ses choix » (Papatsiba, 2003, p. 3). La dimension temporelle du concept de parcours de vie met donc en lumière le sens que des étudiants en mobilité internationale accordent aux moments marquants de leur parcours, en inscrivant ceux-ci dans la continuité des événements qui les ont influencés.

De plus, l'école est une étape de la jeunesse qui illustre la confrontation entre le parcours subjectif de l'élève, lié à des représentations de soi, et le parcours scolaire objectif auquel il doit se conformer (Delory-Momberger, 2004). En effet, Delory-Momberger (2004, p. 9) conçoit que « l'apprentissage expérientiel est investi d'un registre identitaire qui relève de la réponse des apprentissages aux attentes biographiques et identitaires de l'élève ainsi que de leur lien avec les représentations que celui-ci a de lui-même ». Elle souligne ainsi la dimension biographique du processus de formation dont l'apprenant est à la fois l'auteur, l'acteur et le bénéficiaire. Toujours selon elle, les contenus de connaissance sont moins marquants pour des élèves que « les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage » (Delory-Momberger, 2004, p. 7). Le concept de parcours de vie est donc fécond dans le domaine de la mobilité et de l'école.

2.2. Le concept de logiques d'action et de sphères de vie

Le deuxième ensemble conceptuel de notre cadre théorique concerne les logiques d'action individuelles et les sphères de vie dans lesquelles elles se déploient. Celui-ci est lié au concept de parcours de vie appréhendé comme le mouvement d'après lequel un individu enchaîne et relie différents profils d'insertion et de socialisation à travers des contextes sociaux hétérogènes (Delory-Momberger, 2004). Lahire (2006) nomme « acteur pluriel » l'individu qui, occupant simultanément ou successivement des

positions différentes dans des univers sociaux variés, combine une pluralité de logiques d'action parfois contradictoires. Le concept de logiques d'action se matérialise dans l'interaction de l'acteur et de la situation d'action, tout en indiquant la pluralité qui leur est inhérente (Amblard *et al.*, 2005). Ce concept exige donc une compréhension des sphères dans lesquelles l'acteur pluriel agit. Toutes ces sphères de vie ont leurs propres contextes, temporalités, ressources et contraintes, tout en étant liées dans une dynamique d'autonomie relative, d'interaction et de reconfiguration permanente (Grossetti, 2004; Supeno et Bourdon, 2013).

Les liens d'influence récursive entre l'identité, les circonstances de l'action individuelle et le parcours de vie sont surtout observables durant la jeunesse :

Certains éléments du parcours biographique individuel influent sur les choix identitaires des jeunes; [ces] choix se cristallisent, au moins momentanément, dans des positionnements identitaires; [ce] travail identitaire a lui-même une incidence sur le parcours du jeune et notamment sur les transitions vers l'âge adulte; mais [le] processus se poursuit perpétuellement et [ces] transitions sont elles-mêmes marquées par des projections vers l'avenir qui peuvent éventuellement conduire le jeune vers des repositionnements [...] identitaires. (Gallant et Pilote, 2013, pp. 6-7)

À travers ce processus, Malewska-Peyre (2002, p. 21) conçoit l'identité comme « un mécanisme régulateur entre les besoins de changement, nécessaire pour l'adaptation, et la constance des valeurs, qui donne un sens à l'existence ». Cette auteure souligne le rôle des valeurs centrales, résistantes au changement, dans la construction et la continuité de l'identité, ainsi que dans l'orientation de l'action individuelle. Elle distingue deux types de valeurs. Le premier type réfère à la représentation d'un objectif souhaité, individuel et social, ayant souvent une forme abstraite et un caractère universel. Le second type de valeurs, appelées « catégorielles », est lié à l'appartenance à des groupes sociaux. Selon Malewska-Peyre (2002), les gens ont plus tendance à se définir par des catégories sociales (je suis Canadien, je suis

étudiant) que par des valeurs universelles (je suis pour l'égalité entre les cultures). Néanmoins, la dynamique temporelle entourant l'identité, les valeurs, les groupes d'appartenance et l'action individuelle, entre changement et permanence, soulève la question de la mobilisation d'expériences passées dans les logiques d'action qui s'exercent au présent dans différentes sphères de vie.

Le terme « sphères de vie » désigne les espaces d'action d'un individu (famille, institutions de formation, emploi, institutions sociales, culturelles et religieuses, loisirs, amis, action politique, réseaux de socialité, et autres), lesquels sont organisés selon un sens particulier avec leurs propres logiques, frontières et dynamiques (Passy et Giugni, 2000). On peut appréhender le parcours de vie par la mise en relation de ces sphères, qui ont elles aussi une dimension objective et une dimension subjective à travers lesquelles l'individu agit et construit sa perception de lui-même et de la réalité sociale (Passy et Giugni, 2000). En effet, dans ses différentes sphères de vie, l'acteur social développe de multiples et inséparables appartenances combinées selon un dosage particulier pour composer une identité unique et propre lui seul (Maalouf, 1998). Ainsi s'incarne l'acteur pluriel (Lahire, 2006), qui n'est pas simplement porteur de la logique sociale inhérente à un groupe, mais plutôt le produit complexe d'expériences socialisatrices multiples.

Soulignons néanmoins l'interconnexion et la hiérarchisation des sphères de vie chez un même individu (Passy et Giugni, 2000). Par exemple, le concept de bifurcation peut référer au passage entre deux sphères de vie telles que l'école et le travail. Aussi, la contagion entre les sphères de vie s'illustre lorsque les répercussions positives ou négatives d'une expérience biographique vécue dans un domaine particulier (le travail, par exemple) se diffusent dans d'autres sphères de vie (comme la famille ou les loisirs) (Mazade, 2011). De ce fait, une prise de contrôle localisée dans une sphère de vie peut créer un effet d'entraînement avec d'autres sphères et introduire d'importants changements dans un parcours de vie (Supeno et Bourdon, 2013). À

l'inverse, l'importance des bifurcations engendrées par une crise biographique provient aussi de ses répercussions sur l'action individuelle au sein de multiples sphères de vie (Mazade, 2011).

Selon nous, l'action d'un individu dans ses sphères de vie est alimentée par ses expériences passées et l'entraîne dans une perpétuelle redéfinition de soi. La mobilité se saisit alors comme une « capacité d'orientation active qui [permet] d'affronter des environnements changeants, au lieu de les subir passivement et surtout [comme] une manière de prendre en main et de guider sa trajectoire à des fins formatives et d'épanouissement personnel » (Papatsiba, 2003, p. 2). Selon Delory-Momberger (2004), la manière dont les individus intègrent à leurs constructions biographiques leurs actions et leur identité dans différentes sphères de vie fait partie intégrante du processus de formation. Si les répercussions d'une expérience de mobilité étudiante sur diverses sphères de vie ont déjà été survolées dans notre revue de littérature, leur concrétisation dans l'action des étudiants au sein de ces sphères soulève encore bien des questionnements. Par exemple, Guillaume et Quéniart (2004) remarquent que l'engagement social de l'individu prend racine dans diverses formes de socialisation et émerge à certains moments du parcours biographique. Cette action peut donc avoir un sens individuel et social particulier selon le moment auquel elle est exécutée (Guillaume et Quéniart, 2004). L'étude des logiques d'action chez d'anciens étudiants en mobilité internationale exige donc une réappropriation personnelle de leur parcours et une compréhension des moments de bifurcation dans un ensemble cohérent.

2.3. Le concept de ressources biographiques

L'individu acquiert un bagage expérientiel dans l'ensemble de son parcours et de ses sphères de vie. Chaque expérience représente alors la matrice à travers laquelle de nouvelles expériences biographiques sont constituées (Delory-Momberger, 2004). Nous entendons le concept de ressources biographiques comme un certain capital social de l'individu devenant lui-même un produit de ses actions antérieures. On peut concevoir ces ressources comme des avantages et des désavantages sociaux cumulés dans le parcours d'un individu (de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). Sa capacité à réaliser son plan de vie dépend de ces ressources et de leur actualisation dans les sphères de sa vie (Cavalli, 2007). Stangherlin (2006) distingue quatre types de ressources biographiques d'ordre culturel, relationnel, cognitif ou issues de l'expérience vécue. Les ressources culturelles découlent de l'éducation, du statut socioéconomique et du statut socioprofessionnel. Les ressources relationnelles opèrent dans les réseaux sociaux et s'acquièrent dans les différentes sphères de socialisation et d'appartenance de l'individu. Les ressources cognitives correspondent aux cadres de référence idéologiques. Enfin, l'expérience vécue constitue un quatrième type de ressource biographique. Ces différentes catégories de ressources biographiques ont toutes en commun d'être des legs du passé pouvant cadrer ou orienter l'action individuelle au présent.

Les bifurcations ont aussi des retombées positives et négatives qui s'accumulent sous forme de ressources et influencent les parcours individuels (Gaudet, 2013, dans Dumont, 2015). La dimension instrumentale des ressources biographiques s'illustre lorsque des ressources issues d'une sphère, telles que des compétences professionnelles, sont mobilisées dans une sphère différente, comme celle de l'engagement politique (Guillaume et Quéniart, 2004). Or, les ressources biographiques ont aussi une dimension subjective, en tant que matériaux spécifiques à

la construction de l'identité, de la position sociale des acteurs et du sens qu'ils donnent à leurs actions (Stangherlin, 2006). Par le biais de l'identité, l'individu appréhende le social de manière autoréférentielle (Delory-Momberger, 2004). Les ressources biographiques représentent ainsi l'étalon de mesure du bien-fondé de l'action individuelle, de sa continuité, de sa réorientation ou de son arrêt (Guillaume et Quéniart, 2004).

Ainsi, par l'entremise des ressources biographiques, l'action d'un individu et sa définition de soi s'influencent au sein de sphères de vie toujours changeantes. L'identité n'est donc pas un état fixe, mais un processus perpétuel de construction de soi. Dubar (1992, 1998) articule ce processus comme une double transaction entre la subjectivité de l'activité biographique et les catégorisations sociales objectives. Les ressources biographiques, lorsqu'employées par l'individu pour gérer son identité (Pepin, 2002), constituent ainsi des ressources identitaires, se définissant comme :

« des capacités langagières, des réserves de mots, expressions, références permettant de mettre en œuvre des stratégies, plus ou moins complexes, d'identification des autres et de soi-même. Mais elles sont indissociables de capacités relationnelles permettant la découverte des autres, la gestion des coopérations et conflits avec eux, et des compétences biographiques, des apprentissages de soi, de la mise en récit des identifications passées qui ont permis la construction de son identité personnelle » (Dubar, 2001b, p. 54).

Dans une société où les parcours de vie sont déstandardisés, les individus cherchent eux-mêmes les ressources de leur socialisation (Delory-Momberger, 2004). Ces ressources identitaires permettent une modulation de l'identité selon la situation en action et présupposent une certaine liberté d'action sur des déterminismes ou sur sa propre définition de soi (Gutnik, 2002). Les logiques d'actions individuelles, les sphères de vie et les ressources biographiques entretiennent donc des liens étroits.

Le concept de ressource biographique met en lumière différentes dimensions de l'expérience de mobilité étudiante. Selon Ballatore (2013), les étudiants en mobilité internationale disposent d'importantes ressources et atouts sociaux. Xavier de Brito (2002) développe l'idée d'un système biographique de dispositions favorables au départ pour étudier à l'étranger. Elle souligne trois ressources biographiques permettant de concrétiser l'attraction vers l'ailleurs : la familiarité avec les déplacements géographiques, notamment à l'intérieur du pays d'origine; la familiarité avec l'étranger, grâce à un bagage familial d'immigration ou d'influences culturelles différentes; la familiarité avec les séjours d'études à l'étranger, vécus par l'entourage (Xavier de Brito, 2002). Ces différentes ressources biographiques, issues de l'expérience vécue et de l'entourage familial, peuvent donc stimuler l'intérêt d'un individu pour la différence ainsi que sa propension à vivre une expérience d'immersion interculturelle. Si le fait de s'engager dans une telle expérience nécessite la mobilisation de certaines ressources biographiques, elle peut en retour représenter une opportunité d'en développer de nouvelles. C'est le cas des ressources biographiques issues de l'expérience vécue ou d'ordre relationnel, mais aussi d'ordre culturel et cognitif, selon la typologie exposée par Stangherlin (2006). En effet, diverses expériences de vie peuvent encourager un individu à s'engager dans une expérience d'immersion interculturelle, et en retour, les apprentissages potentiels qu'elle engendre peuvent être mobilisés dans leur action future. L'expérience d'immersion interculturelle offre aussi à l'individu la possibilité d'affirmer son appartenance à certains groupes, mais aussi, de s'identifier à de nouveaux. Enfin, une telle expérience oblige l'individu à mobiliser ses repères culturels et ses cadres de référence idéologique, mais aussi, à les confronter ou à les moduler au fil d'une négociation (Cohen-Emerique, 2000). En effet, selon Agulhon et Xavier de Brito (2009), le sens qu'attribuent les individus à leur expérience de mobilité leur permet d'exercer une créativité face à des stimuli culturels différents. De plus, pour Ballatore (2013), les liens qu'établissent les étudiants entre les conditions objectives de leur mobilité et leur expérience subjective permettent d'appréhender leurs compétences

migratoires. Les ressources biographiques des étudiants en mobilité internationale leur offrent donc une liberté de circulation et d'action en contexte de mondialisation. Selon Papatsiba (2003, p. 1), dans ce contexte, « la mobilité devient acte d'appropriation d'un espace d'action qui, d'une part s'élargit matériellement et symboliquement, et d'autre part tend à s'affranchir des déterminismes sociaux ».

En somme, la jeunesse se caractérise par la multiplicité des expériences permettant à l'individu de se définir et d'orienter son action (Malenfant *et al.*, 2013). La mobilité représente alors un changement important dans le parcours du jeune (Malenfant *et al.*, 2013). Ses potentialités d'épanouissement personnel et d'autoréalisation sont soulignées par Guillaume et Quéniart (2004, p. 12) : « aspirations individuelles et injonctions normatives se rencontrent autour de l'idée de mobilité à un moment du parcours biographique qui l'autorise et dans un cadre où les ressources mises à disposition sont pertinentes, suffisantes et accessibles ». Les concepts de parcours de vie, de logique d'action et sphère de vie et de ressources biographiques offrent donc un cadre d'analyse inédit sur le phénomène de la mobilité étudiante.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nos choix méthodologiques découlent directement du cadre conceptuel exposé au chapitre dernier. Dans les pages suivantes, nous présentons d'abord notre posture épistémologique compréhensive et constructiviste. Nous abordons aussi l'approche phénoménologique et biographique sur laquelle est basée notre démarche de recherche. Enfin, nous survolons les différentes étapes de notre processus de collecte et d'analyse des données.

3.1. Une posture épistémologique compréhensive et constructiviste

Notre recherche se démarque de l'épistémologie positiviste dont la contrainte d'extériorité et d'objectivité du chercheur ne peut s'appliquer à l'expérience pratique et quotidienne consistant à construire des significations, à attribuer des intentions à autrui, à les interpréter, et à agir à partir de sa propre réflexivité (Schurmans, 2009). Notre posture compréhensive adopte le point de vue des acteurs sociaux afin d'explicitier le sens que ceux-ci attribuent à la réalité, en tenant compte de la totalité, de l'historicité, du sens et de la profondeur de leurs expériences quotidiennes (Desmarais, 2009; Pourtois *et al.*, 2006). Le caractère subjectif de notre objet de recherche et des concepts de notre cadre théorique marque en effet une rupture avec le postulat objectiviste de stabilité et d'indépendance du réel (Schurmans, 2009). Selon Schurmans (2009), cette rupture entre notre regard compréhensif et une épistémologie positiviste oblige à redéfinir le rapport entre le chercheur et son objet, à repenser le lien entre la recherche et l'intervention, et à donner au langage le statut de

matériau fondamental pour l'élaboration des significations de l'expérience propre. Ces implications s'illustrent dans la subjectivité des expériences individuelles que notre recherche a pour objet, lesquelles sont abordées à travers le langage des répondants, sur qui la participation à notre recherche peut aussi avoir une incidence. Dans son ensemble, l'approche compréhensive offre enfin une triple perspective d'analyse sur le monde sociohistorique constitué de collectivités, d'institutions et de systèmes culturels, sur l'individu constitué à l'intérieur de ce monde, et sur leur processus de création réciproque (Schurmans, 2009).

Selon Paillé (2006, p. 100), « la compréhension est [...] une construction symbolique qui fait sens dans la mesure où elle répond à un certain nombre de conditions de vérités [dans] la situation concernée ». Notre posture compréhensive correspond ainsi à une attribution de sens à une réalité conçue comme une construction sociale. Selon ce paradigme, le monde construit est empirique et composé d'expériences, sans qu'on puisse y prétendre à la « vérité » au sens d'une correspondance avec une réalité ontologique (Glaserfeld, 1988). La connaissance n'est donc pas le reflet exact de cette réalité ontologique dans l'esprit humain, mais la certitude que des phénomènes ont une existence indépendante de notre volonté et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques (Berger et Luckmann, 2006). Sans nier la matérialité des choses, notre posture épistémologique insiste sur le sens social qu'on leur attribue puisque « c'est dans leur matérialité même qu'elles font exister des différences substantielles pour les gens » (Hacking, 2001, p. 26). Il y a donc relation d'extériorisation et d'intériorisation entre l'individu et le monde social objectivé, dont l'individu participe activement à la construction tout en étant produit de ce monde extérieur par différents processus de socialisation (Berger et Luckmann, 2006).

Le regard compréhensif que nous posons sur l'expérience de mobilité étudiante se démarque du portrait descriptif qu'offrent les nombreuses recherches quantitatives à son propos. En effet, notre démarche prend comme point de départ des fragments

particuliers de la réalité sociale dont la connaissance se limite principalement à des statistiques et des représentations de sens commun (Sanséau, 2005). Ceci mobilise donc des critères de scientificité distincts des critères de validité propres à la recherche positiviste (Gohier, 2004). Les critères dits de « rigueur méthodologique » propres à notre regard compréhensif sont la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité :

La crédibilité traduit un souci de “validation” interne, au plan de la saisie des données, [...] ainsi qu’un souci d’établir la validité de signification de l’observation [et] des interprétations [...]. La transférabilité (validité externe) signifie l’application, même limitée, à d’autres contextes [...]. La constance interne est définie comme l’indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques. [...] La fiabilité consiste en l’indépendance des analyses par rapport à l’idéologie du chercheur. (Gohier, 2004, pp. 6-7)

À ces critères méthodologiques s’ajoutent des critères relationnels, tels que les critères d’équilibre et d’authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique traduisant le caractère dynamique, collaboratif et socioconstructiviste de notre approche :

L’équilibre consiste à s’assurer que les différents points de vue [...] des participants soient exprimés. Les quatre autres critères [ont trait] aux effets de la recherche sur les participants. L’authenticité ontologique permet aux sujets d’élargir leurs connaissances sur un phénomène, l’authenticité éducative, de pouvoir comparer leur point de vue à celui des autres, l’authenticité catalytique a un impact sur le désir des participants de passer à l’action dans leur réalité et l’authenticité tactique fournit des outils conceptuels nécessaires pour ce faire. (Gohier, 2004, p.7, d’après Savoie-Zajc, 2000)

En somme, notre recherche adopte une posture épistémologique compréhensive et constructiviste appelant à une conception toute particulière du monde social, de la connaissance et de la science.

3.2. Une approche phénoménologique et biographique

Notre méthodologie de recherche relève d'une approche phénoménologique et biographique liée aux choix épistémologiques exposés plus haut. De prime abord, la phénoménologie est une science philosophique ayant pour fondement le caractère d'intentionnalité de la conscience qui est toujours consciente de quelque chose, c'est-à-dire dirigée vers un objet (Berger et Luckmann, 2006; Meyor, 2007; Morais, 2013). Selon l'approche phénoménologique, le concept de phénomène désigne à la fois l'objet saisi par la conscience et la conscience qui se saisit de l'objet (Meyor, 2011). L'étude de la subjectivité du sujet intentionnel permet de « rendre compte de son activité de conscience dans son expérience du monde » (Meyor, 2007, p. 104). Le monde social donc est maintenu en tant que réalité par les membres d'une société à travers la conduite subjectivement chargée de sens de leur vie (Berger et Luckmann, 2006).

Conformément aux fondements théoriques que nous venons de mentionner, l'approche phénoménologique se définit par une prise en considération de ce qui se présente consciemment aux individus, par un intérêt pour le vécu du sujet plutôt que pour les objets du monde extérieur, et par une tentative d'appréhension des phénomènes dans leur plus simple expression à travers le regard des sujets (Boutin, s.d.). Il s'agit d'une description de l'expérience individuelle telle qu'elle est vécue dans son contexte, et non en fonction de catégories opérationnelles (Ribau *et al.*, 2005). Le phénoménologue, qui dépend du sujet interrogé et de la validité de son récit, doit démontrer une attitude engagée, ouverte et sensible (Morais, 2013). Meyor (2011) établit aussi une distinction entre la notion de la méthode, qui est un chemin à parcourir, et la méthodologie, qui correspond à un ensemble de procédures orientées vers des fins indépendantes du chemin. On considère ainsi la phénoménologie comme une méthode permettant d'appréhender la signification de phénomènes subjectifs à

partir du récit du sujet interrogé, sans le dénaturer ou l'interpréter d'après les propres repères du chercheur (Ribau *et al.*, 2005).

L'approche biographique, en vogue dans les sciences humaines et sociales, est d'ailleurs source d'un savoir phénoménologique (Bertaux dans Burrick, 2010; Desmarais, 2009). Celle-ci conjugue un regard subjectif, à travers la construction de la réalité des participants, et objectif, dans la narration chronologique de leurs parcours (Gaudet, 2013, dans de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). Ce faisant, l'approche biographique aborde les phénomènes dans leur dynamique temporelle en les recadrant dans leur contexte (de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). Desmarais (2009) expose trois caractéristiques de la démarche biographique : il s'agit d'une narration par laquelle s'exprime un sujet-acteur sur son expérience; cette narration prend forme à travers une temporalité biographique, c'est-à-dire le temps de la vie humaine; cette narration donne lieu à une recherche de sens.

Au cœur de l'approche biographique se situe donc l'expérience biographique individuelle. Cette expression peut sembler tautologique : « toute expérience est biographique, dans la mesure où elle est constituée [...] par l'inscription [d'un événement] dans la vie d'un individu et dans les représentations qu'il s'en construit » (Delory-Momberger, 2004, pp. 11-12). Or, ce n'est pas le contenu ou la forme de l'expérience qui la rend biographique, mais plutôt la logique narrative à laquelle l'individu recourt pour l'appréhender. Le récit qui en résulte est si automatique et immédiat qu'il tend à masquer le fait biographique même, c'est-à-dire la manière dont l'individu accède à son vécu, dont il intègre, structure, interprète et se saisit des situations, des événements, des bifurcations, des rencontres, des émotions que la vie lui apporte, par la médiation des mots et des représentations (Delory-Momberger, 2004). Bertaux (1997) soulève donc une distinction importante entre l'histoire réelle d'une vie et le récit, passé au filtre, qui en est fait dans des circonstances données.

Pour le chercheur, ce récit est néanmoins le matériau duquel il peut tirer des conclusions de manière inductive.

La dimension dialectique de l'approche biographique doit être soulignée. En effet, l'expérience biographique ne relève pas seulement du registre personnel. La biographie est aussi « un principe d'organisation qui oriente et structure, sous la forme de langages partagés et transmissibles, l'expérience sociale quotidienne des individus » (Delory-Momberger, 2004, p. 6). Les formes de biographisation disponibles dans une société dépendent de son contexte sociohistorique, politique, économique et culturel (Delory-Momberger, 2004). Ceci illustre comment le social influence les représentations que se font les individus de leur expérience, et en retour, comment l'individu ne peut saisir le social qu'en le rapportant à ses propres expériences (Dumora et Boy, 2008). Cette dialectique, qui s'exerce aussi entre le chercheur et le sujet qui raconte verbalement son expérience de vie, s'explique ainsi :

[À chaque étape de] cette démarche scientifique, le sujet-acteur narrateur ainsi que son ou ses accompagnateurs occupent des positions différentes, voire opposées qui seront appelées à bouger. [...] Chaque protagoniste [s'inscrit] dans un mouvement de va-et-vient entre l'individualisation et la collectivisation, la singularité et l'universalité, la subjectivité et l'objectivité, l'implication et la distanciation, l'aliénation et l'émancipation [...]. Le fil conducteur de ces mouvements demeure la recherche de significations des expériences vécues. (Desmarais, 2009, pp. 368-369)

Ainsi, Demazière (2011) souligne l'importance de prendre en compte les interactions qui contribuent directement à produire le sens et la mise en cohérence du parcours et des expériences du locuteur à travers son récit biographique.

L'approche biographique est pertinente pour notre recherche en raison de son accès au vécu individuel, mais aussi en raison de sa capacité à mettre en lien des politiques institutionnelles avec des pratiques individuelles et subjectives de mobilité, d'emploi

ou de formation, par exemple (Dubar, 1998). Or, les liens entre le processus de formation, l'engagement professionnel ou social et les projets de vie individuels sont foncièrement hétérogènes et dépendants de l'expérience singulière, ce qui fait du récit de vie un outil analytique indispensable (Dubar, 2001a; Stangherlin, 2006). L'approche biographique permet donc d'inscrire les retombées d'une expérience de mobilité dans le parcours des étudiants et de les appréhender dans leur totalité.

Ainsi, la complémentarité des approches phénoménologique et biographique permet d'aborder le sens attribué par des jeunes à leur expérience de mobilité étudiante, de collecter des données et d'interpréter ces informations. Alors que la phénoménologie émerge d'un courant philosophique laissant place à une diversité de techniques pour récolter des données, l'approche biographique nous a plus impérativement orientés vers le choix du récit de vie comme méthode de collecte de données.

3.3. La collecte de données

L'ensemble de notre démarche de recherche exposée jusqu'à présent détermine le choix du récit de vie comme technique de collecte de données. La section suivante couvre les grandes lignes de cette technique ainsi que notre propre processus de collecte de données. Nous dressons aussi un bref portrait de l'organisme AFS Interculture, en tant que partenaire dans notre recherche. Nous faisons par la suite état du processus de recrutement de nos répondants, auquel a collaboré l'organisme. Enfin, nous présentons quelques considérations éthiques avant de faire un retour sur le déroulement des entretiens.

3.3.1. Le récit de vie comme technique de collecte de données

Nous définissons le récit de vie comme une démarche où un participant raconte oralement son expérience vécue (existence intérieure, relations, actions) en regard à une situation donnée (contextes sociaux et événements particuliers), d'après sa propre formulation et interprétation, en fonction d'une question de recherche portant sur des enjeux individuels ou sociaux (Bertaux, 1997; Burrick, 2010; Galligani, 2000; Sanséau, 2005). Ce discours narratif semi-structuré offre un accès privilégié aux processus de réflexivité, à l'expérience individuelle et au parcours de vie du participant (Bertaux, 2010; Gaudet, 2013, dans de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). La portée du récit de vie peut néanmoins se limiter à un épisode de vie circonscrit (Galligani, 2000). Un tel entretien peut se dérouler en deux temps (Sanséau, 2005) : on incite d'abord le sujet à se raconter, puis on revient sur des points à approfondir. Le récit de vie ne se déroule donc pas de manière entièrement libre, bien que l'utilisation souple d'une grille d'entretien soit appropriée.

Le récit de vie permet d'étudier des phénomènes individuels ou sociaux dans un rapport dialectique entre l'individuel et le collectif, la subjectivité et l'objectivité, l'intériorité et l'extériorité. En effet, le point de vue développé par Dubar (1998) accorde autant d'importance aux catégories langagières employées par les individus en entretien qu'aux catégories institutionnelles objectives (scolaires, professionnelles...). Qui plus est, le récit de vie procède d'une reconstruction subjective des moments de bifurcations qui composent le parcours de vie d'un sujet (Grossetti, 2004). En faisant une histoire de son vécu, ce dernier donne un sens aux pensées et aux actions antérieures tout en préparant le futur et en éclaircissant le passé et le présent (Burrick, 2010). La méthode du récit de vie permet ainsi d'approcher des objets d'étude dans leurs aspects temporels et dans leurs dimensions difficilement atteignables par des questions semi-directives (Sanséau, 2005).

D'un point de vue pragmatique, le récit de vie peut être aussi enrichissant pour le chercheur que pour le sujet dont la narration peut s'accompagner de prises de conscience. De plus, le fait de se raconter peut avoir des effets thérapeutiques pour le sujet qui comble un besoin d'écoute, de reconnaissance et de compréhension (Galligani, 2000). Le chercheur doit donc démontrer diverses habiletés relationnelles de non-directivité. Parmi ces habiletés conceptualisées par Rogers (1968), trois retiennent notre attention :

La congruence, qui consiste à être soi-même, présent, ouvert et non défensif face à ses propres sentiments envers l'autre; l'attention positive inconditionnelle, c'est-à-dire l'acceptation de toute manifestation de l'autre sans la juger; l'empathie, soit la perception du monde subjectif de l'autre, [tout en] demeurant émotionnellement indépendant, dans une décentration impliquée. (Burrick, 2010, p. 14)

Toutefois, le fait que le participant peut raconter ce qu'il veut ou seulement ce dont il se souvient constitue l'une des limites à la méthode des récits de vie (Bertaux, 2010). Cette méthode nous a néanmoins permis de recueillir de riches témoignages quant à la place qu'occupe l'expérience de mobilité étudiante avec AFS Interculture dans le parcours des participants.

3.3.2. AFS Interculture : étude de cas et partenaire de recherche

Notre recherche fut réalisée en collaboration avec AFS Interculture, une organisation internationale indépendante et sans but lucratif. Celle-ci fut fondée par un corps ambulancier nord-américain du nom d'American Field Service (AFS) en activité en France durant les deux guerres mondiales. Après la Seconde Guerre mondiale, AFS décida de poursuivre ses activités de promotion de la paix en mettant sur pied un programme d'échanges interculturels pour étudiants dans le but de rapprocher les

peuples ayant connu l'horreur de la guerre. Encore aujourd'hui, l'organisme énonce ses valeurs comme suit :

AFS croit en la dignité et en la valeur de chaque être humain quelles que soient sa nationalité ou sa culture. AFS encourage le respect des droits de la personne et des libertés individuelles sans distinction de race, de sexe, de langue, de religion ou de classe sociale. Les activités d'AFS Interculture Canada sont basées sur des valeurs de dignité, de respect des différences, de paix, de tolérance et de sensibilité. (AFS Intercultural Programs, 2011)

Les programmes offerts par AFS visent désormais à favoriser l'ouverture sur le monde, l'appréciation des différences culturelles et la prise en compte des intérêts universels entre les peuples. Pour ce faire, l'organisme permet chaque année à plus de 12 000 étudiants de niveau secondaire à travers le monde de vivre une expérience d'échange étudiant (AFS Intercultural Programs, 2011).

AFS Interculture est un organisme de charité entièrement autofinancé sans aucune subvention gouvernementale. Son fonctionnement est largement basé sur le bénévolat et l'entraide. Le financement de l'organisme s'effectue à partir des frais de participations des jeunes. Ceux-ci sont répartis en parts presque égales entre les frais de programme déboursés par les participants et les collectes de fonds que ceux-ci réalisent avant leur départ. Ces collectes de fonds permettent aussi à AFS d'offrir un programme de bourses aux participants qui en ont besoin.

Le réseau AFS International regroupe des bureaux indépendants dans plus d'une cinquantaine de pays. Le conseil administratif d'AFS International fixe les règles régissant les ententes bilatérales entre les différents bureaux nationaux. AFS International effectue aussi des enquêtes de marché afin de développer de nouveaux programmes d'échanges interculturels. Dans le cas de ses programmes annuels, auxquels nous nous sommes intéressés, chaque pays partenaire fixe ses tarifs, à

l'intérieur des balises imposées par AFS International. AFS Canada entame ensuite un processus de négociation avec ses partenaires, en fonction de leurs évaluations des réseaux d'accueil et des tendances en matière de destinations prisées par les jeunes. Par exemple, alors que l'Europe de l'Ouest était la région la plus populaire chez les participants canadiens il y a quelques années, c'est maintenant plutôt le cas de la Scandinavie. Les ententes entre partenaires AFS s'établissent aussi en fonction de la capacité d'accueil des écoles, ce qui varie grandement d'une année à l'autre. Par ailleurs, le bureau canadien d'AFS n'entretient que des liens sporadiques avec divers partenaires à l'échelle nationale, comme des commissions scolaires, des groupes de scouts ou des universités. AFS Canada n'a toutefois pas de réseau fixe avec des partenaires nationaux comme c'est le cas pour d'autres bureaux nationaux d'AFS.

Le processus d'application des participants AFS commence avec une inscription en ligne. À cette étape, les candidats sélectionnent trois pays de destination qui les intéressent. À la réception des formulaires d'application, AFS Canada procède à un premier tri. Puis, les candidats potentiels sont soumis à un processus d'entrevue avec leur famille. Après cette étape, la sélection est normalement complétée. Alors que dans d'autres pays, l'attribution des destinations se fonde sur l'évaluation des dossiers des candidats, AFS Canada détermine le pays de destination de ses participants selon la formule du premier arrivé premier servi. Avant leur départ, les participants sont conviés à deux camps d'orientation; le premier se déroule pendant une journée et le deuxième, le temps d'une fin de semaine. Différentes formations et activités préparatoires y sont offertes. L'organisme remet également aux participants des documents informatifs fournis par les bureaux AFS des pays de destinations. Pour la grande majorité des participants AFS, l'année d'échange se déroule entre la fin de leurs études secondaires et le début du cégep. Cette expérience ajoute ainsi une année supplémentaire à leur parcours scolaire. Il arrive toutefois que cette expérience soit créditée comme un cours de langue une fois au cégep. Dans des cas exceptionnels, il est possible que l'année à l'étranger soit créditée selon une entente entre l'école

secondaire du jeune au Canada et son école à l'étranger. Ceci exige toutefois une grande préparation et détermination de la part de l'étudiant.

Ainsi, l'expérience AFS, qui constitue notre étude de cas, est marquée par le fonctionnement organisationnel et les différentes caractéristiques de l'organisme. Notre partenariat avec celui-ci repose essentiellement sur la liaison qu'il a favorisée entre nous et d'anciens participants à ses programmes.

3.3.3. Le recrutement des participants

Au moment de procéder au recrutement des participants, nous envisagions de recueillir le récit de vie de trois à cinq individus au cours de deux ou trois séances d'environ une heure par personne. Nous avons finalement rencontré cinq participants pour trois séances d'une heure ou plus. Bien que le souci de représentativité soit écarté de notre stratégie de recherche (Galligani, 2000), nous avons imposé quelques critères de sélection afin d'assurer une certaine homogénéité chez les répondants. Tous devaient avoir participé aux programmes d'échange étudiant de 10 mois offerts par AFS Interculture. De plus, une période de sept à dix ans devait s'être écoulée entre leur expérience de mobilité étudiante et le moment des entretiens. Dans le cas où un nombre de personnes supérieur à nos attentes auraient manifesté un intérêt pour participer à notre recherche, nous avons établi certains critères de diversité des participants pour guider notre sélection. Ainsi, nous souhaitions rencontrer un nombre comparable de participants hommes et femmes. Nous désirions également profiter d'une certaine diversité des pays ou régions du monde où se sont déroulées leurs expériences de mobilité étudiante. Toutefois, en raison du nombre suffisant de personnes ayant manifesté leur intérêt pour participer à la recherche, ces derniers critères n'ont pas été appliqués lors de la sélection.

C'est au moment de recruter les participants que notre collaboration avec AFS Interculture a été des plus utiles. Notre contact auprès de l'organisme a d'abord parcouru la liste de leurs anciens participants pour répertorier une centaine de personnes correspondant à nos critères de sélection. Nous avons alors rédigé un message d'appel à participation (voir Annexe A) précisant les objectifs et la démarche de notre recherche. Ce message fut diffusé par AFS auprès des anciens participants répertoriés. Les personnes intéressées pouvaient alors nous transmettre leur nom et leurs coordonnées directement ou par le biais d'AFS. Cette méthode d'échantillonnage non probabiliste fait appel à des choix raisonnés inévitablement basés sur la subjectivité du chercheur (Sanséau, 2005).

Au total, six personnes ont répondu à notre appel à participation et de ces six personnes, cinq se sont montrées disponibles pour nous rencontrer. La sélection des participants s'est donc produite de manière automatique, sans que nous puissions appliquer de critères de diversité. Le tableau suivant offre un aperçu des participants (quatre femmes et un homme), du lieu et de l'année de leur échange étudiant. Afin de conserver l'anonymat des répondants, nous avons remplacé leurs prénoms par des pseudonymes dans l'ensemble de ce mémoire.

Nom	Destination	Année
Tilcia	Panama	2009-2010
Marc	Espagne	2006-2007
Jessica	Costa Rica	2007-2008
Gabrielle	Panama	2007-2008
Isabelle	Italie	2009-2010

3.3.4. Considérations éthiques

Bien que notre recherche représentait un risque minimal pour les participants, toute recherche menée auprès de sujets humains nécessite une approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants (CERPE). En demandant à notre contact chez AFS de diffuser notre appel à participation elle-même, notre méthode de recrutement assurait d'abord la confidentialité dans la mise en lien avec nos participants. Des formulaires de consentement (voir Annexe B) ont ensuite été distribués lors des premières rencontres avec les participants pour les informer des considérations éthiques propres à notre recherche. Nous garantissons d'abord la confidentialité des renseignements recueillis par écrit ou sur bande audio. C'est également pourquoi nous avons omis de nommer les établissements d'enseignement fréquentés par les participants de même que les employeurs ou les organisations auprès desquelles ceux-ci se sont impliqués. En raison du dévoilement en profondeur que réalise un participant lors d'un entretien de récit de vie, la règle déontologique de consentement libre et éclairé était également primordiale (Burrick, 2010). Nous avons donc informé les répondants que leur participation à la recherche était non contrainte, et que ceux-ci étaient libres de mettre fin à leur participation sans devoir fournir quelque justification que ce soit. Nous étions également conscients que la méthode du récit de vie peut raviver des tensions psychologiques pour des participants qui racontent une expérience difficile, et nous avons accès à une liste de ressources pour leur venir en aide en cas de besoin. En rétrospective, tous les participants ont affirmé s'être sentis écoutés et considérés lors des entretiens.

3.3.5. Le déroulement des entretiens

Chaque participant a été rencontré pendant trois séances de près d'une heure chacune, à intervalles d'environ une semaine pour la plupart. Ceci exclut toutefois Marc, qui a été rencontré au cours de deux séances d'environ une heure et demie en raison d'un manque de disponibilités.

Les rencontres avec les participants étaient organisées autour de quatre grands thèmes identifiés dans notre grille d'entretien (voir Annexe C). Lors d'une première rencontre, nous avons invité les participants à réaliser un survol de leur parcours et à en représenter les étapes majeures sur une ligne de vie. Ceci nous fournissait alors un outil auquel nous pouvions nous référer pour la suite détaillée de leur récit. Dans cette même rencontre, nous avons abordé le deuxième thème concernant ce qui précède le départ des participants pour leur échange étudiant. Les participants ont donc discuté des différents facteurs les ayant conduits à vivre une expérience de mobilité étudiante, en plus de leurs motivations à partir, de leur processus préparatoire et de leur état d'esprit au moment du départ.

C'est lors de la deuxième rencontre que nous avons abordé le troisième thème concernant le déroulement du séjour à l'étranger, entre le moment de l'arrivée et le retour au Québec. Les participants ont alors partagé les moments marquants de leur échange étudiant, leurs plus grands chocs et leur appréciation de divers aspects de leur expérience. Nous avons également insisté sur le sous-thème des relations sociales que les participants ont développées à l'étranger. Dans certains cas, nous avons aussi entamé la discussion du quatrième thème lorsque le temps le permettait.

Le quatrième thème, auquel était consacrée la troisième et dernière rencontre, concerne les retombées qui suivent l'expérience de mobilité étudiante des participants

telles que perçues par ceux-ci. Nous avons donc interrogé leurs acquis ainsi que leur appréciation de leur expérience plusieurs années après. Nous avons également abordé les répercussions de l'expérience de mobilité des participants sur le plan personnel, sur leur sphère scolaire et professionnelle, sur leurs relations avec leurs proches et sur leur engagement social. Tout au long des entretiens, le thème de l'interculturel était également transversal aux discussions.

La forme biographique des entretiens laissait également place à l'émergence de nouveaux thèmes ou catégories dans le discours des participants. Toutefois, soulignons qu'il s'agissait d'une première occasion pour l'ensemble des participants de s'engager dans un entretien de récit de vie. Il est donc probable que certains s'attendaient à un encadrement ou à une directivité s'apparentant davantage à un entretien semi-dirigé. Nous avons donc fréquemment effectué un glissement de la technique du récit de vie à celle de l'entretien semi-dirigé. Même si tous les participants semblaient à l'aise pour s'exprimer librement, nous devions parfois intervenir pour les inciter à approfondir leurs propos, à faire plus d'introspection ou à se remémorer les objectifs de la recherche. Les rencontres nous ont néanmoins permis de recueillir de riches témoignages sur l'expérience de mobilité étudiante dans une perspective biographique.

3.4. L'analyse des données

Compte tenu de notre approche méthodologique, il était important de laisser la parole aux acteurs pour rendre compte le plus fidèlement possible de leur expression à travers notre analyse. Nous étions toutefois conscients que la subjectivité du chercheur intervient grandement dans ce processus. En effet, nous ne cherchions pas

une simple reconstruction du passé des participants, mais plutôt un récit organisé autour du contexte et des objectifs de la recherche (Sanséau, 2005).

Notre démarche d'analyse des récits de vie était partiellement inspirée de la stratégie de Desmarais (2009), qui combine les techniques de la théorie ancrée et les propositions de Bertaux au sujet du matériau (auto)biographique, et du processus d'analyse phénoménologique de Giorgi tel que décrit dans Ribau *et al.* (2005).

L'analyse des récits de vie a débuté par une transcription au verbatim de chaque entretien. En accord avec l'approche phénoménologique, chaque récit individuel a ensuite été analysé dans sa globalité pour en retracer le plus fidèlement possible la trame narrative sans catégorisations préétablies (Desmarais, 2009). Nous avons effectué une première lecture rapide des récits, avec une ouverture d'esprit optimale, afin de nous imprégner du sens général des propos des participants. Nous pouvions ensuite procéder au codage des données, c'est-à-dire l'association de chaque passage du récit à une thématique structurante (Mongeau, 2011). Comme le propose Desmarais (2009), nous avons amorcé l'analyse du corpus avec le récit qui nous semblait le plus riche eu égard aux thématiques à explorer, tel un prototype, afin de tracer la voie pour l'analyse des récits suivants. Tandis que certaines catégories d'analyse étaient préétablies par nous-mêmes, à travers les thèmes que nous avons abordés en entretien, d'autres ont émergé des éléments constitutifs des récits des participants. Les thèmes qui composaient notre grille d'entretien ont donc servi de canevas de base pour nos grilles d'analyse. C'est toutefois au sein de ces grandes thématiques que nous avons laissé la parole aux participants pour faire émerger leurs idées, leurs arguments et les sous-thèmes associés. Ces thématiques référaient à divers moments de l'expérience de mobilité des participants (par exemple, le processus pré-départ, les impressions en début de séjour, le déroulement du retour), à certaines composantes centrales à leur expérience (comme les principaux chocs, l'immersion scolaire, l'intégration en famille d'accueil et les autres relations

significatives tissées sur le terrain), ou aux sphères de vie dans lesquelles ceux-ci ont identifié les répercussions de leur expérience. Au total, nous avons repéré une quinzaine de thématiques communes à l'ensemble des récits. Nous avons ajouté à ces thématiques les données concernant le profil sociodémographique des participants et une section « autre » pour intégrer des arguments ou des propos plus difficilement classables. Nous avons donc poursuivi le découpage des récits jusqu'à ce que chaque passage soit associé à un thème (Mongeau, 2011), sans pour autant fractionner la logique argumentative des participants.

Une fois le découpage des récits complété, nous avons mis en surbrillance les propos les plus riches dans chacun d'entre eux. Notre grille d'analyse, appliquée pour chaque participant, nous a permis de comparer leurs récits et de repérer des parallèles entre les thèmes et les arguments les plus forts ou les plus récurrents dans leurs témoignages. Nous avons également effectué une relecture des orientations de la recherche et de ses composantes théoriques afin de sélectionner les éléments de récits les plus pertinents (Mongeau, 2011). Les résultats de notre recherche émergent ainsi d'une analyse transversale des récits. Nous avons soulevé les éléments de convergence et de divergence entre les récits des participants. Les éléments propres à un seul participant, nécessitant une compréhension approfondie de sa narration, ont également été abordés comme tels. Les résultats de cette analyse sont donc présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

ANALYSE

Ce chapitre présente une synthèse des propos recueillis en entretien auprès des participants à notre recherche. À l'aide de leurs récits, nous cherchons à comprendre comment ceux-ci tirent parti des répercussions de leur expérience de mobilité étudiante à travers leur parcours de vie sept à dix années après leur retour. Plus précisément, nous nous interrogeons sur ce que les participants ont vécu à l'étranger ainsi que sur les répercussions de leur expérience au plan personnel, dans leur vie scolaire et professionnelle, dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social. Nous souhaitons également saisir le sens que les participants accordent à leur expérience de mobilité étudiante au regard de l'ensemble de leur parcours de vie. Pour alimenter ces réflexions, nous amorçons ce chapitre en survolant le parcours de vie de chaque participant. Puis, nous nous penchons sur ce qui les a amenés à participer aux programmes d'AFS Interculture. Nous examinons ensuite les diverses composantes et éléments marquants de leur expérience à l'étranger. Ces premières analyses nous permettront enfin de mieux saisir les répercussions personnelles de l'expérience de mobilité des participants ainsi que son influence dans leurs différentes sphères de vie.

4.1. Un aperçu des parcours de vie des participants

Cette première section dresse un bref portrait individuel des participants à notre recherche. Bien que nous nous intéressions principalement à ce qui succède à leur expérience de mobilité, leurs récits s'étendent sur une période beaucoup plus longue.

Ces récits sont généralement orientés en fonction des étapes de leur parcours scolaire et de diverses expériences de mobilité (étudiante ou autre). Ainsi, nous pouvons déjà repérer certaines similarités ou divergences entre leurs parcours.

4.1.1. Le parcours de Tilcia

Tilcia a toujours vécu sur la Rive-Sud de Montréal. Son parcours scolaire lui semble tout à fait linéaire et normal à ses yeux. Ce sont plutôt ses voyages, intercalés en transition entre les cycles de son cheminement scolaire, qui rendent son parcours de vie unique et propre à elle. Le premier voyage de Tilcia se déroula pendant deux mois au Honduras avec sa mère et son frère, lorsqu'elle avait 10 ans. Puis, elle s'est inscrite au Programme d'Éducation Internationale (PÉI) pour ses études secondaires. À 14 ans, elle est partie avec son frère pendant un mois en Alberta afin d'apprendre l'anglais. Ils étaient accueillis dans la famille d'une amie de sa tante. Ces deux voyages ont permis à Tilcia de développer progressivement l'autonomie que requiert la participation à un échange étudiant d'un an au Panama. Ce dernier servit de transition ou de coupure entre les études secondaires et collégiales de Tilcia. À son retour, elle s'inscrivit au cégep pour un programme de deux ans en sciences de la nature. Étant aux prises avec les contraintes de la grève étudiante de 2012⁴, elle ne put entrer directement à l'université. Elle a donc voyagé au Maroc, en Angleterre et à Dubai pendant un mois et demi pour visiter de la famille et des amis. Puis, elle a travaillé comme animatrice dans un centre de villégiature aux Bahamas pendant deux étés. Entre temps, elle fit son entrée à l'université pour un baccalauréat de trois ans en

⁴ Cette grève étudiante, qui se déroula du 13 février au 7 septembre 2012, fut la plus longue et la plus imposante de l'histoire du Québec. Elle s'opposait à la hausse des frais de scolarité universitaires du gouvernement de Jean Charest. Les mesures de rattrapage particulières prises par différents établissements d'enseignement ont engendré divers troubles logistiques, notamment pour les étudiants sortants d'un établissement affecté par la grève souhaitant s'inscrire dans un établissement non affecté.

ergothérapie. Au moment de participer à la recherche, Tilcia amorçait sa maîtrise dans le même domaine et envisageait la réalisation d'un stage à l'international.

4.1.2. Le parcours de Marc

Marc a grandi en Montérégie, mais habitait en Estrie pour ses études durant le déroulement de la recherche. La ligne de vie de Marc est surtout organisée autour de son parcours scolaire et de ses voyages, mais elle inclut d'autres éléments marquants tels que ses différents lieux de résidence et le début de sa présente relation amoureuse. Comme Tilcia, Marc a également suivi ses études secondaires au PÉI. Il raconte avoir eu un parcours de vie relativement facile avant son expérience d'échange d'un an en Espagne. Celle-ci représente sa première grande épreuve de vie et son premier échec, en raison des difficultés d'intégration qu'il a rencontrées et des désagréments personnels qui ont suivi à son retour. Après son expérience d'échange, Marc a complété une première session d'études en sciences pures dans un collège anglophone avant de poursuivre dans un établissement francophone. Entre ses deux années au cégep, Marc a également passé un été dans l'Ouest canadien. Puis, il a pris une année sans études pour accumuler un peu d'argent et partir pour cinq mois en Inde, en Asie du Sud-Est et en Europe. Il est ensuite entré à l'université en génie civil, comme il avait toujours envisagé. Ses récentes expériences de vie l'avaient toutefois plongé dans de grandes remises en question. C'est pourquoi il a bifurqué vers des études en psychologie. En cours de baccalauréat, il est retourné en Asie pour un voyage de deux mois et demi. Il a aussi réalisé un échange étudiant au Mexique. Au moment de participer à la recherche, Marc était étudiant en deuxième année de doctorat en psychologie.

4.1.3. Le parcours de Jessica

Jessica est née en Gaspésie. Elle a déménagé dans le Bas-St-Laurent à l'âge de cinq ans puis à nouveau sur la Rive-Nord de Montréal, où elle habite depuis la sixième année du primaire. La ligne de vie de Jessica est principalement composée d'expériences de mobilité : déménagements, voyages, stages à l'étranger et ainsi de suite. Son déménagement en région montréalaise constitue un premier changement important dans sa vie. Son parcours d'études secondaires au PÉI lui permit de s'intégrer dans ce nouvel environnement social. En secondaire 3, Jessica a aussi fait la connaissance d'un professeur de géographie qui lui a grandement ouvert les yeux sur le monde. Elle a ensuite participé à un programme d'un mois au Panama avec AFS durant l'été entre son secondaire 4 et 5. À son retour, sa vie, ses intérêts et son cercle social s'en sont trouvés transformés. Elle a alors décidé de partir à nouveau au Costa Rica pour un an l'année suivante. Ensuite, elle a entrepris des études collégiales en langues modernes, au cours desquelles elle a réalisé un échange d'un mois à Berlin. Puis, plutôt que de poursuivre ses études en traduction, elle s'est inscrite dans un programme de baccalauréat en relations internationales et droit international. Elle a réalisé son stage de fin de baccalauréat chez AFS à Montréal, puis chez AFS au Brésil. Enfin, Jessica a complété une majeure en traduction afin d'obtenir un baccalauréat en traduction reconnu par l'Ordre des traducteurs du Québec. Au moment de participer à la recherche, Jessica était à la recherche d'un emploi dans son domaine.

4.1.4. Le parcours de Gabrielle

Gabrielle a toujours vécu sur la Rive-Sud de Montréal. Sa ligne de vie est surtout divisée selon ses cycles scolaires, en incluant aussi divers événements marquants. Elle a fait son premier voyage en famille à Cuba à l'âge de 11 ans, puis un deuxième à 13 ans en République dominicaine. D'autres voyages familiaux en hôtels tout inclus se sont succédé avant son expérience de mobilité étudiante. Gabrielle a suivi un programme d'enseignement intensif de l'anglais en sixième année du primaire. Puis, elle s'est inscrite au secondaire dans un programme de danse-études. Son échange étudiant d'un an au Panama représente pour elle une coupure logique entre le secondaire et le cégep. C'est en préparation à son expérience avec AFS que Gabrielle a fait la connaissance de Jessica, qui était aussi allée au Panama l'été précédent et qui se préparait alors pour son échange étudiant au Costa Rica. À leur retour, Gabrielle et Jessica sont devenues meilleures amies. Ensuite, Gabrielle s'est inscrite dans un programme collégial combinant la musique et les sciences humaines à profil international. Elle a toutefois vite laissé tomber le volet musical de son programme. Puis, entre le cégep et l'université, Gabrielle a voyagé au Brésil et à Trinidad pendant trois mois. À son retour, elle s'est inscrite dans un programme de baccalauréat en relations internationales et droit international. Au moment de participer à la recherche, Gabrielle étudiait à la maîtrise en travail social dans l'optique de travailler auprès de réfugiés à statut précaire.

4.1.5. Le parcours d'Isabelle

Isabelle est originaire de la Montérégie. Au moment de la rencontrer, elle habitait depuis peu à Montréal après avoir étudié pendant trois ans en Ontario. Sa ligne de vie

est surtout orientée autour de son parcours scolaire et ponctuée par différentes expériences de mobilité internationale. Elle n'a pas réalisé ses études secondaires au PÉI, mais dans un programme similaire. À la fin de son secondaire 1, elle est partie pour la première fois en voyage avec sa famille en Italie. C'est là qu'elle est retournée à nouveau pour son échange étudiant après son secondaire. Cette année passée à l'étranger lui semble être une « parenthèse » dans son parcours de vie. Puis, elle a réalisé ses études collégiales en sciences de la nature. Au terme de celles-ci, elle est partie au Nouveau-Brunswick pendant un mois pour apprendre l'anglais dans le cadre d'un programme d'immersion linguistique. Elle a ensuite complété un baccalauréat en enseignement du français langue seconde en Ontario, tout en travaillant à temps partiel au bureau international de son université. Durant son baccalauréat, elle est partie en échange pour six mois en Belgique. Au moment de participer à la recherche, Isabelle était de retour à Montréal pour suivre un deuxième baccalauréat en orthophonie. Elle envisageait de poursuivre ses études à la maîtrise afin de pratiquer sa profession dans ce domaine.

Ce bref survol du parcours des participants offre une idée sommaire de ce qui les rassemble et ce qui les distingue. Par exemple, tous les participants ont résidé pour la plus grande partie de leur vie en bordure de la région montréalaise et ont vécu des expériences de voyages durant leur jeunesse. Leurs parcours scolaires sont toutefois divers et leurs expériences de mobilité demeurent également uniques. Ces expériences sont examinées plus en détail dans les prochaines pages.

4.2. Vers une expérience d'études à l'étranger

Afin de comprendre les retombées de la mobilité étudiante sur la vie des participants, il importe d'abord de se pencher sur le parcours les ayant menés à vivre cette expérience. En effet, leur expérience d'échange étudiant ne débute pas au moment de l'arrivée à l'étranger; elle prend racine dans leurs expériences de vie antérieures. Dans cette section, nous abordons la familiarité des participants avec la mobilité humaine à l'internationale et l'origine de leur intérêt pour l'interculturel. Nous traitons également de la démarche préparatoire des participants se déroulant entre leur découverte des programmes d'AFS Interculture et leur arrivée à l'étranger.

4.2.1. Une familiarité avec la mobilité humaine à l'international et un intérêt croissant pour l'interculturel

Les participants à la recherche ont développé leur intérêt pour la mobilité internationale et l'interculturel à travers une variété d'expérience de vie. Il est d'abord important de noter que tous avaient déjà voyagé hors du Québec avec leur famille avant leur échange étudiant. Ces voyages ont façonné leur conception initiale de la mobilité humaine à l'international. Par exemple, Isabelle a fait un premier voyage en Italie avec sa famille alors qu'elle était en secondaire 1 : « Dans ma tête, un voyage, c'était aller visiter les principaux musées, voir les villes, voir la mer. Avant, ce n'était pas plus que ça ». Gabrielle et Jessica ont toutes deux fait divers voyages en Amérique Centrale dans des hôtels tout inclus, ce qui leur inculquait une vision idéalisée des cultures latines. Toutefois, elles éprouvaient déjà le désir de visiter hors de l'hôtel pour vivre à la manière des habitants du pays. Jessica a d'ailleurs participé à un premier programme de trois semaines avec AFS au Panama avant de s'inscrire à

nouveau pour son programme d'un an au Costa Rica. Pour sa part, Marc a vécu ses premières expériences de voyage à Walt Disney et dans l'Ouest canadien. Or, il considère que ces expériences ne comportaient pas suffisamment de défis pour le préparer aux chocs vécus durant son échange étudiant. En revanche, à travers ses premiers voyages, Tilcia a remarqué chez elle une certaine progression en termes d'autonomie, mais aussi en termes d'adaptation et d'intégration aux communautés locales. Avant son expérience d'échange, celle-ci avait voyagé au Honduras à l'âge de 10 ans avec sa mère et son frère cadet ainsi qu'en Alberta à l'âge de 14 ans avec son frère seulement. Ainsi, pour l'ensemble des participants, le rôle de la famille semble crucial dans le développement de leur intérêt pour la mobilité internationale.

De plus, certains membres des familles des participants sont aussi des voyageurs aguerris. Cela donnait à Tilcia l'impression que la mobilité internationale est une expérience normale et accessible à tous. Selon Marc, les voyages qu'ont faits des membres de sa famille ne l'ont pas influencé directement, mais il s'agit tout même d'un « morceau du casse-tête » parmi les facteurs ayant agi sur son désir de partir en échange étudiant. Les autres participantes à la recherche ont également toutes été influencées ou encouragées par l'historique de mobilité dans leurs familles.

Cette influence se manifeste aussi à un degré moindre dans le reste de l'entourage des participants. Avant son départ, des amis de Marc partaient déjà en voyage humanitaire, mais cela l'intéressait peu. En secondaire 1, Gabrielle s'est liée d'amitié avec une fille qui était déjà allée visiter un oncle en Afrique, ce qui suscitait une grande curiosité chez elle. Cependant, peu de gens dans son entourage voyageaient à l'époque : « Je ne voyais pas ça comme étant normal, je voyais ça comme quelque chose d'exceptionnel et vraiment spécial ». Enfin, Isabelle a surtout été inspirée par d'autres étudiants AFS venus d'ailleurs pour étudier à son école secondaire.

Outre leurs voyages et ceux de leur entourage, divers facteurs ont aussi stimulé l'intérêt des participants pour l'interculturel et pour la mobilité étudiante. De prime abord, l'ensemble des participants ont lié l'origine de leur intérêt pour l'interculturel au fait d'avoir grandi à l'extérieur de Montréal dans des milieux considérablement plus homogènes. Pour Gabrielle, le manque de diversité culturelle était perçu comme un obstacle à la satisfaction de sa curiosité. De la même façon, l'homogénéité du milieu d'origine de Jessica a stimulé son attrait pour l'ailleurs et pour la différence, et ce, même à partir de l'âge primaire. Cet intérêt s'est toutefois développé plus tardivement chez Marc. Bien qu'étudiant au PÉI, il indique que « le volet international [lui] passait dix pieds par-dessus la tête », et que paradoxalement, il détestait ses cours d'espagnol. C'est après avoir rencontré une étudiante norvégienne en échange avec AFS en secondaire 5 que son intérêt pour l'interculturel s'est développé. Il en est de même pour Isabelle, qui a rencontré une étudiante japonaise en secondaire 5. Enfin, Tilcia résume de manière éloquente l'origine bien personnelle de l'intérêt des participants pour l'Autre : « Je dis que c'est [égoïste], dans le sens que ça satisfait ma curiosité et mon intérêt à moi. Je vais aller voir comment [les gens] vivent, mais on dirait que c'est pour satisfaire ma soif d'apprentissage ». En somme, la conjonction de différents facteurs liés à l'entourage et aux expériences de vie des participants ont stimulé leur attrait vers des programmes tels ceux d'AFS Interculture.

4.2.2. Le processus de préparation à l'expérience de mobilité étudiante

Plusieurs étapes et réflexions composent le processus de préparation des participants avant leur arrivée à l'étranger. Dans cette section, nous abordons la découverte des programmes d'AFS par les participants, leurs motivations à partir, le choix de leur destination, leur démarche préparatoire imposée par AFS, leur perception des

objectifs du programme, leur état d'esprit avant le départ et leurs premières impressions à l'arrivée.

Marc, Gabrielle et Isabelle ont d'abord appris l'existence des programmes d'AFS par le biais d'étudiants étrangers en échange à leur école secondaire. Tous se sont immédiatement intéressés à ces programmes, et même, dans le cas d'Isabelle, quatre ans avant le moment du départ. Jessica, qui a découvert un pamphlet d'AFS dans la bibliothèque de son école, avait enfin trouvé un programme à la hauteur de ses ambitions : « Mon idée était faite, je n'avais même pas besoin de me faire tenter ou de me faire convaincre. C'était exactement ce que je voulais. » Pour sa part, Tilcia a découvert les programmes d'AFS par le biais d'une connaissance de sa mère. N'ayant jamais entendu parler d'une telle expérience, Tilcia était d'abord réticente à partir, mais elle a finalement décidé de se lancer dans ce projet.

Au-delà de leur intérêt commun pour les programmes d'AFS, les participants ont soulevé diverses motivations pour partir à l'étranger. Par exemple, l'apprentissage de l'italien était la principale motivation d'Isabelle alors que pour Marc, Gabrielle et Jessica, les apprentissages linguistiques étaient secondaires par rapport à l'immersion culturelle en général. Or, tout comme Tilcia, Gabrielle était principalement motivée à vivre à la manière des Panaméens, bien que cette idée était fortement influencée par une vision idyllique de l'ailleurs. Marc, en revanche, exprime de diverses façons son désir d'accomplissement : se montrer invincible et sans limites, incarner le rôle du fonceur dans sa famille, être le meilleur, être différent, indépendant, débrouillard. Il était aussi grandement inspiré par un étudiant allemand qu'il avait rencontré lors d'une fête, et s'était imaginé dans un rôle similaire à l'étranger. Pour sa part, Jessica voyait dans son échange étudiant la possibilité de recommencer à zéro dans un nouvel environnement social, de faire un filtre naturel parmi ses amis et de se réaliser dans ce qui était inaccessible chez elle. D'autres influences extrinsèques alimentaient aussi les motivations des participants à partir à l'étranger. Par exemple, étant célibataire,

Gabrielle sentait qu'elle n'avait pas d'attaches. Souhaitant se démarquer de ses camarades, Tilcia se sentait encouragée par sa mère : « Elle savait que ça allait être un bon bagage ». Marc convoitait aussi la fierté de ses parents. Dans l'ensemble, toutes ces motivations hétéroclites teintent l'appréciation qu'ont les étudiants de leur séjour à l'étranger.

Par la suite, le choix de destination des participants reflète également une vision idyllique de l'ailleurs. Par exemple, Marc a choisi l'Espagne pour faire la fête et Tilcia voulait aller au Panama pour vivre au bord de la mer. Le Panama lui paraissait moins conventionnel que le Costa Rica et plus dépaysant que l'Espagne. Jessica et Gabrielle, qui souhaitaient simplement vivre dans un pays d'Amérique latine, ont plutôt été influencées par les contraintes tarifaires imposées par AFS.

Le choix d'une destination n'est toutefois qu'une seule des nombreuses étapes de la démarche préparatoire au départ. Certains participants hésitaient à s'engager dans un projet qui retarderait leur parcours scolaire d'un an. Gabrielle a géré ce stress en s'assurant une place réservée dans un programme de cégep contingenté à son retour. Pour Marc, l'entrevue d'admission par AFS auprès de sa famille avait occasionné certaines malaises en interrogeant en profondeur sa dynamique familiale et ses relations avec ses parents. La collecte de fonds nécessaire au financement de leur échange représentait aussi un grand défi pour Jessica et Tilcia. En revanche, les formations offertes par AFS sont le point le plus mémorable du processus préparatoire des participants. Plusieurs ont été marqués par une même activité qui les a amenés à renverser leurs perceptions, réduire leurs jugements hâtifs et réaliser diverses prises de conscience. « Je pense que c'est une belle approche, parce qu'[AFS] ne nous forcent pas à être, ils nous font devenir », explique Jessica. Cette dernière considère que les camps préparatoires sont largement plus formateurs que n'importe quelle documentation. Gabrielle a néanmoins poussé ses recherches d'information un cran plus loin, afin de réduire son anxiété face à l'inconnu. Celle-ci

a tenté de téléphoner à sa future famille d'accueil, elle a contacté une étudiante québécoise en échange sur le terrain et elle a même rencontré Jessica, qui était allée au Panama l'été précédent. Ainsi, outre leurs niveaux d'engagement variables, les participants ont entrepris des démarches préparatoires similaires qui, comme nous nous apprêtons à le découvrir, les ont pourtant amenés à vivre des expériences de mobilité fondamentalement différentes.

Un dernier élément important du processus pré-départ concerne la perception qu'ont les participants des objectifs du programme d'AFS en matière d'interculturel. Ces objectifs concernent notamment la connaissance de l'interculturalisme, la sensibilité, l'écoute et la tolérance aux autres cultures, les habiletés de communication interpersonnelle et la connaissance de soi (AFS Intercultural Programs, 2011). Pour l'ensemble des participants, ces objectifs avaient une part d'évidence et tous considéraient qu'ils allaient de soi. Par exemple, Tilcia dit notamment avoir confondu les objectifs d'AFS avec ses propres objectifs personnels. Certains participants se croyaient amplement outillés pour atteindre ces objectifs et d'autres ignoraient les défis qu'ils pouvaient représenter. Par exemple, Marc indique : « Je me suis lancé dans AFS en n'ayant pas une idée claire de ce que c'était [ni] une idée réaliste des défis que ça pouvait [représenter] ». Il ajoute : « Ils voulaient nous préparer à cette expérience-là, et ils voulaient nous montrer que ce ne serait pas si facile que ça, [mais je] n'ai rien retenu de ça, on dirait ». À l'instar d'autres participants, Gabrielle reconnaissait quand même une part de défi dans les objectifs formulés par AFS tout en les prenant à la légère : « Ça me faisait un peu peur, mais en même temps, [...] je me disais "pas moi, je ne serai pas comme ça, [...] moi je suis tellement ouverte, je suis tellement capable de m'adapter" ». Pour sa part, Jessica a une vision tranchée des objectifs proposés par AFS : « si tu le fais seulement pour [ces objectifs], je ne pense pas que ça va être aussi bénéfique. Il faut que tu aies un objectif [personnel]. Si tu y vas juste pour faire plaisir à tes parents, tu vas revenir assez vite. » En somme, cette attitude de légèreté généralisée parmi les étudiants devant les objectifs et les mises en

garde d'AFS quant aux défis que représente une expérience d'échange étudiant laissait présager divers chocs ressentis par les étudiants une fois sur le terrain.

Ainsi, on repère chez les participants deux types d'état d'esprit dans les moments qui précèdent leur départ. Tilcia et Isabelle parlent d'abord d'un grand stress lié au transport, aux bagages, au fait de partir seule ou au fait de quitter son entourage pour un an. Isabelle ajoute même qu'elle ne voulait plus partir, qu'elle n'arrivait plus à dormir, et que ses pensées étaient envahies par des doutes et des scénarios inquiétants. À l'inverse, Marc et Jessica ne ressentaient ni stress, ni doute, ni peur. Jessica se sentait sereine, confiante et excitée. Marc raconte aussi : « J'étais heureux comme tout à l'aéroport, il n'y avait aucun stress. [...] C'était aussi une inconscience de ce qui [pouvait] aller mal ». Marc craignait seulement de s'ennuyer de ses amis. Enfin, Gabrielle ressentait un mélange de stress et d'excitation devant l'inconnu. Ses craintes étaient surtout liées à son envie de vivre une expérience parfaite avec sa famille d'accueil.

Indépendamment de l'état d'esprit des participants à leur départ, ce n'est qu'une fois sur le terrain que les premiers chocs se font sentir et que les premiers défis surviennent. Le cas de Marc est particulièrement frappant. Se disant surexcité au départ, il était alors ébranlé par tout ce qui lui semblait différent. Il était notamment surpris par les différences linguistiques des Belges et des Françaises au camp d'arrivée, bien que le fait d'être entouré d'étudiants étrangers n'était pas trop inconfortable pour lui. Pourtant, c'est en sortant du train, juste avant de rencontrer sa famille d'accueil, que le stress a pris le dessus : « c'est vraiment à ce moment-là [que] je suis sorti de ma zone de confort, et je ne l'ai pas retrouvée beaucoup pendant cette année-là », dit-il. Le fait de devoir s'intégrer et s'adapter à une famille, alors que s'imposait la barrière de la langue, suscitait beaucoup d'angoisse chez lui. D'autres, comme Gabrielle et Isabelle, étaient aussi stressées au camp d'arrivée en anticipant le moment de rencontre avec leur famille d'accueil. Curieusement, Gabrielle s'est tenue

à distance des autres étudiants qui portaient dans le même village, pour éviter de se refermer sur eux, alors que Tilcia, qui était la seule étudiante canadienne de sa cohorte, était rassurée d'être en compagnie d'autres étudiantes dans son village. Jessica est la seule à ne pas avoir vécu de choc dès son arrivée. Étant également la seule canadienne de sa cohorte, elle a grandement développé ses habiletés de communication pour se faire une place auprès des autres étudiants étrangers. Bref, les premiers contacts avec la famille d'accueil constituent un souci important pour les participants à leur arrivée, mais nous aborderons ces rencontres à la section suivante.

En somme, les expériences de vie des participants illustrent une certaine familiarité avec la mobilité humaine à l'international, et ce, même avant leur échange étudiant. Ces expériences sont au fondement de leur intérêt pour l'interculturel et de leurs motivations à s'engager dans une démarche de départ à l'étranger. Or, l'arrivée sur le terrain s'accompagne de diverses surprises. Nous discutons plus en détail de l'expérience des participants sur le terrain dans la prochaine section.

4.3. L'expérience du séjour à l'étranger

Afin d'appréhender les retombées de la mobilité étudiante chez les participants, il importe d'abord d'en comprendre l'origine au sein de leur expérience. Au premier coup d'œil, les séjours des participants semblent uniques, ce qui suggère le caractère singulier de leurs répercussions également. Cependant, on repère aussi dans les récits des participants divers éléments de convergence entre leurs expériences. Cette section explore ainsi les expériences de mobilité des participants en soulignant d'abord les différents points saillants de leurs récits respectifs. Puis, nous nous penchons sur les composantes communes de leurs expériences, c'est-à-dire l'immersion scolaire,

l'intégration en famille d'accueil et les autres relations significatives tissées sur le terrain. Nous insistons enfin sur les éléments de chocs rencontrés sur le terrain par les participants ainsi que sur les stratégies employées pour les surmonter, avant d'aborder le déroulement du retour. Ceci nous permettra par la suite de mieux comprendre ce que les étudiants retirent de leur expérience.

4.3.1. Des récits de mobilité uniques, tant sur le fond que sur la forme

Les différentes manières dont les participants structurent leur récit permettent de dégager divers éléments marquants de leur expérience de mobilité. Afin de mettre ces éléments en relief, nous joignons à ce survol de l'expérience de mobilité de chaque participant une représentation graphique de l'évolution de leur état d'esprit durant leur séjour. Ces figures sont basées sur les points saillants des récits de certains participants ou sur les courbes que d'autres ont eux-mêmes dessinées lors des entretiens, pour représenter l'appréciation de leur séjour. Nous accordons aussi à ces expériences une image mentale, que ce soit par induction ou directement à partir du témoignage des participants.

On remarque chez ces derniers deux manières de structurer le récit de leur expérience sur le terrain. D'une part, certains récits oscillent entre une perspective globale sur l'année à l'étranger et certains épisodes précis. « Des fois, on dirait qu'on oublie les choses qui sont moins bien allées ou au contraire, on se souvient juste de ça », note Tilcia. Cette dernière ne se souvient que des éléments positifs de son expérience, à l'exception des quelques jours où elle a été malade. Les moments les plus marquants de son expérience sont les nombreuses escapades qu'elle a faites avec une amie américaine : « J'étais bien contente d'explorer. Des fois, on partait sans savoir où on allait [pour] découvrir le pays. Parce que de un, il n'y a pas grand-chose à faire dans

emballée par les découvertes à son arrivée. Puis, elle a vécu des difficultés d'adaptation avec sa famille d'accueil, qui se sont résorbées après quelques semaines. Aux environs de Noël, Isabelle s'est quelque peu ennuyée de sa famille. Ensuite, elle raconte : « Je réalisais que le temps passait. J'étais stressée de vouloir tout faire et rester là. [...] Plus le départ approchait, plus [mon moral] diminuait, surtout un mois avant le départ. J'anticipais vraiment le retour. » Après avoir passé un été difficile à son retour, Isabelle a enfin retrouvé ses aises une fois rentrée au cégep.

D'autre part, certains participants ont plutôt organisé leur récit de manière séquentielle en respectant la continuité des événements qui ont marqué leur séjour. Le moral de Jessica a varié comme suit au cours de son échange : beaucoup d'excitation dans les premières semaines, suivi de difficultés plus profondes avec sa famille d'accueil; après avoir changé de famille d'accueil avant Noël, Jessica s'est trouvée à ses aises, jusqu'à son expulsion du programme au mois de mars; malgré cet épisode difficile, elle est restée au Costa Rica pour voyager jusqu'à la date prévue de son

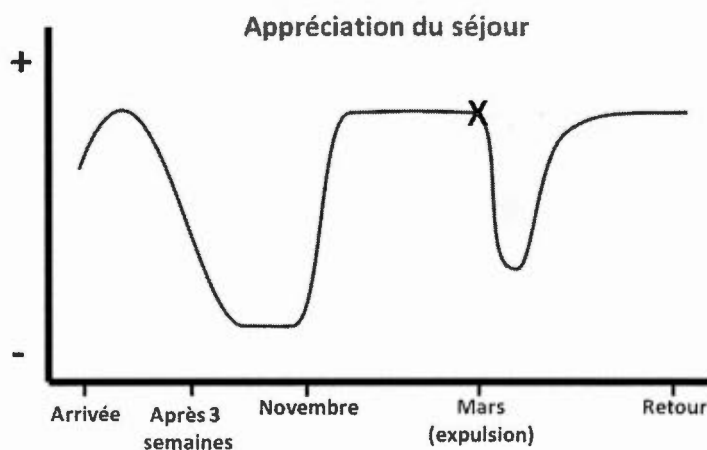


Figure 3 : Représentation graphique du séjour de Jessica

retour. Les activités sociales à son école représentent les moments les plus marquants de son expérience. Tout comme Isabelle, Jessica et Gabrielle perçoivent surtout leur échange étudiant comme une expérience enrichissante. Le récit de Gabrielle, également organisé de manière séquentielle, révèle une courbe d'appréciation qui

ressemble d'ailleurs à celle de Jessica : beaucoup d'excitation à l'arrivée, mais diverses déceptions ont nécessité des ajustements au cours des premiers mois; au sixième mois, elle se sentait mieux adaptée; puis, un événement dans sa vie personnelle a provoqué un deuxième creux avant de conclure le séjour en beauté.

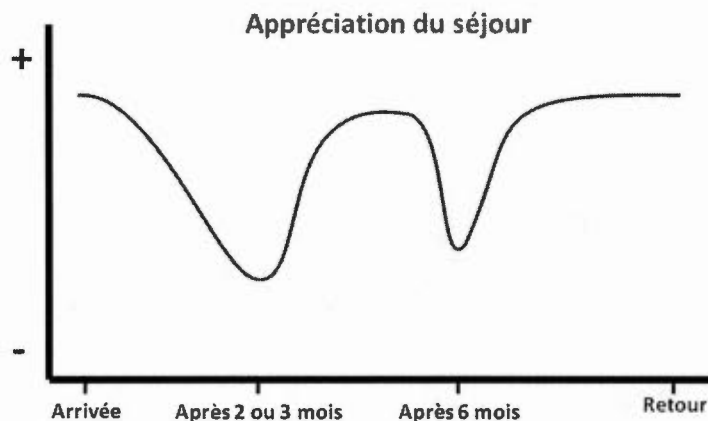


Figure 4 : Représentation graphique du séjour de Gabrielle

Le récit de Gabrielle est structuré chronologiquement autour de divers thèmes, tels que ses chocs, sa vie scolaire, les relations avec sa famille d'accueil et ses activités sociales, sans qu'aucun moment soit particulièrement mis en relief. Ces thèmes seront tous abordés dans les prochaines pages.

Enfin, le récit de Marc se distingue tant sur le fond que sur la forme. Ce dernier décrit son expérience comme l'épreuve la plus difficile et douloureuse de sa vie. Sur la forme, il s'agit aussi du participant dont le récit est le plus méticuleusement ficelé et cohérent, avec beaucoup d'introspection et peu d'allers-retours. Après s'être heurté à la barrière de la langue à son arrivée, Marc a investi énormément d'énergie pour se faire des amis. Pendant les premiers mois, chaque interaction en catalan représentait une victoire personnelle. Voyant qu'après quatre mois, son intégration ne progressait pas autant que sa maîtrise du catalan, Marc se sentit épuisé. On lui a assigné une nouvelle classe sans qu'il parvienne à mieux s'intégrer, et c'est là que tout a dégringolé. Il a ensuite changé d'école et de famille d'accueil, en prenant un mois de

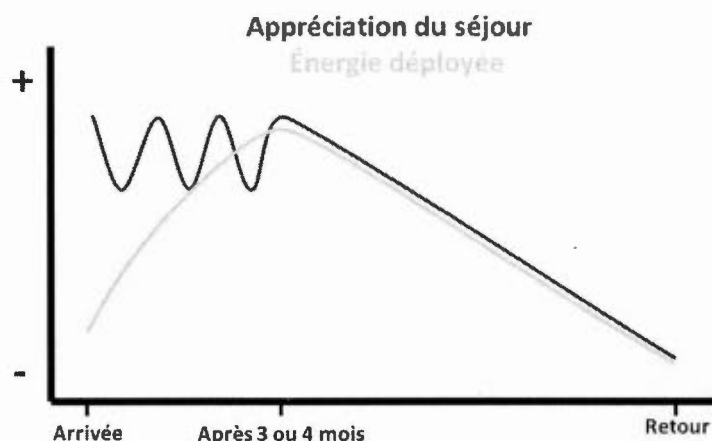


Figure 5 : Représentation graphique du séjour de Marc

transition pour voyager en Europe. Les trois derniers mois de son séjour sont toutefois marqués par un désinvestissement personnel visant à minimiser la souffrance associée à l'échec de son intégration.

Ainsi, à travers la structure de leur récit, les participants mettent en relief différents événements marquants dans leur expérience de mobilité. Plusieurs de ces éléments se déroulent toutefois au sein de différentes composantes communes à l'expérience de tous les participants. Ces composantes sont abordées dans les prochaines pages.

4.3.2. L'immersion scolaire

L'intégration à un nouvel établissement scolaire est la composante fondamentale à tout programme de mobilité étudiante. Il s'agit d'une porte vers de nouveaux apprentissages et de nouvelles rencontres. À leur entrée à l'école, la plupart des participants ont bénéficié de la curiosité des autres élèves : « [Pour] se faire des amis, ça s'est fait automatiquement, dès la première journée. [...] J'étais la star, tout le

monde voulait être ami avec la Canadienne », raconte Gabrielle. Pour Isabelle, c'est dès ce moment que se sont formées les amitiés les plus importantes de son séjour : « Je me suis assise avec deux filles qui me disaient "ici, viens t'asseoir ici!" [...] Il y avait aussi un gars et une fille en avant de nous, et ce groupe-là est devenu mes amis les plus proches. » Néanmoins, Isabelle avait préalablement intégré une autre classe où les élèves lui avaient paru plus froids, distants et désintéressés. C'est à ce type de fermeture qu'a été confronté Marc à son arrivée :

Ils parlaient en catalan, ils me présentaient et je ne comprenais pas. Ils m'ont assis à côté de quelqu'un et j'avais envie d'entrer en relation avec cette personne-là, mais je sentais qu'elle s'en fichait un peu. Elle n'avait pas envie. Et c'est là que j'ai frappé un mur, et j'ai compris que ce ne serait pas facile.

Ces premiers écueils ont malheureusement donné le ton au reste du séjour de Marc :

Je trouvais ça difficile, les cours, la récréation, je ne savais pas où aller. Des fois, je m'intégrais un peu, mais en surface, et je ne savais pas trop quoi dire. C'est la première fois de ma vie que je vivais activement un rejet. Je le ressentais, et je ne savais pas comment passer par-dessus. Je ne voulais surtout pas leur montrer que j'allais mal et que je trouvais ça difficile.

Marc n'est pas le seul à avoir vécu des chocs en contexte scolaire. Par exemple, Tilcia voyait d'un œil sévère la qualité de l'enseignement à son école en critiquant la compétence des professeurs, les performances des élèves, la durée et l'organisation des cours et le climat tourbillonnant en classe. Pourtant, certains de ces constats amusaient Gabrielle : « Tout le monde me parlait à longueur de journée, me tirait le bras. Je ne comprenais pas, mais j'ai trouvé ça plaisant dans les débuts. C'était quelque chose qui collait avec ma personnalité. » Elle aussi était perplexe devant l'enseignement qui lui paraissait désorganisé et aléatoire, mais elle prenait plaisir à suivre ce rythme. Pour sa part, Isabelle a souvent ressenti l'incompréhension de ses

camarades de classe : « Pourquoi tu as eu l'idée de venir perdre une année ici? », lui demandaient certains. D'autres se montraient envieux des passe-droits que lui accordaient les enseignants pour favoriser son apprentissage. Isabelle devait alors se justifier en leur rappelant que l'italien n'était pas sa langue maternelle.

Bien que la fréquentation scolaire constitue la prémisse de toute expérience de mobilité étudiante, il est frappant de constater le peu d'assiduité de certains participants. Tilcia voit d'abord un manque de correspondance entre le moment de son échange et le calendrier scolaire sur les lieux : activités AFS, périodes d'examen, jours fériés, vacances de Noël, et ainsi de suite. Or, Tilcia n'est pas la seule à avoir progressivement cessé d'aller à l'école vers la fin de son séjour : « À un moment donné, ça ne servait plus à rien d'aller à l'école. J'avais toujours quelque chose de mieux à faire. J'y allais [quelques] fois par semaine, et à un moment donné, je n'y allais plus », raconte Jessica. Ainsi, l'immersion scolaire constitue davantage un point de départ qu'un fil conducteur dans l'expérience des participants à l'étranger.

4.3.3. L'intégration en famille d'accueil⁵

L'intégration en famille d'accueil représente une deuxième composante essentielle des programmes d'AFS Interculture. De manière générale, les récits des participants mettent davantage l'accent sur cet aspect que sur leur immersion scolaire.

⁵ L'expression « famille d'accueil » désigne la famille dans laquelle les étudiants AFS sont hébergés et intégrés durant leur année à l'étranger. Les parents d'accueil ont la responsabilité d'offrir à l'étudiant AFS un environnement sain et sécuritaire, la nourriture, le soutien et l'encadrement nécessaire au succès de son expérience, comme ils le feraient pour leurs propres enfants. Souvent, les étudiants AFS ont aussi un frère ou une sœur d'accueil dans la même tranche d'âge. Selon la configuration de la famille, il est aussi possible que l'étudiant AFS ait un frère ou une sœur d'accueil bien plus jeune (comme Marc) ou bien plus âgé et même avec son propre enfant (comme Gabrielle).

Les premiers contacts de Gabrielle avec sa famille d'accueil l'ont plutôt déçue. Alors qu'elle se comparait à d'autres étudiantes qui étaient reçues par leur famille d'accueil en entier, seule une de ses sœurs d'accueil est venue la chercher, et ce, avec une attitude assez froide. Une fois arrivée à la maison, elle a fait connaissance d'une deuxième sœur d'accueil, qui lui a paru immédiatement plus chaleureuse. Or, le stress et la déception furent d'autant plus grands pour Jessica, dont la famille d'accueil est venue la chercher tard en soirée, sous prétexte d'avoir participé à une fête. Pour faciliter leur intégration, les parents d'accueil de Marc, Isabelle et Tilcia ont proposé d'échanger en français ou en anglais dans un premier temps pour faire connaissance et pour se familiariser avec fonctionnement de la maison :

Le premier matin, ma mère d'accueil m'a dit "là je te fais ton déjeuner, dit-moi ce que tu veux, je te montre où sont les choses, et à partir de demain tu fais ton déjeuner". C'était bien correct pour moi. C'était dit, c'était direct. C'était gentil de le faire le premier jour parce qu'évidemment je ne savais pas où les choses étaient et comment les choses fonctionnaient. (Isabelle)

Alors que certaines participantes se sont progressivement intégrées dans leur famille, Marc a lui-même posé quelques barrières dans sa relation avec ses parents d'accueil :

J'avais 17 ans à ce moment, et je voulais leur montrer que j'étais un adulte [...]. Un peu dans la même mentalité que quand j'étais parti, je voulais être indépendant. Alors si ça n'allait pas, je ne voulais pas [être] obligé de leur demander de l'aide. Je n'avais jamais demandé d'aide dans ma vie avant. [...] J'avais tout de suite [mis] une certaine barrière à ce moment-là.

Ces premiers contacts ont mis les bases pour des dynamiques familiales uniques à chaque participant. Nous survolerons ainsi ces dynamiques individuellement.

Parmi les cinq participants, seules Isabelle et Gabrielle ont conservé la même famille d'accueil durant tout leur séjour. Isabelle a d'abord constaté avec surprise que sa mère d'accueil ne correspondait pas à ses idées préconçues ou à ses stéréotypes :

On dit souvent “les mamas italiennes sont tellement chaleureuses”. Je me suis retrouvée avec une mère d’accueil que j’ai vraiment aimée, avec qui je m’entendais super bien, mais j’ai l’impression que c’était plus un échange de connaissances et d’idées que cette chaleur-là que les gens ont en tête quand ils pensent aux mères italiennes.

Les plus grandes difficultés vécues par Isabelle dans sa famille d’accueil ont trait aux commentaires directs que certains membres lui adressaient à propos de sa manière de s’habiller, de parler, de cuisiner, et plus encore. Sa mère d’accueil avait également des attentes envers elle qui débordaient du programme AFS, comme celle d’enseigner le français à ses enfants. Ceci devenait d’autant plus inconfortable lorsqu’Isabelle se faisait rabrouer quant à son accent québécois. Isabelle a aussi vécu plusieurs épisodes de malentendus en ce qui concerne les couvre-feux, ses responsabilités en tant que fille aînée dans la famille et d’autres aspects fonctionnels de la maison au quotidien. Heureusement, sa sœur d’accueil pouvait l’aider à interpréter les malentendus, relativiser les chocs et relayer la communication avec ses parents d’accueil.

La relation de Gabrielle avec sa famille d’accueil a nécessité d’importants ajustements : « Non, je n’ai jamais changé de famille. [Mais] ce n’est pas que je n’y ai pas pensé. » Au départ, Gabrielle voulait plus de liberté que sa famille lui en accordait. Bien que reconnaissante de leur accueil, elle se sentait insatisfaite de sa famille. Elle ajoute : « j’étais quand même en mode *party* là-bas, mais je voulais aussi garder une bonne relation avec ma famille. Je ne voulais pas commencer à mentir. » Or, sa famille ressentait aussi la pression de la représentante AFS locale, qui était très stricte. C’est donc grâce à un travail de négociation et de concessions que Gabrielle a pu obtenir la liberté qu’elle désirait sans nuire à sa relation avec sa famille d’accueil. En tout et partout, Gabrielle s’est sentie très proche de ses trois sœurs d’accueil, à l’inverse de son père d’accueil qui est demeuré distant durant toute l’année.

Contrairement à Gabrielle, Jessica était ravie de suivre sa famille d'accueil dans une multitude d'activités à son arrivée. Elle a toutefois réalisé que celle-ci ne lui convenait pas lorsque ses parents d'accueil refusaient obstinément de signer toute autorisation écrite pour AFS : « Ils me privaient de tout ce que je voulais découvrir. [...] Je me sentais emprisonnée. Ça a été la première fois que j'ai appelé mes parents en pleurant, et que j'ai demandé à me faire changer de famille. » L'attitude de ses parents d'accueil envers elle a alors drastiquement changé. Peu à peu, Jessica s'est vue forcée d'accomplir un partage inégal des tâches ménagères, et d'assumer elle-même des dépenses normalement couvertes par la famille d'accueil selon les règles d'AFS. Toutefois, sa famille d'accueil faisait bonne impression auprès de l'organisme, qui n'a pas jugé urgent de traiter la demande de Jessica. Par l'entremise d'une amie, Jessica a finalement trouvé une nouvelle famille d'accueil juste avant Noël. Bien qu'il s'agissait d'une famille moins fortunée, ses parents d'accueil lui paraissaient bien plus dévoués : « C'était vraiment une bonne famille. C'était une petite maison, mais je n'ai jamais manqué de rien. Et ils me laissaient beaucoup de liberté, ils me faisaient confiance. [...] Je leur disais d'avance où je m'en allais, ça a été une belle complicité. » Enfin, c'est en participant à la cuisine que Jessica a développé des liens plus profonds avec sa deuxième famille d'accueil, tout en découvrant cet aspect de la culture costaricaine.

La relation de Tilcia avec sa première famille d'accueil était moins houleuse que les autres participantes. Sa mère d'accueil comprenait sa soif de découvertes et de voyage et lui accordait déjà confiance de prime abord. Tilcia s'est bien entendue avec celle-ci et a apprécié son ouverture. Elles n'ont toutefois pas développé une relation aussi profonde que d'autres étudiants AFS dans son village. Tilcia explique ceci par le fait qu'elle était souvent sortie de la maison, notamment pour voyager. Vers la moitié de son séjour, des circonstances externes ont fait en sorte que sa famille d'accueil ne pouvait plus l'héberger. Elle a donc été accueillie par la représentante AFS de son village avec deux autres étudiants AFS pour le reste de son séjour.

Enfin, le cas de Marc se distingue une fois de plus. Il s'est d'abord senti irrité par son frère d'accueil de huit ans, qui était selon lui un enfant difficile qui prenait beaucoup de place. Il n'en a donc pas fait son allié. Marc a toutefois apprécié la patience de ses parents d'accueil. Il explique : « Ils me parlaient de la culture, du pays, et j'aimais ça. J'interagissais avec eux, mais c'était vraiment une relation amicale plus qu'une relation familiale. Pas question que je leur dise que ça ne va pas bien, même si ça n'allait pas bien. » Alors que sa mère d'accueil lui paraissait très attentionnée, son père d'accueil était moins présent. Au départ, Marc avait honte de se retrouver en famille plutôt qu'avec des amis le vendredi soir. En février, ce sentiment était si profond qu'il a demandé à changer de famille :

Je ne me rappelle plus exactement ce que je leur avais dit, mais j'avais tricoté quelque chose. En partie que ça ne marchait pas avec eux, en partie que ça ne marchait pas avec le fils, en partie que ça ne marchait pas avec l'école, je pense. [...] Je leur avais dit que [j'étais] triste et que je ne [savais] pas quoi faire. J'aurais pu retourner au Québec, mais ç'aurait été trop une honte de ne pas avoir réussi quelque chose. Je voulais encore réussir quelque chose. Je me rendais compte que je ne réussissais pas dans ces conditions-là, alors je voulais changer de conditions pour que ça réussisse. Et ils m'ont finalement changé de famille.

Marc a donc passé un mois de transition en voyage et dans une famille d'accueil temporaire avant d'être complètement relocalisé. Une fois dans sa nouvelle famille, Marc s'est considérablement moins investi et intégré, par esprit de prudence et de conservation. Il se montrait intéressé tout en restant en retrait. Fort heureusement, la première famille d'accueil de Marc a su décoder ses gestes sans croire à son subterfuge. Sa première mère d'accueil l'a donc réinvité pour une fin de semaine avant son départ. Cette invitation a permis de briser la glace, de faire chuter la culpabilité de Marc et d'augmenter sa reconnaissance envers sa première famille d'accueil.

En somme, les participants se sont retrouvés au cœur de dynamiques familiales uniques et empreintes de moments marquants, tant positifs que négatifs. Pour la plupart des participants, ces relations sont les plus importantes ayant été tissées durant leur expérience de mobilité étudiante.

4.3.4. Les autres relations significatives tissées sur le terrain

En plus de leurs relations avec leurs familles d'accueil, les participants ont aussi développé d'autres relations significatives durant leur échange étudiant. Nous soulignons ici les rôles semblables de ces relations ainsi que leurs apports divers.

D'abord, tous les participants se sont liés d'amitié avec d'autres étudiants en situation d'échange. Par exemple, plusieurs avaient une meilleure amie venue d'ailleurs avec qui ils ont partagé des moments plus forts qu'avec toute autre personne. En raison de la proximité culturelle, Tilcia a d'abord été attirée par une étudiante américaine à son école. Leur amitié est devenue très fusionnelle, et c'est avec elle que Tilcia a voyagé à travers le Panama tout au long de son séjour. Tilcia voyait en elle une alliée, quelqu'un qui lui ressemblait et la comprenait mieux que les autres : « c'était comme un appui. On vivait la même chose, et des fois c'était dur pour moi, mais ça devait être dur pour elle. C'était quelqu'un vers qui [je pouvais] me tourner. » Jessica avait aussi une « complice » italienne qui l'a d'ailleurs aidée à trouver sa deuxième famille d'accueil. « On se disait tout, on était toujours ensemble », se rappelle Jessica. Pour sa part, Gabrielle voyait en son amie belge une confidente; elles se sont toutes deux fait un copain là-bas et pouvaient s'épauler dans leurs relations amoureuses. La meilleure amie d'Isabelle était aussi la seule personne à qui elle pouvait se confier par rapport à son expérience sans risquer que ses paroles se propagent jusqu'à sa famille d'accueil. Enfin, Marc a trouvé l'appui d'une étudiante américaine lors des derniers

mois de son séjour : « elle [était] comme une bouée de sauvetage pendant ces trois derniers mois-là; on passait beaucoup de temps ensemble. » Marc a toutefois mis abruptement fin à cette relation, comme pour minimiser l'influence qu'avait eue cette personne sur lui, estime-t-il.

Les participants étaient aussi entourés d'autres étudiants AFS à proximité. Tilcia se regroupait souvent avec les six autres étudiants AFS de son village, mais ces amitiés étaient moins fortes qu'avec sa meilleure amie américaine. Elle explique que « c'était des gens avec qui [elle] n'aurait pas nécessairement été amie dans un autre contexte, mais qu'[elle faisait] partie de la *gang* ». Tilcia trouvait également un appui auprès de ces personnes : « Les gens AFS, on était tous dans le même bateau. On était tous plus ou moins déstabilisés. Il y en a pour qui c'était un plus gros choc que d'autres, mais on était là pour parler, s'écouter et s'entraider. » Au début de son séjour, Marc a également trouvé un appui chez trois autres étudiants étrangers : « J'avais l'impression que je pouvais recréer le même genre de relation que j'avais au secondaire ». Ces rencontres étaient pour lui un havre de sécurité, où il se sentait détendu et sans souci. Gabrielle redoutait toutefois de profiter de tels espaces pour se renfermer entre étudiants étrangers. C'est pourquoi en début de séjour, elle évitait de parler avec une autre étudiante francophone arrivée au même moment. C'est une fois qu'elles ont appris l'espagnol qu'elles ont commencé à se parler : « C'était correct parce qu'on [...] pratiquait un aspect de la culture panaméenne. Je suis devenue bonne amie avec elle, mais ça n'a pas été fusionnel ». Gabrielle a aussi cherché l'appui des quatre autres participantes québécoises réparties à travers le pays en leur téléphonant, mais ces relations se sont estompées au cours de l'année.

Ainsi, tous les participants ont développé des amitiés avec leurs collègues étudiants étrangers sur le terrain. Qu'en est-il des liens tissés avec la population locale? Dans leurs premiers contacts, les participants bénéficiaient souvent de la curiosité des habitants : « Je connaissais beaucoup de gens dans le village, [...] tout le monde

voulait me connaître [et] être mon ami », se souvient Gabrielle. C'est également le cas d'Isabelle, qui a formé ses plus grandes amitiés avec les premières personnes qu'elle a rencontrées en classe : « Mes amies à l'école, dès le début, elles étaient curieuses de savoir qui j'étais. Les autres aussi étaient curieux, mais elles [l'étaient] encore plus que les autres. » Certains participants ont aussi créé des amitiés basées sur des intérêts communs. C'est le cas de Tilcia et de sa troupe de *breakdance* : « C'était plus l'intérêt commun pour la danse. Ils étaient tellement fiers d'avoir les étudiantes étrangères blanches dans leur groupe. [...] C'est devenu de super bons amis aussi, super fins et fiables. On leur faisait confiance, et vice-versa. » Cependant, outre pour la danse, les relations extrascolaires étaient limitées : « les gens locaux, c'était mes amis, mais pas pour faire des trucs en dehors de l'école », indique Tilcia. Les camarades de classe de Jessica lui ont aussi permis de vivre sa vie d'étudiante sans qu'ils se voient à l'extérieur de l'école. « Mes amis d'école, ça s'est arrêté à l'école, parce que surtout à l'âge que j'avais, les Costaricaines ne sortent pas beaucoup », explique-t-elle. L'analyse que fait Gabrielle de cette situation mérite une attention spéciale :

Mon interprétation de la culture panaméenne me donnait l'impression que les liens les plus forts que tu lies, et les confidences, c'est dans ta famille que ça se passe. Les amitiés, c'est important, mais ça reste un peu plus superficiel en ce sens que c'est plus pour passer du temps ensemble, pour se changer les idées.

Néanmoins, les meilleurs moments qu'a passés Jessica au Costa Rica sont les activités sociales organisées avec sa classe avant les vacances de Noël : « On faisait des activités, on s'amusait, on riait, on dansait. Je me sentais vraiment à ma place. J'ai vraiment eu du plaisir avec ces gens-là. J'avais refait mon cercle social au Costa Rica. » Les relations qu'ont tissées les participants avec la population locale leur ont principalement fourni un pont ou un contact privilégié avec leur culture d'accueil. Par exemple, en plus de s'entraider dans les cours, les amies d'Isabelle démontraient beaucoup de motivation à lui faire connaître leur culture et à lui enseigner la langue

sarde. Les partenaires de danse de Tilcia prenaient également plaisir à lui partager les particularités culturelles locales. Les amitiés que Jessica a développées à l'école étaient tout de même significatives pour elle : « c'est eux qui m'ont montré c'est quoi la culture et [comment] une jeune fille de mon âge devrait [agir] ». Un ami espagnol rencontré par Marc au début de son séjour lui a amené un pont avec la culture espagnole s'ajoutant à ce que sa famille d'accueil lui faisait déjà découvrir : « C'était un autre référent parce que j'avais ma famille [d'accueil], qui était là-bas, alors je savais c'était quoi l'Espagne profonde, mais là je voyais un autre genre de famille, alors ça m'a donné accès à autre chose ». Cependant, une fois en voyage scolaire, cet ami s'est montré plus distant envers Marc et ce dernier, se sentant abandonné, a mis fin à la relation.

Jessica et Gabrielle ont aussi développé une relation amoureuse durant leur échange : « Il y a eu mon copain, on est restés ensemble un an quasiment. Lui ça a été la relation qui a duré le plus longtemps », se souvient Jessica. Gabrielle a donc pu combler son désir de vivre son premier amour à l'étranger. Cependant, ni Jessica ni Gabrielle n'ont donné davantage de détails sur ces relations plus profondes.

D'autres participants ont également trouvé un confident à l'extérieur du cercle des amis, de la famille d'accueil ou des étudiants étrangers. Pour Marc, cette personne fut la professeure d'anglais de son école : « Ça a été la seule personne [envers qui] j'ai eu confiance [pour] m'ouvrir et demander de l'aide. Il n'y a personne d'autre avec qui je me sentais confiant de le faire ». Celle-ci avait donc un rôle de « psychologue » pour assister Marc dans le « crash » qu'il vivait. Jessica a aussi développé une relation similaire avec un chauffeur de taxi qu'elle contactait souvent :

C'est devenu comme un psychologue, [lors] des longues routes, je lui parlais de mon *chum* et de ma vie [...]. Je racontais plein d'affaires et lui aussi se confiait à moi. Ça a été vraiment quelqu'un qui m'a donné des conseils de vie, qui me

faisait réfléchir. Ça a été comme un mentor, c'est drôle à dire. [...] Ça m'a été utile [ses] conseils, je m'en suis servie au courant de ma vie.

Cet exemple illustre bien comment l'expérience de certains participants a donné lieu à des rencontres fortuites et imprévisibles. En repensant au vendeur d'une boutique de vêtement avec qui Jessica s'était liée d'amitié, celle-ci ajoute :

J'avais beaucoup d'amis que je rencontrais dans mon quotidien. Peu importe s'ils étaient plus vieux, plus jeunes, s'ils n'allaient pas à l'école avec moi. J'allais rechercher le fond de la personne au lieu de l'image extérieure ou [ce] qui [pouvait] me bloquer à devenir ami avec ce genre de personne-là.

Gabrielle prenait également plaisir à ces rencontres fortuites et imprévisibles : « Je m'étais rendu compte [qu'en trouvant] une excuse pour te promener et descendre la rue, il va tout le temps t'arriver quelque chose de bien, tu vas croiser quelqu'un ». En somme, les relations qu'ont développées les participants avec des gens de leur communauté d'accueil sont nombreuses et variées. Elles leur ont permis de partager certains intérêts communs, d'entrer en contact avec la culture d'accueil, de se confier ou simplement d'échanger au cours de rencontres fortuites.

Les nombreuses relations tissées par les participants à l'étranger illustrent différents degrés d'intégration à leur communauté d'accueil. Le niveau d'immersion le plus élevé est sans doute celui de Gabrielle et Jessica. Cette dernière avait un intérêt marqué pour les façons de faire plus subtiles de son nouvel entourage :

J'étais contente d'apprendre comment me comporter, de parler avec l'accent parfait, avec les mêmes expressions que le monde là-bas. [...] J'ai appris à me fondre dans la société. C'est sûr que des fois, ça arrivait en parlant que le monde disait "ah, tu ne viens pas d'ici toi". Mais ce n'était pas à la première phrase, et j'étais contente d'avoir réussi ça. C'était un objectif personnel, et je l'ai atteint.

À l'époque, Jessica souhaitait se sentir comme un caméléon. Gabrielle renchérit encore davantage : « Moi ça a été assez particulier mon processus identitaire d'appartenance. Dans ce sens que moi, je suis un peu "tout ou rien". Alors à la fin, je me disais Panaméenne [et non] Canadienne ». En adoptant certains traits culturels panaméens dans sa manière de se présenter aux autres, Gabrielle modulait ainsi son identité afin de mieux s'intégrer. Par exemple, elle aussi aimait mettre son accent et ses connaissances de culture générale à l'épreuve en se faisant passer pour une Panaméenne aussi longtemps qu'elle le pouvait au cours d'une conversation. Gabrielle s'est également confiée à propos du rapport qu'elle avait avec les autres étudiants AFS à la fin de son expérience : « J'étais rendue presque snob par rapport aux autres étudiants [AFS]. Je parlais de certaines choses, je réalisais à quel point j'étais allée loin dans mon intégration, [et] je pensais qu'ils n'avaient rien compris. » Cette impression de « snobisme » a fait l'objet de nombreuses discussions entre Jessica et Gabrielle à leur retour.

À l'opposé, Marc s'est vite senti emprisonné dans ses difficultés d'intégration : « J'ai eu deux jours d'école, et après je me suis retrouvé le samedi à la maison. Et là, j'étais paniqué, ça n'allait pas bien et je ne voulais pas en parler à ma famille, parce que j'étais incapable de faire ça. » C'est là que Marc a pris conscience du défi que représente le fait de s'intégrer dans un nouveau milieu pour la première fois dans sa vie : « J'étais toujours déjà avec des amis. Je n'avais jamais eu à activement travailler pour m'en faire. [...] Un petit peu au début du secondaire, [mais] tout le monde était dans le même [état d'esprit], alors c'était moins pire. » Le fait d'être le seul nouvel élève à devoir se faire des amis était perçu par Marc comme un mur entre lui et ses camarades. Ne parlant pas la langue locale, il se sentait incapable de franchir ce mur. Marc souhaitait s'intégrer auprès de gens qui lui rappelaient son cercle social au Québec, mais ces personnes ne semblaient pas intéressées. Il ajoute : « Les autres personnes qui étaient peut-être plus ouvertes à m'intégrer, on dirait que je n'avais pas envie de me tenir avec eux. J'avais cette espèce d'arrogance [de vouloir] être avec des

gens en particulier qui m'a coulé. » Ainsi, Marc n'était pas totalement laissé à lui-même : « Les autres voulaient tant bien que mal m'aider, mais ils ne savaient pas comment aider, parce que je ne savais pas quoi et comment demander. J'avais tellement d'interdits et de blocages que je ne demandais rien. » Tous ces éléments rassemblés permettent de mieux comprendre les difficultés que représentait l'expérience de mobilité étudiante pour Marc.

Que reste-t-il à présent des relations tissées par les participants durant leur échange? La plupart des participants entretiennent des contacts sporadiques avec leurs amis étudiants étrangers. Comme l'indique Isabelle, « on s'est un peu éloignés, mais à chaque fois qu'on se parle, [...] on reprend ça comme où on avait laissé avant ». Tilcia est également convaincue qu'un lien demeure avec les autres étudiants AFS de son village : « n'importe quel des six autres que j'appelle demain matin, même après sept ans, [...] on va se voir et ça va nous faire plaisir ». Les rencontres faites à l'étranger ont également permis à Marc de visiter des amis en voyage.

Les liens qu'entretiennent les participants avec les gens de leur communauté d'accueil sont plus rares, ou même pratiquement absents dans le cas de Tilcia :

[Les Panaméens] étaient bien fins, c'était une belle année, mais je suis passée à autre chose. [...] Ça a été plaisant, j'ai eu de belles expériences, de beaux contacts, et maintenant, je les laisse aller et je suis prête à accueillir des nouveaux. [Je ne veux pas] non plus m'accrocher au passé. Je pense que ça s'est fait graduellement et c'était bien correct comme ça. D'autres amis [AFS] veulent retourner au Panama, retourner voir le monde, et eux sont peut-être plus restés accrochés à des liens. C'est correct aussi, mais moi, c'est le contraire.

Plusieurs participants conservent presque exclusivement des liens avec leur famille d'accueil. « Ces quatre personnes-là, la famille, c'est vraiment les seuls avec qui, sept ans après, on s'appelle encore », indique Gabrielle. Cette dernière correspond surtout avec une de ses trois sœurs d'accueil : « On dirait que ce n'était pas nécessairement

celle avec laquelle j'étais la plus proche là-bas, mais [...] c'est celle avec qui je suis restée le plus en contact finalement. De son côté, ça reste important. » Jessica résume bien l'ensemble des propos des participants sur la place qu'occupent aujourd'hui les relations tissées lors de leur échange étudiant : « En revenant, c'était encore mes amis, mais on avance dans la vie. [Ce sont] des gens qui ont été vraiment importants pour moi, et que je n'oublierai jamais à cause de ce qu'ils m'ont permis d'apprendre et ce qu'ils ont amené dans ma vie. » Toutefois, Jessica ne ressent pas le besoin de leur parler régulièrement : « [Ce sont] des relations secondaires, pas des relations [dont] j'ai besoin au quotidien dans ma vie ». Grâce à Facebook, les participants parviennent quand même à garder un contact occasionnel avec les gens là-bas.

Certains participants sont néanmoins retournés sur les lieux de leur échange étudiant dans les années qui ont suivi. Par exemple, Marc est retourné en Espagne où il a visité sa professeure d'anglais ainsi que sa première famille d'accueil : « Je sais que je vais y retourner. D'ici cinq ans, j'imagine. Je sais que [ma mère d'accueil] va m'accueillir [...]. Elle représente un peu toute la famille, donc [je serai] content de [la] voir, mais content de voir tous les autres aussi. » Un an après son échange, Gabrielle est également retournée au Panama pendant un mois pour revoir les gens qu'elle avait rencontrés. Six mois plus tard, elle y est retournée avec sa famille du Québec pour lui présenter sa famille panaméenne. Elle n'y est jamais retournée depuis. Enfin, Isabelle se sent toujours accueillie chaque fois qu'elle retourne en Italie. Lorsqu'elle pense à voyager, c'est souvent pour aller en Italie ou pour visiter ses amis AFS.

En somme, les participants ont tissé diverses relations significatives au cours de leur échange étudiant, tant avec d'autres étudiants en mobilité internationale qu'avec des membres de la communauté d'accueil. On note d'ailleurs un niveau d'intégration élevé chez Gabrielle et Jessica, alors que Marc s'est buté à d'importantes difficultés à ce niveau. Bien que certains participants aient visité à nouveau des connaissances

rencontrées durant leur échange étudiant, les liens qu'ils entretiennent avec celles-ci sont désormais assez sporadiques.

4.3.5. Divers éléments de choc et stratégies pour les surmonter

Que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des composantes communes abordées précédemment, les chocs rencontrés durant l'expérience de mobilité étudiante constituent le noyau du récit de plusieurs participants. Nous avons par exemple mentionné comment certains participants, à travers leur immersion scolaire, ont ressenti des décalages par rapport à leurs camarades de classe ainsi qu'une insatisfaction par rapport aux méthodes d'enseignement. Certains participants ont aussi été déçus de leurs premiers contacts avec leur famille d'accueil, et les malentendus, les permissions de liberté et les dynamiques familiales ont été source de chocs pour plusieurs. Nous avons également souligné la part de défi que représentaient l'intégration des participants et la rencontre de nouvelles personnes dans leur communauté d'accueil.

De manière récurrente, les chocs rencontrés par les participants émergent de la relation entre leurs attentes et leurs déceptions sur le terrain. Le cas de Marc est particulièrement éclairant à ce sujet. En effet, celui-ci avait choisi l'Espagne pour faire la fête, en se projetant dans la peau de l'étudiant populaire qu'il avait rencontré avant son départ. Il a finalement été aux prises avec d'importantes difficultés d'intégration. D'autres participantes avaient également des attentes moindres qui ont été plus ou moins comblées. Par exemple, Tilcia était déçue de ne pas vivre au bord de la mer comme elle avait souhaité. Pour sa part, Gabrielle avait des attentes liées à l'image festive qu'elle avait de la culture panaméenne. « Je l'ai retrouvée aussi dans mon expérience. C'était à la fois une déception et une attente qui a été comblée, mais

peut-être pas de la façon dont je [m'y étais] attendue », indique-t-elle, en se rappelant des moments marquants où sa classe prenait des allures de fête. Gabrielle se questionne ainsi à propos de la relation entre ses attentes et ses déceptions :

Les attentes, on dit qu'on n'en a pas, mais on s'aperçoit en arrivant là-bas qu'on en avait finalement. [Voyant] ce qui me rendait insatisfaite et déçue, [...] je me suis rendu compte que finalement j'en avais. Mais je ne pouvais pas les identifier d'avance, car j'essayais de me convaincre que je n'en avais pas.

Or, les attentes ne se traduisent pas forcément en déception. Jessica, qui voulait devenir Costaricaine, a finalement réussi à assimiler les subtilités de la langue et de la culture afin de s'intégrer en profondeur. Toutefois, on remarque que les déceptions des participants sont souvent le fruit de leurs attentes ou de leurs idées préconçues.

Qu'ils soient liés à leurs attentes ou non, les chocs vécus par les participants sont au cœur de leur expérience en raison des nombreux apprentissages qu'ils suscitent. Les prochaines sections de notre analyse montrent que plusieurs répercussions de l'expérience des participants prennent racine dans les chocs qu'ils ont rencontrés. En plus des différents chocs abordés précédemment, les participants ont aussi soulevé d'autres chocs s'apparentant plutôt à des conflits de valeurs. La dimension identitaire de ces chocs résulte de la confrontation qu'ils entraînent avec la perception de soi des participants et avec ce qu'ils considèrent comme normal, acceptable ou souhaitable. Les principaux exemples de ces chocs concernent le changement de rythme de vie, les relations hommes-femmes et les pratiques éducatives.

Le changement de rythme de vie représente un premier choc rencontré par Gabrielle : « J'étais prête à vivre plein d'affaires. [...] Ça fait partie de moi, j'ai toujours aimé être active. Là, je suis tombée complètement dans un autre rythme. Pour moi, c'était inconcevable. Au début, je trouvais ça plate! Les journées passaient lentement. » Tilcia déplore aussi le peu d'activités qui s'offraient à elle pour se changer les idées

ou rencontrer des gens à l'extérieur de l'école : « Il n'y avait pas beaucoup de sous et pas beaucoup de loisirs. [...] J'étais déçue de ne pas trouver de sport, autre que la danse ». Alors que Tilcia attribue cet état de fait à un manque de moyens financiers, Gabrielle lie plutôt ceci à des habitudes de consommation différentes. Elle a compris que pour les gens de sa communauté, prendre un café ou courir les magasins ne pouvait servir de prétexte pour voir des amis. Comme Tilcia, Gabrielle a fait de lourds efforts pour se trouver des loisirs :

Mes amis à l'école m'ont dit "implique-toi dans l'église, nous on est tous dans la chorale". [...] Alors c'est ce que j'ai fait. Je me suis impliquée même si je ne suis pas vraiment croyante. J'ai réalisé que là-bas, si tu veux une vie active, la meilleure stratégie, c'est de t'impliquer dans l'église de différentes façons.

Pour sa part, Tilcia s'est surtout impliquée dans une troupe de danse. Ces deux participantes ont donc pu s'ajuster aux coutumes pour garder un train de vie actif.

Plusieurs participants ont aussi été impliqués dans des dynamiques relationnelles hommes-femmes confrontant grandement leurs convictions personnelles. À propos de sa première famille d'accueil, Jessica raconte :

Le père était tellement contrôlant. Il s'asseyait à table, et me disait de lui amener du jus. Parce que lui c'est un homme, et c'était le père de la famille, alors il n'a rien à faire. Mais moi, vu que je faisais partie de la famille, il fallait que je me soumette à lui. Je le faisais, mais ça ne me tentait tellement pas.

Marc était également frustré devant l'absence de participation des hommes dans la cuisine : « Je me rappelle qu'à ce moment-là, je me suis dit que j'allais laisser ça comme ça, que j'allais ne rien dire [parce que] je n'avais rien à dire ». Il a ainsi préféré relativiser les façons de faire locales en tolérant les différences plutôt qu'en les confrontant. Or, le témoignage de Gabrielle illustre davantage comment le thème des relations hommes-femmes permet de se questionner sur soi-même et sur ses idées

préconçues. Par exemple, cette dernière était choquée par l'infidélité de certains hommes dans son entourage. Elle a toutefois été amenée à relativiser sa manière de penser : « Au début, ça venait me chercher et je trouvais ça injuste. Plus tard, je me suis rendu compte qu'au Panama, ce qui est important, c'est de remplir ton devoir de père de famille. » Elle explique que, notamment en raison des conditions socio-économiques, une mère de famille peut préférer un mari infidèle mais responsable à un mari absent. « Au départ, je voyais ça comme une société vraiment moins égalitaire, et ça venait vraiment me chercher dans mon identité de femme. Mais c'est une chose avec laquelle j'ai fini par cheminer », conclut Gabrielle.

Les manières d'élever les enfants sont aussi source de surprises pour certains participants. D'après Marc, les jeunes de son âge étaient moins indépendants et plus couvés par leurs parents en Espagne. À un niveau plus choquant encore, Gabrielle a été témoin d'une punition corporelle infligée par sa sœur d'accueil à sa propre fille :

C'était quelque chose dont j'ai beaucoup parlé avec mes amis à l'école, mais ils trouvaient ça drôle parce qu'ils sont tous passés par là. Ça m'a beaucoup questionné parce qu'au Canada, les enfants qui se font battre par leurs parents ont besoin de soutien psychologique et sont pris en charge. Je regardais les gens et je ne comprenais pas qu'ils ne soient pas tous fous d'avoir passé par là.

Encore une fois, ces chocs ont amené les participants à s'interroger sur leurs convictions ainsi que sur leur propre réalité à la maison.

Ainsi, le changement de rythme de vie, les relations hommes-femmes et les pratiques éducatives sont des éléments de chocs communs à plusieurs participants s'ajoutant à d'autres chocs rencontrés à l'école, dans leur famille d'accueil ou dans leurs relations sociales. Les participants ont donc surmonté ces chocs en mobilisant une pluralité de stratégies. Par exemple, Tilcia semble aborder les chocs avec distance en niant leur incidence sur elle : « On était vraiment comme des touristes en vacances. Ce n'était

pas notre culture, on ne le prenait pas personnellement. Ce n'était pas grave. On va revenir chez nous et on fera bien ce qu'on voudra avec ça. » Pour sa part, Gabrielle a mobilisé une pluralité de stratégies. Celle-ci s'est souvent questionnée sur les compromis qu'elle devait faire :

Jusqu'à quel point c'est moi qui dois m'ajuster, faire des sacrifices [...] et laisser de côté mes valeurs, et jusqu'à quel point la famille doit faire des compromis aussi? [...] Je pense encore que c'est [plus à moi de m'adapter], mais il faut quand même que la famille soit prête à faire un bout de chemin.

Devant les chocs liés au manque d'activités ou aux relations hommes-femmes, Gabrielle a démontré une grande curiosité pour les façons de faire locales, ce qui lui a permis de mieux comprendre et contourner ces chocs. C'est aussi le cas d'Isabelle, qui discutait avec sa sœur d'accueil pour mieux comprendre, relativiser et dédramatiser ce qui la choquait dans sa relation avec sa famille d'accueil. À d'autres moments, Gabrielle a géré certains chocs par la confrontation; elle n'hésitait pas à transgresser les interdits et les rôles associés au genre, et à interroger les Panaméens à propos de ceux-ci. Pour sa part, Marc décrit son attitude d'arrogance ou de fermeture face à la différence comme une conséquence de son état psychologique :

J'étais en réaction avec plein [d'aspects] de la culture espagnole. [...] Je sentais que [les Espagnols] n'avaient pas pris la peine d'essayer de voir au-delà de ce que je projetais à la base, qui rendu là était une image un peu défensive et arrogante, et de s'intéresser à moi. [...] À cause de ça, je me disais "je vais faire la même chose pour eux". [...] J'étais rendu trop défensif et j'ai de la misère à faire la part des choses entre ce qui me choquait versus ce qui était dû à ma façon de faire et à mon état.

Enfin, les chocs que ressentait Jessica dans sa première famille d'accueil lui paraissaient insurmontables : « C'était sûr que ça ne marcherait pas. J'étais capable de tolérer certaines choses, mais pas au prix de mon expérience. » Elle eut donc une réaction de fuite en se cherchant une nouvelle famille d'accueil.

En résumé, les chocs rencontrés par les participants émergent souvent de la relation entre leurs attentes et leurs déceptions ou d'une confrontation avec leurs valeurs ou convictions personnelles. Le changement de rythme de vie, les relations hommes-femmes et les pratiques éducatives ne sont que quelques éléments de chocs s'ajoutant à ceux qui se déroulent dans les composantes majeures de leurs expériences. Or, si les chocs marquent l'entièreté de l'expérience de mobilité des participants, ils font également partie intégrante du retour dans leur milieu d'origine.

4.3.6. Le déroulement du retour

Le retour fut effectivement un moment difficile pour tous les participants. « Pendant une semaine ou deux, je n'arrivais presque pas à dormir. [...] À peu près un mois avant de partir, je pleurais des fois le soir », se souvient Isabelle, qui ne voulait plus rentrer chez elle. Ses parents d'accueil se sont même demandé ce qui la mettait dans un pareil état : « Je voyais [qu'ils] ne pouvaient pas concevoir que c'était quelque chose qui m'angoissait et qui me rendait triste ». Le départ était également éprouvant pour Gabrielle, qui tentait de profiter de ses derniers moments au Panama. Elle n'a cependant pas apprécié le camp de fin de séjour organisé par AFS :

Pour moi, c'était la pire idée au monde. À la fin, tu n'as pas envie de revoir les autres étudiants des autres villes, tu t'en fiches d'eux. [...] Je comprends, mais moi je n'étais pas là-dedans du tout. [...] Pour moi, ce n'était pas cohérent avec mon expérience. Ce n'était pas ça qui avait été significatif, ce n'était pas les autres étudiants internationaux, ce n'était pas AFS.

Le plus grand deuil de chacun était de perdre les amitiés développées là-bas : par exemple, la meilleure amie américaine de Tilcia, le copain que s'est fait Gabrielle, ou les membres de la communauté que Jessica a intégrée après son expulsion.

Le retour fut une occasion pour les participants de jeter un regard sur l'année qui s'était écoulée. Même Jessica, qui a été expulsée d'AFS en mars, a attendu son retour au Québec pour faire le point : « c'est vraiment quand je suis revenue que je me suis rendu compte que j'avais vraiment grandi, j'avais changé ». Le bilan de Tilcia est aussi favorable : « Je pense que c'était vraiment positif. [...] J'ai oublié les parties un peu moins excitantes et je me suis souvenu de toutes les parties plaisantes, et de tous les voyages. Surtout ça, quand on partait les weekends pour explorer. » Or, les réflexions de Gabrielle étaient plus mitigées : « J'ai eu un temps où je trouvais ça complètement fou de faire ça. De partir un an, d'avoir tout vécu ce processus-là pour [enfin] commencer à s'intégrer et à se sentir bien [...]. Et à ce moment-là, revenir. » Isabelle met également en lumière le sentiment d'être partagée entre deux mondes :

Dans ma tête je me disais, si je pouvais un jour avoir tous les gens que j'aime en Italie et tous les gens que j'aime ici qui se retrouvent. Je voulais vraiment que tout le monde se rencontre, pour qu'ils apprennent à se connaître. Pour que mes amis et ma famille ici puissent mieux comprendre ce que j'avais vécu, en connaissant ces personnes-là directement.

En revanche, Marc sentait que ses difficultés d'intégration en Espagne avaient porté un coup dur à son estime personnelle et ses habiletés sociales : « Je ne sais pas si "régressé" est le bon mot, mais j'avais perdu quelque chose en en étant à moitié conscient [et] ne sachant pas quoi faire avec. » Malheureusement pour lui, son retour au Québec ne correspondait pas à la fin de son épreuve.

En effet, le retour de Marc dans son milieu d'origine lui a surtout donné une perspective sur la profondeur des séquelles liées à son expérience difficile. Il se disait : « Ça n'a pas été le fun, j'avais hâte de revenir, et là je reviens et je fais juste un constat négatif de qui je suis; je suis mal où je suis, peu importe ce que je fais ». Bien qu'il n'ait pas souvenir de s'être ennuyé de sa famille, le fait que sa famille se soit ennuyée lui redonnait un peu de valeur et de confiance en lui. Puisqu'il s'agit de

ce qui lui a le plus manqué en Espagne, Marc était content de revoir ses amis, tout en ayant l'impression que l'échec qu'il avait vécu sur le plan relationnel affectait également ses relations amicales à son retour. Les deux premiers mois de son retour ont été marqués par la mélancolie et la déprime, et Marc a repris le dessus six à huit mois plus tard.

Le cas de Marc est particulier, mais il illustre les ajustements nécessaires au retour d'un séjour d'un an à l'étranger. L'état de Jessica rappelait sensiblement la déprime de Marc : « Je suis revenue et j'ai passé deux semaines en transe, chez nous, à ne rien faire [sauf] dormir. Je faisais des siestes toute la journée, j'étais tellement épuisée de mon année ». Elle avait l'impression de changer de vie, et le simple fait de communiquer à nouveau en français lui semblait mentalement épuisant. « C'est à peine si je me levais pour manger », se souvient également Isabelle. Tous les participants ont néanmoins apprécié l'accueil de leur famille à leur retour. Plusieurs ont toutefois constaté un certain décalage entre eux et leurs amis. Jessica avait l'impression d'avoir vécu beaucoup plus que ses amis durant son année : « À cet âge-là, il y a vraiment un grand écart. Tu prends beaucoup de maturité et de sagesse comparativement aux gens de ton âge ». Cet écueil est raconté différemment par Isabelle : « [Mes amis] étaient excités que je sois revenue, ils voulaient savoir comment ça s'était passé, mais je n'avais pas le temps d'en parler plus que cinq minutes. J'avais tellement de choses à raconter et à dire. » Dans une prochaine section, nous verrons quelles ont été les répercussions de tels décalages dans la sphère relationnelle des participants.

Enfin, Tilcia dresse un portrait plus léger de son retour au quotidien, toujours sans chocs importants. Outre l'éloignement de certaines amies, Tilcia pensait simplement avoir fait une « pause » avant de revenir à sa vie normale : « Tout était pareil. J'étais surprise, c'était comme si je n'étais jamais partie. D'un certain côté, j'ai repris [en douceur], mais d'un autre côté, je trouvais ça bizarre, il ne s'était rien passé. C'était

une drôle d'impression. » Jessica parvient à un constat similaire : « Rien n'avait changé, c'est moi qui avais changé ». Ceci nous conduit à nous questionner sur les changements vécus par les participants à la suite de leur année à l'étranger.

En somme, nous avons d'abord insisté sur le caractère unique de l'expérience de mobilité de chaque participant ainsi que sur leurs diverses manières de la raconter. Nous avons toutefois identifié trois composantes communes aux expériences des participants. L'intégration à une nouvelle école représente le point de départ de toute expérience de mobilité étudiante, bien que l'on remarque une baisse de la fréquentation scolaire au cours du séjour pour certains participants. La vie en famille d'accueil, dont chaque participant a longuement discuté, nécessite également moult ajustements; il n'est pas rare que les participants changent même de famille en cours de séjour. À la famille d'accueil s'ajoutent diverses relations significatives développées sur le terrain par les participants, avec d'autres étudiants étrangers ou avec la population locale. À travers ces trois composantes, les chocs vécus par les participants constituent un point central à leurs récits. Au terme de leur expérience, après avoir surmonté les chocs et les défis qui y sont associés, les participants se sont sentis transformés. Ainsi, le portrait que nous avons tracé des expériences singulières des participants permettra de mieux saisir l'origine des diverses répercussions identifiées par ceux-ci. Les répercussions personnelles de l'expérience de mobilité, étant les plus saillantes, sont les premières à attirer notre attention.

4.4. Les répercussions personnelles de l'expérience de mobilité étudiante des participants

L'échange étudiant apparaît d'emblée comme une expérience enrichissante pour tous les participants. Ceux-ci ont toutefois exprimé certaines réserves quant à l'établissement de tout lien de cause à effet entre leur expérience et ses retombées dans leur parcours de vie. En effet, pour Tilcia, il est difficile de déterminer si certains acquis se sont développés durant son échange ou à un autre moment dans sa vie. Jessica indique aussi que les répercussions de son échange étudiant s'inscrivent dans un processus de développement personnel plus large : « C'était tous des [atouts] que j'avais déjà, mais que j'ai renforcés en faisant cette expérience-là ». Ceci étant dit, les participants s'entendent sur diverses répercussions plus ou moins directes de leur expérience de mobilité dans leurs différentes sphères de vie. Dans cette section, nous abordons les répercussions personnelles de l'expérience de mobilité étudiante en ce qui concerne le développement de divers atouts personnels. Nous voyons aussi comment leur immersion interculturelle a influencé leur rapport à soi ainsi que leur rapport à l'Autre.

4.4.1. Un développement de divers atouts personnels

Les premiers atouts développés par les participants sont d'ordre linguistique. Ceux-ci ont d'abord appris la langue locale, c'est-à-dire l'espagnol, le catalan ou l'italien. Certains participants ont également développé leur maîtrise de l'anglais à travers leurs interactions avec d'autres étudiants étrangers. Au-delà des aptitudes linguistiques, certains participants ont aussi développé leur intérêt pour les langues en général ainsi que leur capacité à en apprendre de nouvelles. En effet, Marc valorise le

fait de pouvoir parler la langue locale lorsqu'il se trouve dans un nouveau milieu : « J'aime pouvoir communiquer dans une autre langue. Je trouve que c'est quelque chose de vraiment plaisant, ça me donne accès à un autre monde. » Marc insiste sur le fait que cet intérêt n'est pas qu'utilitaire; il se sent réellement amusé par les différents accents et subtilités linguistiques qu'il peut désormais reconnaître. Isabelle pense enfin que son exposition à la coexistence de l'italien et de la langue sarde durant son séjour en Sardaigne a contribué au développement de sa « *linguistic awareness* ».

Par ailleurs, les participants perçoivent leur séjour comme un moyen d'acquérir de nouvelles expériences de vie ainsi que de la maturité. Tilcia voit une grande richesse dans le fait « d'avoir plus d'expérience, d'avoir vécu autre chose, de s'être promenade, d'avoir des trucs à raconter ». Ceci lui a permis de se démarquer des jeunes de son âge qui suivent un parcours plus conventionnel. Jessica parle également de maturité en spécifiant que « ça prend beaucoup de courage pour aller comme ça à l'aventure ». Aux yeux de Tilcia, l'expérience de mobilité lui a apporté une liberté qu'elle a conservée à son retour, ce qui était crucial au tournant de ses 18 ans. Cette façon de s'approprier sa liberté et son indépendance lui paraissait beaucoup plus saine que celle des autres jeunes de son âge. Marc reconnaît aussi que son expérience lui a apporté une indépendance qu'il a mise à profit à maintes reprises dans sa vie.

L'expérience de mobilité étudiante des participants a aussi nécessité un certain lâcher-prise. Tilcia énumère plusieurs exemples : « Lâcher-prise sur tous mes sports, ma danse, toutes mes occupations. [...] Lâcher-prise sur mes amis, [...] lâcher-prise sur certaines valeurs, certaines façons de faire ». En passant une année d'études supplémentaire en Italie, Isabelle a aussi exercé un lâcher-prise sur son parcours scolaire, ce qu'elle met encore de l'avant aujourd'hui : « J'ai déjà fait un premier bac, là je commence un deuxième... [J'arrive à] voir que c'est relatif et ce n'est rien de grave. Je vais quand même arriver à mon objectif au final. » Jessica croit aussi que son côté « zen » et « relax » lui provient de ses séjours en Amérique centrale. Tilcia

aimerait développer davantage ces atouts, mais elle a néanmoins acquis une facilité à s'adapter à de nouveaux défis. La capacité d'adaptation se reflète aussi dans la débrouillardise que Marc a acquise : « Si je me retrouve en voyage quelque part, je suis capable de me débrouiller dans le système de bus, avec la langue, pour la bouffe, pour toutes ces affaires-là ». Tilcia sent également que son seuil de tolérance à l'ambiguïté est plus élevé, qu'elle a moins peur de se perdre, et ce, même en pays étranger. « Je fonce plus et je suis plus autonome », ajoute-t-elle en indiquant que ceci lui permet d'aller davantage vers les autres. Tilcia et Marc ont aussi vécu des expériences de voyage dont le dénouement était incertain, mais à travers lesquelles ils ont réussi à se débrouiller. Ces expériences leur ont donné une confiance en eux-mêmes ainsi qu'en la vie en général. En somme, les acquis des participants en matière de lâcher-prise, de capacité d'adaptation, de débrouillardise, d'autonomie et de confiance en leurs propres capacités se résument dans les propos de Jessica : « tu peux gérer facilement, tu ne stresses pas pour rien, tu es plus confiant dans ce que tu fais, tu es moins gêné, tu as moins peur, tu es plus entrepreneur ».

Certains participants ont aussi adressé diverses remarques à propos de l'influence notable de leur expérience d'échange étudiant sur leur estime de soi. Au Panama, Tilcia se sentait comme sur un piédestal en profitant de la curiosité et des petits traitements de faveur que suscitait le fait d'être différente : « Tout le monde voulait nous connaître, et quand on voyageait, on se faisait regarder, tout le monde était fin avec nous. [...] On avait des petits passe-droits [et] c'était bon pour l'estime. » Jessica a aussi développé son aisance en public ainsi que sa confiance en elle, en plus d'être maintenant moins gênée de qui elle est et de ce qu'elle aime. Par un exemple bien personnel, Gabrielle explique aussi que son expérience à l'étranger a favorisé son acceptation d'elle-même :

C'est quelque chose en rapport à mes enjeux personnels, mais j'ai toujours été un peu complexée par le fait que j'avais un peu d'embonpoint. Au secondaire,

je trouvais ça très difficile. À mes yeux, c'était pour ça que je n'avais pas de copain, et [je pensais] que la vie serait plus belle si j'étais plus mince. Au Panama, ça a été libérateur parce que c'est plus valorisé. Je ne dis pas que les critères de beauté sont complètement inversés, mais il y a une diversité... Les hommes qui aiment les femmes rondes ne s'en cachent pas et s'assument très bien. Ce n'est pas mal vu, ce n'est pas honteux. [...] J'ai gardé ça au retour [et] j'ai fait la paix avec ces enjeux-là. Ça m'a aussi fait réaliser que la beauté c'est relatif, ce n'est pas quelque chose d'universel. Ça m'a fait du bien personnellement et c'est quelque chose que j'ai intégré dans mes valeurs aussi.

À l'inverse, l'expérience de Marc a porté un dur coup à son estime de soi. À son retour, il avait un sentiment de honte, d'échec et de dévalorisation. Des années plus tard, une amie lui a fait cette confidence : « C'était subtil, mais on sentait que tu étais moins confiant et plus défensif en revenant ». Marc a quand même tiré une leçon de cette épreuve : « Je me suis rendu compte que j'avais une estime surgonflée [et que] ce n'était pas basé sur quelque chose de solide, que c'était plus fragile que je le pensais ». Les exemples précédents montrent ainsi comment l'expérience de mobilité étudiante peut avoir une influence surtout positive, mais aussi potentiellement négative, sur l'estime de soi des jeunes qui y participent à l'âge secondaire.

Alors qu'ils auraient pu porter atteinte à l'estime personnelle d'Isabelle, les commentaires directs de sa famille d'accueil lui ont plutôt inculqué une plus grande liberté de penser et d'exprimer ses idées. Ceci a d'ailleurs été perçu par sa famille à son retour. Durant son échange, Isabelle s'est parfois sentie coincée entre ce qu'elle a appris de ses parents et le point de vue de sa famille d'accueil. Ceci l'a amenée à développer sa pensée critique : « J'étais confrontée à des différences de point de vue [...], donc je devais évaluer moi-même les situations et ce que je crois [être] bon ». Pour certains, le développement de la pensée critique s'accompagne d'une moins grande tendance à juger les autres pour leurs décisions ou leurs actions : « L'ouverture d'esprit, la curiosité envers les autres cultures, ne pas juger, c'est vraiment des choses [que j'applique] au quotidien. Des fois, j'ai des amis qui jugent des affaires et moi j'ai toujours une autre perspective là-dessus », indique Jessica. Les

chocs auxquels Gabrielle a été confrontée, notamment quant aux relations hommes-femmes ou aux pratiques éducatives, lui ont appris à voir au-delà des apparences et à se questionner elle-même devant ce sur quoi elle aurait tendance à porter un jugement hâtif. Ces dernières remarques se prolongent également dans le rapport des participants à la différence culturelle, que nous abordons prochainement.

En somme, les participants ont soulevé une grande variété d'atouts personnels développés au cours de leur expérience de mobilité étudiante. Rappelons toutefois que leur expérience n'est pas le seul facteur responsable du développement de ces atouts. Ceux-ci peuvent avoir une origine plus lointaine dans le parcours de vie des participants. Il est également possible que ces atouts puissent s'être développés au fil de leurs expériences de vie subséquentes. Comme l'illustre Marc, son expérience « a semé des graines à tous ces apprentissages-là ». Si la dimension interculturelle de leur expérience y joue un rôle important, celle-ci est également liée à d'autres répercussions personnelles que nous abordons dans les prochains pages.

4.4.2. L'expérience interculturelle comme source d'un nouveau rapport à soi

L'immersion des participants dans un environnement culturel différent du leur les a amenés à se percevoir et à se définir différemment. Par exemple, rappelons qu'avant son départ, Tilcia avait pour objectif de devenir *latina*. Toutefois, celle-ci ne s'est pas autant intégrée à la population locale et s'est plutôt familiarisée avec la culture américaine grâce à son amie. En revanche, à leur retour, Gabrielle et Jessica se définissaient pratiquement comme Panaméenne et Costaricaine. Gabrielle raconte :

Pendant un moment, quand je suis revenue du Panama, je me définissais quasiment comme *latina*. Avec Jessica, on était inséparables à notre retour. Elle

aussi était en peine de son premier amour. Elle aussi avait eu une grande facilité à apprendre l'espagnol et l'accent costaricain au point où on peut la prendre pour une Costaricaine. Elle aussi s'était intégrée profondément, elle connaissait tous les *hits*, tous les artistes, l'histoire du Costa Rica; elle pouvait en parler pendant des heures. On sortait dans les endroits *latinos* [et on aimait] prétendre qu'elle était Costaricaine et que j'étais Panaméenne. [...] Chaque fois que je rencontrais un *latino*, je trouvais une façon de lui parler [pour] pratiquer mon espagnol. Après sept ans, ça s'est [estompé] et maintenant je ne fais plus semblant d'être Panaméenne. Mais c'est resté un lien d'appartenance assez fort.

Même si elle est redevenue à l'aise avec son identité québécoise à présent, les réflexions de Gabrielle illustrent l'empreinte profonde de son expérience au Panama sur son identité : « C'est juste un an [dans ma vie], mais c'est peut-être un cinquième de ma personne qui est *latina*. Ça fait partie de mon identité, et j'ai l'impression que ça va le rester toute ma vie. » Ceci est également source de fierté pour Gabrielle. Elle se targue d'être d'origine québécoise tout en pouvant parler l'espagnol et connaître autant la culture panaméenne grâce à ses voyages et ses apprentissages.

Le sentiment d'appartenance nationale fait aussi l'objet de réflexions de la part d'Isabelle, dont l'attachement premier à la culture québécoise s'est transformé au cours de son échange : « En allant à l'étranger et en parlant du Québec et du Canada, je me suis rendu compte que j'étais aussi attachée à la culture canadienne et que je trouvais important d'apprendre à la connaître et à la faire valoir à l'extérieur ». Son amie ontarienne qui l'accompagnait en Italie lui a notamment ouvert les yeux sur ce que les Québécois ont de commun et de différent avec le reste du Canada. Elle a donc développé une identité hybride entre son identité québécoise et canadienne.

Les propos de Gabrielle et d'Isabelle portent à réfléchir sur les apports d'un contact avec d'autres référents culturels. Selon Jessica, « quand tu as une seule vision, c'est associé à ta culture, parce que c'est tout ce que tu connais ». Jessica se sent ainsi plus complète grâce à ses contacts interculturels et à ses influences plurielles qui façonnent son identité multiple. Son expérience l'a amenée à se redéfinir et à mieux

accepter sa définition d'elle-même : « Quand on est adolescent, on essaie de rentrer dans le moule, de s'habiller comme les autres, d'aimer les mêmes choses que les autres. Je me suis toujours acceptée, mais j'ai appris que c'est une richesse de ne pas être comme les autres. »

De manière plus large, la rupture des participants avec leur milieu d'origine semble aussi favoriser leur connaissance de soi. Marc souligne qu'il s'agit d'une des retombées les plus importantes de son expérience. Étant coupée de son entourage habituel une fois au Panama, Tilcia est aussi entrée en contact avec elle-même et avec ce qu'elle veut : « Ça permet de se découvrir, de découvrir des amis, de faire autre chose, de sortir de la boîte parentale ». Au fil de leur expérience, les participants ont ainsi pris conscience de leurs propres valeurs et priorités dans la vie, lesquelles sont au fondement de leur identité personnelle. Tilcia offre un premier exemple : « J'ai réalisé à quel point c'était essentiel pour moi de bouger, de danser, de faire du sport parce que là-bas, il n'y avait rien dans la ville où j'étais. J'ai vraiment ressenti le manque d'exercice et le manque de bien manger aussi. » De plus, Tilcia reconnaît et apprécie sa chance de vivre dans une société ouverte comme le Québec, et dans une famille où l'éducation est accessible et valorisée, où elle a la liberté de penser et de choisir ce qu'elle veut faire de sa vie. Par ailleurs, Isabelle a réalisé à quel point le respect des personnes âgées est une valeur importante pour elle : « [En Italie], les grands-parents ont une certaine autorité que les personnes âgées n'ont pas nécessairement ici. Je me dis qu'ils ont du vécu, que c'est important de les considérer et de bien s'en occuper. » Pour sa part, à son retour, Jessica voulait donner le meilleur d'elle-même dans tout, pour être une personne parfaite et irréprochable. Nous verrons à la prochaine section comment cela s'est transposé dans son engagement social. Encore aujourd'hui, elle accorde beaucoup de valeur au don de soi : « J'essaie encore d'aider quand je peux, et je pense que c'est quelque chose que j'ai développé là-bas parce que les gens s'entraident beaucoup, [l'esprit] de communauté est très présent ».

Elle déplore qu'au Québec, les gens n'aient pas tendance à donner par plaisir, et que le temps qu'ils consacrent aux autres soit tant compté. Ainsi, la préservation d'un mode de vie actif et sain, la reconnaissance, le respect des personnes âgées et le don de soi sont des exemples de valeurs ou de priorités dont ont pris conscience les participants à la suite de leur séjour.

Une dernière valeur plus explicitement liée à l'interculturel a été développée par l'ensemble des participants : l'ouverture à la différence. Même Marc, qui ne se sentait pas dans un élan d'ouverture à son retour, a reconnu ce nouvel acquis chez lui : « Ça m'a amené à comprendre que tu peux avoir un autre référent de base, et [que] cet autre référent-là, il n'est pas meilleur ou moins bon, il est différent du tien. » Marc a donc développé sa capacité à relativiser ce qui lui est étranger. Gabrielle a toutefois une réflexion plus nuancée par rapport à la capacité de se distancer de son propre référent et de remettre en question ses perceptions ou conceptions fondamentales :

Même après avoir fait AFS, je me rends compte qu'il est quasiment impossible de se décentrer complètement. Encore maintenant, après m'être imprégnée pendant un an dans une autre culture, en côtoyant des gens, en étant dans une famille, je suis quand même restée avec certains préjugés, certains aprioris. [...] Je crois être capable de me décentrer un peu plus que d'autres personnes, [...] mais je me rends compte que c'est quand même très difficile.

De manière générale, Gabrielle se dit très ouverte à la différence culturelle et se croit capable de voir au-delà de ses préjugés. Bien qu'elle se dise ouverte également, Tilcia ne s'est pas autant distancée de ses propres repères durant son échange : « Ça ne m'a pas nécessairement remis en grandes questions existentielles, mais ça m'a donné une bonne idée de comment ils vivent là-bas, et comment on peut avoir des réalités et des visions différentes. » Pour sa part, Isabelle croit avoir gardé plusieurs valeurs qui lui étaient chères auparavant, mais son immersion interculturelle lui a permis de les remettre en question et de privilégier d'autres valeurs dans un contexte particulier.

En somme, le nouveau rapport à soi développé par les participants au terme de leur expérience interculturelle s'illustre par divers repositionnements identitaires. Ceux-ci ont en effet été amenés à mieux se connaître et s'accepter, en plus de prendre conscience de leurs valeurs ou priorités de vie. L'ouverture à la différence est la valeur la plus fortement développée par l'ensemble des participants. Celle-ci s'accompagne d'une capacité de distanciation par rapport à eux-mêmes, et incidemment, d'un nouveau rapport à l'Autre.

4.4.3. L'expérience interculturelle comme source d'un nouveau rapport à l'Autre

Le recul vis-à-vis de sa propre culture et de celle des autres est un acquis réalisé par les participants illustrant comment leur rapport à soi et leur rapport à l'Autre sont intimement liés. Nous entendons par l'expression « rapport à l'Autre » tous les propos des participants concernant la différence culturelle, les relations interculturelles et leur perception du monde. À cet égard, même si Gabrielle pense qu'il est impossible de se distancer complètement de ses lunettes culturelles, elle a acquis une capacité à relativiser ce qui peut la choquer. Ce raisonnement qu'elle a développé au Panama se transpose maintenant dans sa vie de tous les jours. Cependant, Gabrielle est prudente quant au fait de justifier quoi que ce soit par le relativisme culturel⁶. Jessica pense aussi que l'expérience interculturelle et la confrontation à d'autres manières de penser permettent de se détacher d'une vision

⁶ Le relativisme culturel se fonde sur l'idée qu'une société ne peut en juger une autre à partir de ses propres présupposés, puisque ces jugements sont, par définition, ethnocentriques (Gellner, 1985). Le seul principe absolu du relativisme culturel est donc celui de l'égale valeur des cultures (Massé, 2008).

ethnocentriste⁷ où tout se rapporte à nos valeurs et nos repères culturels. Selon elle, une personne qui n'a jamais vécu d'expérience interculturelle peut difficilement parvenir à cette prise de conscience. Gabrielle reconnaît cette évolution chez elle : « Au départ, je pensais que c'était n'importe quoi [la culture panaméenne]. La seule chose qui me consolait et qui me rendait heureuse, c'était de réaliser à quel point j'étais contente d'être Québécoise, d'être Canadienne, [avec] des valeurs qui me rejoignent. » Au fil de son séjour, Gabrielle a reconnu des côtés positifs et des côtés négatifs dans la culture panaméenne, pour ainsi voir cette culture et la sienne de manière plus « détachée » ou « objective ». C'est à travers ce processus que Gabrielle a développé une forme de solidarité envers les nouveaux arrivants au Québec. Lorsqu'elle considérait jadis la culture québécoise comme la « meilleure », elle pensait que ceux-ci n'y verraient aussi que les côtés positifs. Maintenant, elle comprend que malgré tout ce que la culture québécoise a de positif, les nouveaux arrivants vivent une perte de repères ainsi qu'un choc comparable à celui qu'elle a vécu au Panama. Isabelle exprime aussi des idées similaires : « Cette année-là, j'ai dû réviser ma conception de [ce qui est] normal. [...] Je pense que l'expérience AFS m'a vraiment amenée à essayer de prendre du recul et [à mieux] comprendre les autres. » La capacité de recul et de relativisation acquise par les participants ne concerne donc pas seulement les différences culturelles, mais bien les différences de tout ordre.

Par ailleurs, lorsqu'à son retour, l'entourage de Gabrielle lui demanda de décrire les Panaméens, celle-ci constata à quel point il est difficile de généraliser une culture entière. Paradoxalement, on repère tout de même dans son discours plusieurs généralisations pour désigner certains groupes culturels ou stéréotypes de tout ordre. Par exemple, elle explique : « Je pense qu'il y a quand même un certain profil type de

⁷ Sumner (1906) fut le premier à introduire le concept d'ethnocentrisme comme la tendance d'une personne à voir sa propre culture comme le centre du monde. Selon Taguieff (2013), cette tendance à percevoir, connaître ou évaluer toute chose selon les valeurs et les normes de son propre groupe d'appartenance, comme s'il était l'unique modèle de référence, amène à se croire meilleur que les membres des autres groupes, et à adopter des attitudes favorables à l'égard de son propre groupe d'appartenance et défavorables à l'égard des autres groupes.

l'étudiant AFS qui est très impliqué, qui est débrouillard et extraverti. Je ne pense pas que tous les étudiants correspondent à ça, mais il y a comme un profil type. »

Gabrielle a néanmoins partagé un point de vue étayé sur le racisme en lien avec son expérience au Panama : « Je pense que c'est généralisé à toute l'Amérique latine, mais on dirait qu'ils sont restés avec la mentalité [qu'être] blanc est associé à un prestige social ». Elle explique qu'il était choquant pour les Panaméens de voir une femme blanche avec un homme noir. Gabrielle aimait confronter ces perceptions en parlant de son attirance pour les hommes noirs. Dans un même ordre d'idées, Isabelle a aussi réalisé que la différence physique peut poser de grandes difficultés à s'intégrer dans un nouveau milieu, et ce, peu importe le niveau de maîtrise de la langue locale, par exemple. Elle en a pris conscience en partageant son expérience avec une amie noire qui a vécu en Italie, ainsi qu'avec sa copine, qui a fait un échange étudiant en Chine. Chacune d'elles avait vécu des difficultés liées à leur différence physique, auxquelles Isabelle n'avait pas été confrontée. Par ailleurs, que ce soit en milieu professionnel ou autre, Gabrielle est toujours vigilante par rapport aux préjugés culturels et raciaux qu'elle entend au quotidien : « Ça vient tout le temps me chercher de faire un lien aussi facile. Je pense que [le bagage] culturel peut parfois expliquer certaines différences, mais [connaît-on] assez la famille pour dire que c'est à cause de leur origine qu'ils sont comme ça? » Encore une fois, Gabrielle reconnaît qu'elle entretient toujours certains préjugés raciaux, mais il est important pour elle d'en prendre conscience et d'y voir au-delà. Ultimement, Gabrielle souligne que les questions en lien avec l'interculturel, l'intégration des nouveaux arrivants, le racisme, la discrimination sociale et les accommodements raisonnables sont des sujets qui l'intéressent et la passionnent au quotidien.

Gabrielle et Tilcia ont même proposé leur propre définition de l'interculturel. Pour Gabrielle, « ce serait les interactions entre différentes personnes représentantes de différents groupes culturels, et qui peuvent s'influencer ». Gabrielle croit qu'elle

aurait pensé à une définition similaire même avant son échange étudiant. Pour sa part, Tilcia propose les réflexions suivantes quant à l'interculturel :

C'est d'apprendre à propos de chaque culture, apprendre à respecter toutes les cultures, et de partager les bons côtés de chacune. Il y en a à prendre et à laisser. Il y a des choses que j'ai adorées dans chaque culture, que j'essaie de garder ou d'inculquer ici, et il y a des choses que j'ai vraiment moins aimées et c'est correct aussi. Je ne vais pas essayer de les changer là-bas.

Tilcia reconnaît toutefois que l'intégration d'un petit groupe d'étudiants dans un village panaméen ne lui donne qu'une idée approximative des défis que représentent les relations interculturelles en société. Selon elle, la coexistence de multiples communautés culturelles à Montréal représente un défi bien plus colossal.

Pour tous les participants, un nouveau rapport au monde se manifeste dans leur intérêt accru pour les voyages. Marc raconte : « J'étais revenu, mais j'avais la soif de voyager et de découvrir de nouvelles affaires. [Cette année-là], j'avais vu sept ou huit pays d'Europe différents, et j'avais adoré voir cette diversité-là ». Malgré ses difficultés relationnelles, il n'avait plus peur de voyager à l'étranger et il cherchait constamment à accumuler de l'argent pour repartir. Il a d'ailleurs vécu plusieurs autres expériences de mobilité dans les années qui ont suivi, notamment dans l'Ouest canadien et en Asie. Tilcia raconte aussi : « Comme j'ai eu des expériences positives, d'être capable de me promener, de me débrouiller, de marchander, de subvenir à mes besoins et d'avoir bien du plaisir, ça m'a donné le goût de le refaire ».

L'expérience de mobilité étudiante stimule également le désir d'immersion des participants lors de leurs voyages. Tilcia souligne sa curiosité de voir derrière les apparences : « J'aime habiter dans des familles locales et vivre de leur point de vue, parce que c'est différent et enrichissant de voir comment eux ils vivent ». Elle aime s'imprégner et se prêter au jeu, afin de faire évoluer sa manière de penser avant de

rentrer à son chez soi. Pour Marc, l'apprentissage de la langue locale est un atout indispensable pour vivre ce type d'expérience culturelle en voyage : « [J'aime que lorsqu'une] personne me parle, elle me parle dans sa langue maternelle, pour plus sentir ce que c'est, l'Autre. Pour qu'il y ait moins de filtres par rapport à l'autre culture ». Depuis son échange étudiant, Marc a l'impression que ses intérêts de voyage sont moins superficiels. Plutôt que de visiter des villes, il préfère maintenant rencontrer des gens en passant plus de temps à un même endroit.

Certains participants ont aussi développé des aptitudes particulières aux voyages ainsi qu'une plus grande confiance en celles-ci. Ces aptitudes font même l'objet de remarques de la part de la mère de Tilcia : « Elle a dit que je suis une très bonne voyageuse à tous les niveaux, dans le sens que je suis débrouillarde, organisée, ouverte aux autres cultures, ouverte aux rencontres, curieuse et fonceuse. [...] Elle ne s'inquiète pas trop quand je pars. » De façon similaire, Gabrielle se sent également plus aventurière en voyage depuis son échange étudiant.

Que ce soit en voyage ou dans toute autre sphère de sa vie, Tilcia affirme avoir un intérêt pour la différence plutôt que pour ce qui lui est familier. Cependant, Marc est plutôt mitigé quant à la place que prend l'interculturel dans sa vie personnelle. Celui-ci croit que le fait de ne pas avoir totalement « digéré » son épreuve en Espagne modère cet intérêt : « [L'interculturel] n'est pas présent dans ma vie de tous les jours, [ni] dans un futur proche et moyen ». Marc tente toujours de comprendre et de donner un sens à cette expérience. Il précise aussi que son intérêt pour l'interculturel est conditionnel. Par exemple, il ne manifestera pas de curiosité interculturelle s'il rencontre brièvement une personne venue d'ailleurs. Marc donne toutefois un exemple inverse : « Pendant mon échange au Mexique, je parlais vraiment bien espagnol, et je m'étais fait un bon ami là-bas. Et il m'a tellement parlé du Mexique et de sa culture, j'en redemandais tout le temps. » Ainsi, si l'occasion de découvrir l'Autre en profondeur y est, Marc montre une grande curiosité pour l'interculturel. Si

cette occasion n'est que passagère, Marc préfère ne pas trop s'y investir. Dans la prochaine section, nous verrons plus en détail comment se manifeste l'intérêt des participants pour l'interculturel dans leurs différentes sphères de vie.

En somme, l'expérience de mobilité étudiante apparaît comme une importante source d'enrichissement personnel. Les participants ont notamment souligné une variété d'atouts personnels développés au cours de leur échange : aptitudes linguistiques, maturité, lâcher-prise, capacité d'adaptation, autonomie, estime de soi, pensée critique, pour n'en nommer que quelques-uns. Pour Tilcia, son échange étudiant représentait une première occasion de se démarquer, de se mettre au défi et de se sentir différente. Elle voit aussi dans ses expériences interculturelles un potentiel de croissance personnelle similaire à la méditation ou à la religion : « Me promener de pays en pays, de culture en culture, pousser mes propres barrières, mes propres limites, mes propres valeurs, et me remettre en question, [c'est] une des nombreuses façons qui existent [pour] évoluer et me questionner. » Ceci évoque une fois de plus l'influence de la mobilité étudiante et de l'immersion culturelle sur le rapport à soi et le rapport à l'Autre des participants. Toujours selon Tilcia, bien des gens bénéficieraient d'une telle expérience avant d'entrer au cégep, pour mieux trouver leur voie ou simplement pour mieux se connaître. Même Marc pense que l'épreuve qu'il a vécue en Espagne était dommageable, mais nécessaire. Il reconnaît qu'elle a porté ses fruits à long terme et qu'elle fut le début d'un nouveau tournant dans sa vie. Le poids de cette expérience dans le parcours des participants se manifeste cependant dans toute son ampleur à travers leurs différentes sphères de vie.

4.5. Les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sur les différentes sphères de vie des participants

En plus des nombreuses répercussions personnelles abordées précédemment, les participants ont également souligné l'influence de leur expérience de mobilité dans d'autres sphères de leur vie. Dans la section qui suit, nous abordons ces répercussions dans les sphères scolaire et professionnelle ainsi que dans les relations avec les proches et l'engagement social des participants.

4.5.1. Influence de la mobilité sur la sphère scolaire

Portons d'abord un regard sur le parcours scolaire des participants. Tilcia mentionne qu'en raison de ses nombreuses expériences de mobilité, son parcours scolaire est loin d'être linéaire aux yeux de ses pairs. Ces expériences de mobilité ont toutefois servi de transitions entre les étapes de son parcours, qui lui semble clair et direct depuis le départ. D'autres participants ont emprunté de réels détours dans leur parcours scolaire : Gabrielle a abandonné la concentration musicale de son programme de cégep et Marc a interrompu ses études en génie après un semestre pour se consacrer à la psychologie. Toutefois, seule Isabelle voit un lien direct entre le détour qu'elle a effectué dans son parcours et son expérience d'échange étudiant. Alors qu'elle était intéressée par l'orthophonie, son expérience avec AFS lui a donné envie d'étudier en enseignement des langues, avant de finalement reprendre des études en orthophonie. « Dans mon parcours scolaire, [en passant] par un autre chemin, ça m'a permis de voir qu'il y a plusieurs chemins qui peuvent mener à un point final », indique-t-elle.

Certains participants ont aussi vécu d'autres expériences de mobilité au cours de leur formation académique. Par exemple, Jessica s'est servie de son contact chez AFS pour faire un stage au bureau brésilien de l'organisme. Marc est aussi parti en échange universitaire au Mexique dans l'idée de réussir ce qu'il avait raté en Espagne : « J'ai vraiment réussi dans toutes les sphères. Je suis revenu et je parlais espagnol aussi bien que je parlais anglais. Je m'étais fait des amis locaux, je m'étais intégré... tout [ce] que j'avais raté, je [l'ai] réussi à ce moment-là. » Celui-ci était prudent de ne pas commettre les mêmes erreurs à nouveau, et a également trouvé les Mexicains plus faciles d'approche que les Espagnols. Pour sa part, Tilcia s'apprête à réaliser un stage international pour sa maîtrise, ce qu'elle convoite depuis longtemps.

Le thème des langues est particulièrement récurrent dans le parcours scolaire des participants. Par exemple, c'est grâce aux aptitudes linguistiques acquises durant son échange étudiant que Marc a osé s'inscrire dans un cégep anglophone. D'autres participants avaient également un intérêt pour l'étude des langues : « Quand je suis revenue, je suis tout de suite allée au cégep en langues. Je me disais "j'ai appris l'espagnol, [...] je le maîtrise parfaitement, et ensuite?" J'étais prête à apprendre une autre langue », raconte Jessica. Pour sa part, Isabelle s'est intéressée à l'enseignement des langues : « En Italie, ma mère d'accueil était professeure d'anglais et de français, donc elle m'a ouvert à l'enseignement des langues. Quand elle me posait des questions sur le français, [...] je me suis questionnée moi-même par rapport à ça. » Isabelle a aussi songé à étudier en traduction avant de se tourner vers l'orthophonie.

Il n'est pas surprenant que l'international soit aussi un intérêt d'études récurrent pour les participants. Jessica voulait étudier dans n'importe quel programme de cégep contenant le mot « international ». Elle s'est finalement réorientée vers la traduction. Gabrielle était également passionnée par ses cours liés à l'international. Il s'agit de l'orientation générale de sa formation académique. Son expérience AFS lui donnait toutefois l'impression d'être trop « avancée » pour suivre des cours d'espagnol ou

réaliser un stage à l'international. Enfin, Marc s'était également lancé dans des études en génie avec l'intention de travailler à l'international.

Ainsi, le parcours scolaire de tous les participants semble marqué de près ou de loin par l'interculturel. Jessica tentait souvent d'intégrer ce thème à ses travaux : « Quand on avait des travaux plus libres, souvent je m'orientais vers quelque chose en rapport avec mes expériences personnelles de voyage, [comme quand] j'ai fait une étude de cas sur mon expérience AFS ». Tout au long de sa formation universitaire, Isabelle s'est également intéressée aux échanges interculturels dans ses activités parascolaires. Pour sa part, Tilcia voit son éventuel stage international comme une occasion de s'initier à des pratiques professionnelles qui débordent des enseignements et du cadre législatif québécois. Par ailleurs, les cours de Gabrielle portant sur la sociologie du racisme et les relations interethniques lui ont aussi apporté une nouvelle vision des relations interculturelles : « ils misaient beaucoup sur la déconstruction de la dichotomie entre nous Québécois qui sommes un groupe homogène versus eux, les immigrants. Ça me faisait réfléchir parce que malgré mes expériences et le fait que j'étais quelqu'un d'ouvert, j'avais quand même ça dans mon discours aussi. » En revanche, Marc manifeste un intérêt plutôt modeste pour la thérapie interculturelle dans ses études en psychologie. Il explique ceci par les mêmes conditions qu'il pose à son intérêt pour l'Autre, c'est-à-dire son besoin de parler la langue de son interlocuteur pour mieux entrer en contact avec lui. Au moment de le rencontrer, il travaillait toutefois sur un dispositif qui lui permettrait d'intervenir auprès de migrants sans l'intermédiaire d'un interprète, et ceci l'intéresse grandement.

Enfin, les participants ont mis en application divers atouts développés durant leur échange étudiant au fil de leur parcours scolaire. Tilcia et Jessica se disent capables de travailler en équipe avec des gens de diverses cultures, sans faire de discrimination et en misant sur les forces de chacun. Jessica est également plus à l'aise à s'exprimer lors de présentations orales. Elle aimerait enfin que sa formation académique lui

permette d'intégrer un emploi où elle pourra pratiquer les langues qu'elle a apprises. L'expérience AFS a aussi donné à Isabelle la conviction de pouvoir étudier à l'étranger à nouveau. Gabrielle raconte finalement un exemple bien précis d'application de ses acquis en contexte académique : « En ce moment, je m'intéresse à l'approche interculturelle et je peux vraiment faire des liens avec ce que j'ai vécu dans mon échange. Par exemple, [le fait] qu'on voit tout le monde à travers nos propres repères culturels, et [qu'il est] très difficile de se décentrer de ça ». En somme, que ce soit dans leurs intérêts d'études, dans leurs choix de programme ou dans l'application de certains apprentissages, l'expérience de mobilité étudiante a une influence considérable sur parcours scolaire des participants.

4.5.2. Influence de la mobilité sur la sphère professionnelle

Les répercussions professionnelles de l'échange étudiant se manifestent d'abord dans les expériences de travail des participants après leur retour. Parmi ceux-ci, Tilcia et Jessica sont les seules à avoir occupé un emploi à l'extérieur du Canada après leur échange étudiant. Tilcia a travaillé pendant deux étés comme animatrice dans un centre de villégiature aux Bahamas, ce qui l'a amenée à côtoyer des collègues et des clients de partout dans le monde. Pour sa part, Jessica s'est déniché un stage chez AFS au Brésil. Les expériences professionnelles des autres participants leur ont tout de même permis de travailler auprès de populations diverses. Gabrielle a trouvé l'emploi suivant à son retour du Panama : « J'ai vu "animatrice pour les personnes qui ont une déficience intellectuelle" et ça m'intéressait, j'avais un intérêt pour la différence en général. J'ai commencé ça dès que je suis revenue du Panama, et finalement je suis restée là pendant sept ans ». Bien qu'elle ait quitté ce poste, Gabrielle travaille toujours dans un programme d'intégration des personnes en situation de handicap. Elle aimerait pouvoir diversifier la population auprès de

laquelle elle travaille, notamment pour intervenir auprès de migrants. Gabrielle a néanmoins acquis d'autres expériences à son université, en travaillant auprès d'un groupe d'enseignement clinique œuvrant pour la défense des droits de la personne. Pour sa part, Isabelle a surtout travaillé auprès d'étudiants étrangers, que ce soit avec le bureau international de son université ou avec un organisme offrant des programmes d'immersion linguistique. Dans le premier cas, Isabelle a d'abord travaillé aux finances avant de faire un échange elle-même pour pouvoir ensuite conseiller les futurs étudiants en mobilité internationale. Le fait d'avoir participé à un programme d'immersion linguistique a également favorisé son embauche dans le même organisme par la suite. Ses tâches sont de répondre aux questions des étudiants venus d'ailleurs au Canada, d'assurer un lien avec les chargés de cours et de s'occuper de questions logistiques.

Jessica et Isabelle ont particulièrement souligné les opportunités qu'elles ont saisies en mettant leur expérience de mobilité étudiante en valeur. Celle-ci a servi de porte d'entrée à Isabelle pour travailler au bureau international de son université avant même de faire un échange universitaire qui aurait normalement été un préalable à son embauche. Jessica explique également qu'elle est toujours allée de l'avant pour poser sa candidature à des stages ou des emplois qui n'étaient pas affichés : « Je ne suis pas le genre de personne à attendre deux ans qu'il y ait un poste qui ouvre à l'entreprise où je veux travailler. [...] La constante est qu'en général, ça marche, et je pense que ça démontre un intérêt. »

À travers leurs expériences professionnelles passées, les participants ont également appliqué divers atouts personnels développés lors de leur échange étudiant. Gabrielle a par exemple mobilisé ses aptitudes linguistiques en travaillant dans un groupe d'enseignement clinique sur la défense des droits de la personne : « Le fait de parler espagnol a fait en sorte que je pouvais [travailler] sur des dossiers plus intéressants, et je trouvais ça bien de pouvoir me plonger dans la jurisprudence de la commission

interaméricaine de défense des droits de la personne ». Isabelle espère aussi se servir de ses aptitudes linguistiques dans sa pratique professionnelle d'orthophoniste : « Je parle italien, anglais, français, [et] si un enfant a grandi dans une famille où on parle l'italien à la maison, ce serait important qu'un professionnel soit capable de l'aider dans cette langue-là pour maximiser son potentiel ». Elle souhaite également apprendre la langue des signes pour pouvoir intervenir auprès de personnes malentendantes. Le fait de parler plusieurs langues permet également à Jessica d'entrevoir des possibilités de travail à l'étranger ou dans différents milieux auxquels elle n'aurait pas accès autrement. Par ailleurs, Isabelle a mis de l'avant son expérience d'échange ainsi que ses connaissances interculturelles dans son travail au bureau international de son université : « On m'a demandé de préparer un petit *briefing* de la culture de la Belgique et l'Italie, vu que j'étais allée là-bas. J'ai pu donner des petits conseils à des gens qui s'en allaient là-bas ». Son expérience de mobilité lui permettait également de comprendre l'importance de son rôle comme personne ressource auprès d'étudiants étrangers. Enfin, les difficultés qu'a rencontrées Marc durant son séjour lui ont apporté une nouvelle manière d'envisager son avenir professionnel : « Aujourd'hui, ça me fait aborder ma carrière professionnelle un peu différemment en incluant la possibilité de l'échec et en comprenant à quoi sert l'échec, comment on compose avec l'échec, comment on apprend de cela ». Ceci nous amène à interroger l'influence de l'expérience de mobilité étudiante sur les ambitions professionnelles des participants.

Au moment de les rencontrer, les participants étaient tous aux études ou à la recherche d'un emploi. Les répercussions majeures de leur expérience de mobilité sur leur vie professionnelle devraient donc se révéler dans l'avenir. Nous nous sommes toutefois penchés sur la manière dont les participants envisagent leur parcours professionnel, en interrogeant d'abord leur intérêt pour la mobilité professionnelle. Bien qu'ils y aient tous pensé, aucun participant n'envisage sérieusement une carrière à l'étranger pour le moment. En étant traductrice à son propre compte, Jessica

reconnaît la possibilité de travailler à distance tout en voyageant. Tilcia n'envisage pas de carrière à l'étranger, mais voit le potentiel formateur d'une brève expérience de travail à l'étranger où elle s'exposerait à d'autres pratiques professionnelles. À une époque où elle était célibataire et se considérait sans attaches, Gabrielle souhaitait grandement travailler à l'étranger, mais il ne s'agit plus d'un impératif à présent. Elle aimerait plutôt voyager par plaisir tout en s'établissant de manière stable au Québec. Marc a aussi déjà envisagé de partir avec sa copine pour travailler à l'étranger dans leurs domaines respectifs. Ce dernier a toutefois un nouveau point de vue à présent :

En ce moment, au contraire, je le vois comme si je fuirais quelque chose. Après l'Espagne, j'ai fait tous ces voyages qui avaient une visée, une curiosité. Je voulais apprendre, mais c'était aussi une façon de fuir mon rôle ici, avec tout le temps passé à l'étranger. [...] Objectivement, je suis sûr que j'aurais aimé [travailler à l'étranger], et ç'aurait découlé directement de mon année AFS. Mais aujourd'hui, je [me dis plutôt que] non, je vais apprendre à être bien ici.

Marc ignore combien de temps demeurera son refus d'intégrer une dimension interculturelle à son travail. Il ne croit pas qu'il en sera ainsi pour toujours, et il pense même s'initier à la psychothérapie avec des migrants : « J'ai encore cette possibilité-là, je pense que je vais essayer de le faire. Ce serait un premier pas vers une ouverture à intégrer l'interculturel dans ma vie. » Pour des raisons similaires, Isabelle a également révisé ses intentions de partir travailler à l'étranger en préférant intégrer une dimension interculturelle à son travail sans quitter le Québec : « J'ai envie de faire une différence ici, puisque le multiculturel est ici aussi, pas nécessairement juste à Montréal. [...] Même dans les régions à l'extérieur de Montréal, [les gens ont] souvent des valeurs différentes. Je trouve que c'est un beau défi de rester ici et de [jongler avec ça]. » Isabelle considère qu'elle pourra développer de meilleures relations professionnelles avec ses clients et ses collègues en prenant en compte leurs différences culturelles s'il y a lieu. Tilcia s'attend également à devoir composer avec des dynamiques interculturelles marquées par des tensions raciales durant son stage en Afrique du Sud. Il s'agit d'un des défis qui l'ont attirée au départ.

L'expérience de mobilité étudiante influence aussi la cause à laquelle les participants veulent consacrer leur vie professionnelle. Ceci illustre d'ailleurs comment les idéaux et les valeurs centrales à l'identité des participants orientent leur action et les choix qui forment leurs parcours. Par exemple, Tilcia souhaite se battre contre les injustices sociales dans sa pratique d'ergothérapeute en prenant parole pour ses clients. Ceci implique un souci entier pour la personne auprès de qui elle intervient : « [Ce] qui m'a fait choisir [l'ergothérapie], c'est l'aspect holistique : considérer la personne, tout son parcours et l'aspect psychologique aussi, pas juste son corps physique ou la blessure comme telle ». Cette considération de la personne entière est également repérable dans le projet professionnel de Gabrielle :

Idéalement, j'aimerais devenir travailleuse sociale spécialisée avec des migrants à statut précaire. Ma *job* de rêve, ce serait au PRAIDA⁸. PRAIDA s'occupe d'accueillir les demandeurs d'asile [et] de les accompagner dans toutes les démarches; leur demande d'asile, passer devant l'audience, faire le lien avec un avocat, tout ce qui est dépannage alimentaire, vestimentaire, trouver un logement, s'inscrire à l'aide sociale et tout le côté aide psychologique aussi [...]. C'est vraiment ça [que j'envisage], parce qu'il y a le côté juridique aussi.

L'expérience de mobilité étudiante apporte aussi aux participants un regard différent sur les réalités de leur futur travail. Depuis son échange au Panama, Tilcia a développé un intérêt pour la découverte de l'altérité d'où émerge son approche holistique de l'ergothérapie. Elle critique donc vivement les coupes budgétaires récentes dans ce domaine : « On a besoin de plus, mais ils en enlèvent, alors [...] tu n'as pas le temps de faire ce que je trouve essentiel : d'avoir une approche holistique et [...] de créer une relation de confiance et thérapeutique avec ton patient ». Isabelle compare également les techniques d'enseignement des langues en Italie par rapport au Québec. Ayant constaté que les Italiens axaient grandement leur apprentissage sur la littérature plutôt que sur l'aspect pragmatique de la langue, Isabelle tire la leçon suivante : « Il y a moyen d'inclure la littérature, et de plus parler de culture, et aussi

⁸ Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile

de m'assurer que les gens à qui j'enseigne vont être capables de parler cette langue-là ». Enfin, Jessica explique que son échange étudiant a une influence déterminante sur sa manière d'envisager le travail : « Je suis un peu zen, je ne veux pas trop travailler. Je trouve ça important d'avoir une vie équilibrée. [...] Pour faire un lien avec mon expérience, je pourrais dire que là-bas, l'école c'est seulement le matin ou l'après-midi. C'est peut-être de là que c'est parti. » Jessica considère en effet que la qualité de vie est moindre lorsque les élèves passent leurs journées entières à l'école. En somme, l'échange étudiant a eu des répercussions notables sur les expériences professionnelles passées des participants, au Québec comme ailleurs. Ces expériences leur ont permis d'appliquer certains atouts personnels et ont également forgé leur conception de leur avenir professionnel.

4.5.3. Influence de la mobilité sur la sphère des relations avec les proches

Les relations sociales des participants, avec leur famille, conjoint et amis, constituent une autre sphère de vie sur laquelle l'influence de l'expérience de mobilité étudiante est notable. Ces répercussions se manifestent à deux niveaux. D'une part, l'expérience de mobilité influence les relations concrètes des participants, mais d'autre part, elle influence aussi leurs représentations de ce que sont et de ce que devraient être ces relations. D'abord, en ce qui a trait à la sphère familiale, certains participants ont discuté de leur relation avec leur famille d'origine durant leur séjour. Par exemple, Marc ne se souvient pas de s'être ennuyé de sa famille alors qu'il était en Espagne. Il précise également que sa famille ne démontre pas autant de proximité que d'autres. Tilcia n'a pas ressenti de manque par rapport à sa famille pendant qu'elle était partie, mais ses commentaires sont opposés à ceux de Marc :

On a toujours été proches dans ma famille. C'est quelque chose qui m'a peut-être aidé à être proche de ma famille d'accueil aussi. [...] Je me sentais bien parce que c'était normal pour moi. Mais [pour] d'autres étudiants en échange là-bas, leur famille d'accueil était par exemple plus distante ou plus proche et eux n'étaient pas habitués ou pas confortables avec ça.

Pour sa part, Gabrielle a ressenti un certain décalage entre sa vie et celle de sa famille durant son absence. Elle donne l'exemple de sa mère qui lui parlait de ses nouveaux achats alors que le moment fort de la journée de Gabrielle avait été de traire une vache. Enfin, Jessica a remarqué que sa mère démontrait plus d'amour et de tolérance envers elle lorsqu'elles correspondaient à distance.

Certains participants ont vu leur relation avec leurs parents se transformer à leur retour. La nouvelle attitude de la mère de Jessica a d'ailleurs perduré : « Elle avouait plus ses sentiments envers moi, elle était moins orgueilleuse, [...] elle m'accordait plus de temps. Elle était plus conciliante et d'autre part, j'étais plus apte à l'aider », raconte Jessica. Celle-ci s'impliquait alors davantage à la maison et elle se disputait moins comme à l'adolescence. Elle souligne aussi qu'elle s'est toujours bien entendue avec son père, et que cette bonne relation est restée la même. Jessica s'est aussi aperçue que ses parents lui démontraient beaucoup de fierté. Gabrielle se sentait également plus proche de ses parents à son retour, mais elle ignore si cela s'explique par son expérience de mobilité ou par la fin de son adolescence. Elle raconte : « [Ils] avaient des attentes que j'aie vraiment cheminé là-bas et que j'aie pris beaucoup de maturité, parce que là-bas je m'impliquais beaucoup plus dans la maison et dans les tâches ménagères qu'avant mon départ. » Les parents d'Isabelle la sentaient aussi plus autonome : « Ils réalisaient que je n'allais plus avoir nécessairement les mêmes pensées qu'eux. J'avais appris d'autres manières de penser [et] d'évaluer les choses, et je n'étais pas gênée de leur faire savoir que je ne pensais pas la même chose qu'eux. » Isabelle a aussi réalisé que sa mère la couvait grandement, et sa nouvelle autonomie lui permettait de se défaire progressivement de cette dynamique.

Jessica est la seule à avoir insisté sur l'influence de son expérience de mobilité sur sa relation avec son frère. Sans écarter la possibilité qu'il s'agisse d'une conséquence du temps, Jessica sent qu'elle a acquis un rôle de grande sœur ou de confidente auprès de lui à partir de son retour. Elle sentait qu'il lui faisait confiance lorsqu'il lui demandait conseil : « Il me voyait plus comme une personne sage, mature, qui prend de bonnes décisions, qu'on peut consulter en cas de doute. Un peu comme j'ai toujours vu ma mère. » Son frère semble également plus ouvert d'esprit devant l'inconnu grâce à elle : « Je lui ai tellement fait découvrir de choses depuis que je suis revenue de mon échange, que ce soit en termes de voyages, de langues, de nourriture, de comment je vois les choses, et je vois qu'il a absorbé ça de moi ». L'expérience de mobilité étudiante influence donc considérablement les relations familiales des participants.

La manière dont les participants conçoivent les relations familiales a également évolué à travers leur expérience de mobilité. Plusieurs valorisent davantage ces relations, comme Gabrielle qui, à cause de la distance, a réalisé à quel point elle aime sa famille et à quel point il est réconfortant d'avoir ses parents près d'elle. Isabelle parle aussi d'une redécouverte de sa famille : « Mes parents sont vraiment acceptants, [ils] sont affectueux d'une manière différente de ma famille d'accueil en Italie. J'arrivais à mieux l'apprécier à mon retour. » Elle se trouve également chanceuse du fait que ses parents vivent avec sa grand-mère, comme c'était aussi le cas en Italie. Alors qu'elle se sentait souvent obligée d'assister aux fêtes familiales auparavant, c'est maintenant quelque chose qu'elle valorise grandement. De façon similaire, Tilcia a réalisé qu'elle n'entretenait pas suffisamment de liens avec sa famille éloignée : « Je trouve qu'on ne se voit vraiment pas beaucoup et que je ne les connais pas tant que ça, [en comparaison avec] là-bas. Quand je suis revenue, j'avais le goût de plus les voir ». Enfin, Tilcia et Jessica ont retenu de leur échange étudiant que la famille ne se résume pas aux liens de sang. Pour Tilcia, la famille se compose de gens qui l'entourent, alors que pour Jessica, ce sont des gens qui prennent soin d'elle.

L'expérience de mobilité étudiante influence également les relations conjugales des participants. Cela s'illustre d'abord dans les attirances de certaines participantes. Par exemple, on repère une constance dans le récit de Jessica : « Mon copain est étranger, mon ex est étranger, et le gars d'avant aussi... ». Elle explique qu'elle est surtout attirée par des hommes qui sont arrivés au Québec en bas âge, ou par des immigrants de deuxième génération, parce que c'est ce mélange de l'ici et de l'ailleurs qu'il l'intéresse et la passionne. Isabelle indique même un lien entre son expérience de mobilité et la relation homosexuelle dans laquelle elle s'est engagée des années plus tard : « Ce n'est pas durant mon échange que j'ai pris conscience que j'étais prête à sortir avec une femme, mais le fait d'avoir réfléchi durant toute cette année-là, je pense que ça m'a plus [préparée] à m'accepter et à considérer cette relation-là comme possible ». C'est d'ailleurs au cours d'une expérience de mobilité étudiante subséquente qu'elle a rencontré sa copine actuelle.

Nous avons déjà traité du choc des participants quant aux modèles relationnels hommes-femmes auxquels ils ont été exposés durant leur échange. Ceci a consolidé les valeurs qu'ils prônent dans leur couple. Par exemple, en repensant aux hommes qui courtoisaient d'autres femmes que leur conjointe, Tilcia indique : « Ça a peut-être plus [renforcé] mes croyances que non, je ne trouve pas ça respectueux, et pas plus maintenant. C'est comme ça que ça fonctionne là-bas et c'est correct, mais ce n'est pas ça que je veux. » Jessica en est venue à la même conclusion en étant exposée au mode de fonctionnement machiste de sa première famille d'accueil. Selon elle, le partage égalitaire des tâches entre l'homme et la femme dans sa deuxième famille d'accueil ressemble bien plus à ce qu'elle applique aujourd'hui dans sa vie conjugale.

Les chocs culturels vécus par les participants les outillent également pour composer avec la différence au sein de leur couple. Dans les petits détails de la vie quotidienne, Isabelle se dit capable de voir que certaines actions de sa copine diffèrent des siennes, mais qu'elles ne sont pas mauvaises pour autant. De façon similaire, Gabrielle est

souvent choquée d'entendre son copain dire que certaines manières de faire ou de penser vont de soi. Elle se dit : « “Non, pour toi, c'est normal, selon ton histoire de vie, mais ça ne veut pas dire que c'est comme ça partout”. Pour moi, [il faut] tout le temps relativiser. La normalité c'est quelque chose qu'on décide ensemble, et qu'on bâtit ensemble. »

Tout comme avec les relations conjugales des participants, l'expérience de mobilité étudiante influence à la fois leurs relations amicales effectives ainsi que leur manière de concevoir ces relations. Tous les participants ont d'abord perçu une coupure par rapport à leurs amis à leur retour. Pour Tilcia, cette coupure fut drastique : « je n'ai plus vraiment eu de lien avec mes amis du secondaire, parce que j'étais rendue à autre chose, et eux aussi, j'imagine ». D'autres ne parlaient que de leur expérience à l'étranger à leur retour, ce qui rendait difficile l'établissement de points de repère pour renouer avec d'anciens amis. « C'est pour ça que je me suis rapprochée de certaines personnes qui avaient fait l'échange comme moi, parce qu'on pouvait en parler et ça ne dérangeait pas », raconte Gabrielle. Pour Isabelle, l'écart entre son vécu et celui de ses amis durant son année d'absence semblait trop grand :

Ça retombait toujours sur des histoires où je n'étais pas là [...]. Je savais qu'il fallait m'y attendre, [qu'ils] avaient continué à vivre pendant que j'étais en Italie, c'était sûr. Mais je me sentais toujours en dehors des blagues, et finalement, j'ai commencé le cégep et je me suis fait de nouveaux amis.

L'entrée au cégep a justement permis à plusieurs participants de délaisser d'anciennes amitiés pour en former de nouvelles. Enfin, Marc se souvient d'être content de revoir ses amis en général, puisqu'il s'agit de ce qui lui avait le plus manqué durant son échange. Les répercussions négatives de son expérience sur son estime de soi affectaient toutefois ces relations également : « Je sentais que c'était comme si inconsciemment, je ne méritais plus ma place auprès d'eux. Ça ne coulait pas aussi facilement qu'avant. »

À son retour, Marc sentait certains blocages par rapport à ses amis et diverses situations lui donnaient l'impression d'avoir perdu de ses habiletés relationnelles : « J'avais eu un gros échec à ce niveau-là, et après, je ne me sentais plus confiant pour entrer en relation de façon générale avec les gens ». Ce n'est qu'une fois reparti dans l'Ouest canadien l'été suivant qu'il a regagné ses aptitudes interpersonnelles en bâtissant de nouvelles amitiés durables. À l'inverse, l'expérience d'Isabelle lui a permis de développer une habileté relationnelle bien spéciale : « Je suis plus à l'aise d'aller vers des gens de différents groupes même si je sais qu'ils ne s'entendent pas bien avec tel autre groupe, par exemple. Ce n'est pas quelque chose qui va me gêner. » Ces exemples montrent l'influence variable de l'expérience de mobilité étudiante sur les habiletés sociales des participants.

Certains cas illustrent que l'expérience de mobilité étudiante amène les participants à valoriser les amitiés avec des gens de diverses cultures. À leur retour, Gabrielle et Jessica se sont même recréé un réseau social *latino* à Montréal. Bien que Gabrielle considère cette période comme une phase passagère, leur intérêt pour les gens d'autres cultures a continué de croître. Jessica explique : « J'adore ça [avoir des amis de partout]. J'ai eu plein de contacts comme ça [durant mon échange] et je trouvais ça tellement fascinant. Alors j'ai reproduit ça dans ma vie après. » Pour elle, ces amitiés sont un moyen de satisfaire une curiosité : « J'aime ça quand [mes amis] peuvent m'apporter quelque chose, m'éduquer ou me faire découvrir quelque chose. J'aime ça quand ils sont intéressés par leur culture et par la nôtre [aussi]. » Aujourd'hui, le cercle social de Jessica est plus multiculturel que jamais. Alors que Jessica se considère elle-même comme un agrégat de plusieurs cultures, cette diversité autour d'elle lui permet de se sentir plus complète et comprise. En retour, Jessica se montre aussi curieuse et compréhensive quant au bagage culturel de ses amis. Enfin, d'autres participants, comme Isabelle, sont également attirés vers des gens qui ont un attrait pour l'international : « [Les] étudiants qui travaillent [au bureau international], soit ils avaient déjà fait un échange, ou ils étaient intéressés à en faire un. Le fait d'avoir fait

un échange m'a plus attiré vers ces gens-là en particulier. » Ainsi, depuis leur retour d'échange étudiant, les participants ont généralement intégré une dimension interculturelle ou internationale à leur réseau social.

Plusieurs participants ont développé un rapport particulier à la proximité ou à la distance dans leurs relations amicales. Voyant la coupure que l'expérience d'échange a provoquée entre eux et leurs amis, Tilcia et Marc ont réalisé qu'il n'était pas nécessaire de s'accrocher à des amitiés superficielles. Dans les années suivantes, Marc se sentait sans attaches par rapport à sa famille, sa ville natale et ses amis, et il aimait pouvoir profiter de cette liberté. Il raconte : « Ça a pris beaucoup temps avant que je redevienne proche de mes amis. Vu que j'avais [échoué] à me faire de bons amis [en Espagne], je suis devenu plus réticent à [...] m'investir dans des relations d'amis [par la suite] ». Durant son séjour, Marc a tout de même développé sa capacité à entretenir des amitiés à distance. De façon similaire, Isabelle réalise qu'elle peut entretenir des contacts sporadiques avec des amis géographiquement éloignés sans que cela amenuise leur relation. À l'opposé, la proximité géographique de certains de ses amis n'est pas forcément synonyme de proximité émotionnelle.

Enfin, l'expérience de mobilité étudiante influence les valeurs que prônent les participants dans leurs relations d'amitié. Marc a d'abord constaté l'importance de ses relations amicales : « Ça m'a [donné] un goût de c'est quoi être rejeté et de ne pas avoir d'amis. Ça m'a fait voir à quel point [des amis], ça a de la valeur. » D'autres ont également appris qu'il était possible et profitable de diversifier son réseau social : « Ça m'a amené vers des personnes que je n'aurais peut-être pas considérées comme des amis potentiels avant », raconte Isabelle. Jessica explique davantage :

Là-bas, au début, les amis qui t'entourent, c'est les voisins, les frères et sœurs, les amis des frères et sœurs dans la famille. À l'école, c'est la personne avec qui tu es assis à côté. C'est comme ça, tu es moins sélectif dans les amis que tu te fais, et tu regardes plus au-delà de la première image que tu as.

Jessica perçoit chaque amitié comme une nouvelle corde à son arc : « J'aime ça avoir des gens autour de moi qui sont tous uniques, tous différents, et que chacun puisse m'apporter quelque chose, ou qu'il y ait un côté de moi dans lequel je me retrouve chez eux ». Aussi, elle entretient moins ses relations sur une base économique. Il lui semble que les gens autour d'elle sont parfois réticents à offrir sans avoir la garantie de recevoir en retour. À ses yeux, il est plus important d'offrir lorsqu'on souhaite offrir, et de se souvenir de redonner lorsque l'on reçoit. Enfin, Tilcia valorise désormais la qualité de ses relations amicales plus profondes plutôt que la quantité de ses relations superficielles : « Je recherche des relations où on est proche, [où] on peut se faire confiance, [où] on a des intérêts et des valeurs qui se ressemblent, [où] ce n'est plus juste avoir des amis pour avoir des amis. [...] Mais ce n'est quand même pas facile à trouver. » En somme, que ce soit avec leur famille, leur conjoint ou leurs amis, l'expérience de mobilité étudiante influence autant les relations effectives des participants que leur manière d'être en relation et de concevoir celles-ci.

4.5.4. Influence de la mobilité sur la sphère de l'engagement social

La dernière sphère de vie sur laquelle nous avons interrogé l'influence de l'expérience de mobilité étudiante est celle de l'engagement social. Le bénévolat auprès d'AFS en constitue un premier exemple commun à l'ensemble des participants et découlant directement de leur échange étudiant. Même après des années, certaines participantes demeurent attachées à l'organisme : « Dès que c'est relié à AFS et que je peux le faire, je le fais. J'embarque. C'est comme un engagement à vie que j'ai », explique Jessica. Les formes d'implication des participants auprès d'AFS sont multiples. Par exemple, Gabrielle a supervisé le parcours d'un étudiant suisse en échange au Québec pendant un certain temps avant que ce dernier soit expulsé. Elle a également animé un camp pré-départ pour les nouveaux étudiants partant à l'étranger,

en se rappelant à quel point elle-même avait été marquée et aidée par les anciens participants qui animaient son camp. Pour Jessica, il est également important de partager son expérience aux futurs étudiants en mobilité internationale. C'est pourquoi elle a développé un programme de mentorat lors de son stage chez AFS au Brésil. Elle-même a contribué à la préparation d'un étudiant albertain partant pour le Costa Rica. Jessica souhaite également s'impliquer davantage auprès d'AFS dans le futur. Isabelle est toutefois la participante s'étant le plus grandement impliquée dans l'organisme. Elle a animé tous les différents camps offerts par AFS, supervisé le parcours de deux étudiants étrangers et assisté une amie dans ses tâches de présidente de comité local. Depuis récemment, elle œuvre comme présidente d'un comité local à Montréal. Son expérience lui semble enrichissante :

Je pensais que la relation avec les familles d'accueil serait difficile parce que [...] je suis un petit peu intimidée. Mais finalement, [...] je vois qu'ils comptent sur moi et qu'ils me font confiance, alors ça me rassure [...]. Ils sont très reconnaissants. Je sais que les jeunes apprécient aussi même s'ils le font moins savoir que les familles.

En outre, Jessica et Gabrielle ont contribué au rayonnement d'AFS en animant des présentations dans une école secondaire et lors d'autres événements. Enfin, les familles de Jessica, de Gabrielle et d'Isabelle ont aussi accueilli des étudiantes étrangères dans les années qui ont suivi leur propre expérience d'échange.

Certains participants témoignent de leur élan pour s'engager socialement au moment de leur retour. Jessica se souvient : « Quand je suis revenue, j'étais vraiment intense, [...] je voulais donner le meilleur de moi dans tout. Tout ce que je pouvais faire, je le faisais. » En étudiant au cégep sans travailler, il était plus facile pour elle de mobiliser du temps à ces implications. Sa motivation et ses disponibilités se sont toutefois réduites avec le temps. Marc exprime une évolution similaire : « Quand je suis revenu, j'ai eu un élan d'aller vers ça. Au début, je voulais m'impliquer dans AFS et

je l'ai fait un petit peu la première année. [...] Mais c'était vraiment superficiel parce que ce n'est pas resté du tout. » Depuis récemment, Marc a recommencé à s'impliquer pour quelques causes qui sont réellement significatives pour lui.

L'engagement social des participants ne se concrétise pas uniquement au sein d'AFS. L'implication la plus significative de Gabrielle s'est déroulée dans un groupe d'enseignement clinique sur la défense des droits de la personne : « Ça reliait tous mes intérêts; c'était en Amérique latine, c'était la défense des droits de migrants latino-américains, alors je pouvais communiquer en espagnol ». Pour elle, il était important que son implication au Québec laisse aux partenaires du Sud leur autonomie et leur liberté d'action à l'échelle locale. Depuis récemment, elle s'implique aussi bénévolement avec un organisme œuvrant auprès de demandeurs d'asile. Gabrielle a également participé à diverses collectes de fonds en tant qu'artiste. Pour sa part, Isabelle a œuvré comme conseillère auprès de plusieurs étudiants étrangers à travers le bureau international de son université, en plus de s'être impliquée dans son association étudiante. Elle insiste sur l'influence de son échange étudiant avec AFS dans ses implications sociales : « Je ne sais pas si j'aurais autant voulu faire du bénévolat, n'ayant pas fait mon expérience avec AFS. [...] Peut-être que j'en aurais fait un peu, mais je ne crois pas que j'aurais voulu en faire autant. » Soulignons que la plupart des implications sociales énumérées précédemment ont une dimension interculturelle. Jessica appuie cette idée : « J'aurais tendance à m'impliquer dans des choses interculturelles, comme AFS, aider des jeunes qui viennent au Québec, [partager] notre culture ». Même Tilcia, pour qui le bénévolat ne représente pas une priorité à l'heure actuelle, manifeste un désir de s'impliquer davantage à l'étranger. Pour Isabelle, ses expériences interculturelles ont été personnellement très positives et méritent d'être partagées :

J'ai envie de voir d'autres personnes qui vont "subir" ces changements-là et qui vont vivre une expérience similaire. De savoir qu'il y a quelqu'un pour eux, je

sais que c'est important. [L'ayant vécue], je me sens à l'aise de partager cette expérience-là, non seulement l'aspect culturel de l'échange, mais aussi les aspects logistiques. Pourquoi ne pas rendre [ces connaissances] disponibles à d'autres personnes qui s'apprêtent à faire la même chose?

Ces motivations sont similaires à celles qui ont incité les participants à s'engager dans notre processus de recherche. Certains d'entre eux considèrent même que leur participation à notre recherche constitue un exemple d'engagement social découlant de leur expérience de mobilité. Cette implication est d'abord motivée par un désir de promotion des programmes de mobilité étudiante : « J'ai adoré mon expérience, je pense que les autres aussi devraient en profiter et j'aimerais que ce soit plus connu », insiste Tilcia. Isabelle, qui n'avait jamais consulté de recherche sur la mobilité étudiante, était particulièrement ravie de contribuer à l'avancement des connaissances en la matière. Étudiant elles-mêmes à la maîtrise, Tilcia et Gabrielle ont aussi manifesté une curiosité envers le processus de recherche. Enfin, d'autres ont éprouvé le désir de partager leur expérience par simple plaisir. Se rappelant à quel point il est difficile d'expliquer en quoi consiste l'expérience AFS à quelqu'un qui ne l'a jamais vécue, Gabrielle indique : « Moi je trouve ça tout le temps bien plaisant de pouvoir en parler, alors [pourquoi ne pas] en parler à quelqu'un qui est intéressé et qui fait une recherche là-dessus ». Pour Marc, il s'agissait aussi d'une occasion de réfléchir et de mieux comprendre ce qu'il a vécu au cours de cette épreuve. En résumé, l'expérience de mobilité étudiante a incité certains participants à s'impliquer davantage socialement, et ce, dans des actions à dimensions souvent interculturelles.

En somme, les participants retracent une influence notable de leur expérience de mobilité étudiante dans différentes sphères de leur vie. On remarque un intérêt particulier pour l'interculturel et les langues dans leur parcours scolaire. Certains participants ont aussi vécu des expériences de mobilité étudiante subséquentes. Leurs expériences professionnelles passées ainsi que leurs parcours projetés se tracent

également en continuité avec ces intérêts. L'expérience des participants s'accompagne aussi d'une modification de leur réseau social ainsi que de nouvelles manières de concevoir ces relations. Enfin, l'expérience de mobilité étudiante se traduit pour certains dans leurs motivations à s'impliquer socialement dans diverses causes, principalement à caractère interculturel.

En définitive, nous avons relevé et synthétisé, au fil de cette analyse, les éléments les plus importants des récits des participants. Ceux-ci semblent généralement orientés autour de leur parcours scolaire et de leurs expériences de mobilité internationale. Malgré certains points de convergence, les parcours des participants sont uniques. Ceci nous amène à aborder leurs expériences de mobilités et leurs répercussions dans toute leur singularité. Néanmoins, même avant leur échange étudiant, les premiers voyages des participants ainsi que ceux de leur entourage les ont familiarisés avec la mobilité internationale et ont stimulé leur intérêt pour l'interculturel. Les participants ont identifié une grande variété de motivations les ayant poussés à s'engager dans des démarches préparatoires similaires. Toutefois, dès le moment du départ, leurs expériences de mobilité ont pris des tangentes bien différentes.

Nous avons d'abord souligné la singularité des récits de mobilité des participants, tant sur le fond que sur la forme. Sur le fond, ceux-ci ont en effet retenu divers éléments marquants au fil de leur expérience. Sur la forme, leurs récits ont été dévoilés soit de manière séquentielle ou dans une alternance entre une perspective globale et épisodique. Trois composantes communes à l'expérience de tous les participants ont été identifiées. L'immersion scolaire constitue le point de départ de leur intégration dans leur communauté d'accueil, mais la fréquentation scolaire de certains a diminué au cours de l'année. L'intégration en famille d'accueil représente une autre composante importante dans le récit des participants. Ceux-ci ont aussi développé des relations marquantes avec d'autres étudiants étrangers et des résidents locaux durant

leur échange. Qu'ils soient liés à ces composantes ou non, les chocs qu'ont vécus les participants durant leur séjour constituent un autre aspect central de leurs récits, en raison des potentiels acquis ou remises en question qui en découlent. Les participants ont donc mobilisé diverses stratégies pour affronter ces chocs. Enfin, le retour des participants au Québec est marqué par un décalage entre eux et leur entourage.

Les participants ont indiqué que les répercussions de leur expérience ne sont pas directes, mais que celle-ci a quand même eu une influence notable sur eux-mêmes et sur leurs parcours. Les différents atouts personnels développés ou appliqués par les participants au cours de leur échange étudiant concernent leurs aptitudes linguistiques, leur maturité, leur indépendance, leur lâcher-prise, leur capacité d'adaptation, leur estime de soi, leur pensée critique, et autres. En étant plongés dans un nouvel environnement social, les participants ont été amenés à se définir différemment, à développer leur connaissance d'eux-mêmes et à prendre conscience de leurs diverses priorités ou valeurs profondes. Parmi ces valeurs, l'ouverture à la différence a été soulignée par tous les participants. Leurs expériences interculturelles ont aussi stimulé un recul par rapport à leur vision du monde, ce qui influence leurs points de vue sur les relations interculturelles. L'intérêt des participants pour le monde et les différences culturelles s'illustre aussi dans leur goût pour les voyages.

Si l'expérience de mobilité étudiante des participants semble riche sur le plan personnel, elle se répercute également dans différentes sphères de leur vie. Leur intérêt pour l'interculturel est notamment repérable dans leurs domaines d'études. Certains ont d'ailleurs vécu d'autres expériences de mobilité étudiante succédant à leur échange avec AFS. Leur intérêt pour l'interculturel se traduit aussi à travers leurs expériences professionnelles passées et leur parcours professionnel projeté. L'expérience de mobilité étudiante des participants se répercute également dans leurs relations avec leurs proches ainsi que leurs valeurs et principes mis de l'avant au sein de ces relations. Enfin, les participants ont exprimé un désir de partager leur

expérience et d'en faire bénéficier la société à travers leur engagement social auprès d'AFS ou dans d'autres cadres.

Ainsi, l'expérience de mobilité étudiante a des répercussions importantes sur les participants et sur leurs parcours. Leurs témoignages sont en effet d'une richesse et d'une profondeur essentielle au regard de nos questions de recherche. Dans le prochain chapitre, nous nous pencherons sur les liens qui se manifestent entre les propos des participants, la littérature existante sur l'expérience de mobilité étudiante et les concepts clés de notre cadre théorique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats présentés au chapitre précédent témoignent de la richesse des récits des participants par rapport aux thèmes de notre recherche. Dans le présent chapitre, nous précisons comment, à la lumière des concepts de parcours de vie, de logiques d'action et sphères de vie et de ressources biographiques, ces récits permettent d'enrichir les connaissances existantes sur le phénomène de mobilité étudiante et de répondre à nos questions de recherche. Nous commençons donc par discuter des liens entre les expériences de mobilité partagées par les participants et la littérature existante à ce propos. Ceci nous permettra de mieux comprendre les répercussions de cette expérience, qui sont abordées par la suite. Pour donner suite au chapitre précédent, nous adoptons une perspective plus large sur ces répercussions afin d'examiner ce qu'elles ont de spécifique ou de commun, d'une sphère de vie à l'autre. Ceci nous conduira enfin à discuter du sens qu'accordent les participants à leur expérience de mobilité au regard de leur parcours de vie.

5.1. Dimensions expérientielles de la mobilité étudiante

L'inscription de l'expérience de mobilité des participants dans leur parcours représente un détour nécessaire pour en aborder les retombées sur leur vie. En effet, à travers les récits des participants, nous nous sommes attardés à plusieurs dimensions expérientielles de leur mobilité étudiante, lesquelles font écho à divers arguments exposés dans notre revue de littérature. Nous présentons ici ces points saillants de

l'expérience de mobilité avant de nous pencher sur ses répercussions et sa place dans le parcours de vie des participants.

5.1.1. Ce qui précède le séjour d'études à l'étranger

Tout d'abord, nous avons remarqué l'importance qu'ont accordée les participants à leurs premiers voyages d'enfance au regard de leur parcours de vie. Les différents facteurs qui ont influencé leur familiarité avec la mobilité internationale illustrent d'ailleurs la notion de capital de mobilité définie par Murphy-Lejeune (2002). Rappelons que le capital de mobilité se décline en quatre composantes : l'historique familial et personnel, les expériences précédentes de mobilité, une première expérience d'adaptation servant d'initiation, et différents traits de personnalité (Murphy-Lejeune, 2002). En ce qui concerne la première composante, plusieurs participants ont dit avoir été inspirés par l'historique de mobilité de leur entourage, comme chez des membres de la famille de Marc ou chez des camarades de classe de Gabrielle. Or, pour tous les participants, ce sont surtout leurs propres expériences de mobilité qui ont eu le plus de poids dans leur parcours et dans leur décision de partir en échange étudiant. Tous les participants ont voyagé à l'extérieur du Québec durant leur enfance. Selon Murphy-Lejeune (2002), la confrontation à un nouvel environnement linguistique au cours de ces premiers voyages est un élément crucial au développement du capital de mobilité. Nous remarquons toutefois des disparités entre certains participants au regard de la troisième composante du capital de mobilité, c'est-à-dire l'expérience d'adaptation à un nouveau milieu. Par exemple, Tilcia a expliqué comment ses premiers voyages au Honduras et en Alberta lui ont permis de développer progressivement son autonomie et sa capacité à s'intégrer en milieu culturel différent. À l'inverse, Marc a indiqué que ses premiers voyages ne l'ont pas suffisamment préparé aux défis d'intégration auxquels il allait faire face en

Espagne. Ces deux participants ont respectivement vécu l'expérience d'échange étudiant la plus aisée et la plus difficile en matière d'adaptation. Enfin, la dernière composante du capital de mobilité selon Murphy-Lejeune (2002) concerne les traits de personnalité des étudiants mobiles, mais notre recherche ne s'est pas spécifiquement penchée sur ce thème. Nous remarquons néanmoins certaines démonstrations de curiosité et de détermination chez l'ensemble des participants. Par exemple, Gabrielle et Jessica ont témoigné de leur désir d'aller à la rencontre des populations locales lors de leurs premiers voyages d'enfance. Ainsi, en mettant en relief leurs premiers voyages d'enfance, les récits des participants illustrent les quatre composantes de la notion de capital de mobilité telle que définie par (Murphy-Lejeune, 2002). Selon la classification de Stangherlin (2006), ces premiers voyages en famille représentent des ressources biographiques issues de l'éducation et de l'expérience vécue, lesquelles ont orienté les participants vers leur expérience d'échange étudiant.

Les propos des participants à notre recherche confirment qu'il existe autant de motivations à partir à l'étranger qu'il existe d'étudiants mobiles (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011). Malgré leur diversité, les motivations exprimées par les participants sont toutes d'ordre personnel, et non scolaire ni professionnel. Les motivations des participants concernant l'apprentissage de nouvelles langues, l'immersion culturelle et la découverte de nouveauté rejoignent également celles identifiées dans les recherches de Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2011) et de Thomas (2006). Les aspirations des participants à se démarquer de leurs camarades, à s'accomplir et à « faire leurs preuves » débordent cependant des motivations récurrentes dans la littérature. Dans l'ensemble, les motivations des participants à partir prennent racine dans ce qui les a marqués à travers leurs expériences de mobilité précédentes ainsi que dans l'influence de leur entourage (encouragements des parents, inspiration d'autres étudiants mobiles, besoin d'évasion, et plus).

5.1.2. Les éléments marquants de l'expérience de mobilité des participants

Malgré la singularité des expériences de mobilité des participants, nous avons relevé trois grandes composantes communes à celles-ci : l'immersion scolaire, l'intégration en famille d'accueil et les relations tissées sur le terrain. Certains thèmes structurant nos entretiens ont donc amené les participants à aborder en profondeur les aspects marquants de leur expérience au sein de ces composantes communes. Néanmoins, leurs récits tendent parfois à relativiser l'importance de certaines composantes, ou à soulever d'autres éléments marquants à l'extérieur de celles-ci. Par exemple, les participants dont la fréquentation scolaire a chuté en cours de séjour ont amoindri l'importance accordée à l'immersion scolaire dans leur expérience AFS. Ce sont d'autres éléments du quotidien, tels que la vie en famille d'accueil, la rencontre de nouvelles personnes et les activités parascolaires, qui semblent avoir été les plus marquants pour les participants. Les escapades touristiques réalisées par plusieurs participants au cours de leur séjour en représentent aussi des moments forts. Ces observations marquent ainsi une différence entre l'expérience AFS telle que racontée par les participants à notre recherche et l'expérience ERASMUS dont il est question chez Papatsiba (2003). Les rapports des participants à sa recherche portaient davantage sur leur expérience académique, suivi de leur expérience touristique, puis de leur expérience de la vie quotidienne. Dans notre recherche, cet ordre d'importance est inversé. L'expérience scolaire des participants se voit donc reléguée à l'arrière-plan derrière l'expérience de la vie quotidienne et l'expérience touristique. Cette distinction avec la recherche de Papatsiba (2003) doit toutefois prendre en considération la fonction des rapports qui constituent son corpus. Ces rapports rédigés par des participants ERASMUS visaient à valider les objectifs d'ordre académique du programme, lesquels sont distincts des objectifs extrascolaires d'AFS. Néanmoins, les témoignages des participants à notre recherche, lesquels mettent surtout l'accent sur leurs rencontres interpersonnelles à l'étranger, permettent d'appuyer les propos de

Delory-Momberger (2004) concernant la primauté des expériences relationnelles sur les contenus de connaissance dans tout processus de formation.

Les chocs vécus par les participants dans leurs relations à l'étranger constituent d'ailleurs un élément central de leurs récits. Il n'est donc pas surprenant que de nombreuses recherches, essentiellement quantitatives, soient consacrées aux chocs et aux processus d'ajustement déployés lors d'une expérience de mobilité étudiante (Geeraert et Demoulin, 2013; Ward et Kennedy, 1993). En abordant ces chocs à travers le regard des participants, notre recherche offre toutefois une perspective plus large sur la source de ces chocs, sur la manière dont ils ont été vécus temporellement et sur les stratégies mises de l'avant pour leur faire face. Nous avons d'abord souligné que certains chocs vécus par les participants ont émergé des attentes qu'ils avaient avant leur départ, lesquelles n'ont pas été répondues (par exemple, être un étudiant populaire, habiter au bord de la mer, ou vivre selon une vision idyllique des cultures latines). Les difficultés qu'engendrent les chocs, de même que leur potentiel formateur, proviennent ainsi de leur caractère imprévisible. Ces chocs résultent également d'un contact avec l'altérité et la différence, ce qui ébranle souvent les valeurs et idéaux qui forment l'identité personnelle des participants.

Temporellement parlant, les chocs identifiés représentent donc une phase de déstabilisation entre l'état du participant en préparation pour son départ et l'intégration à son nouveau milieu. Or, pour certains participants, comme Marc, l'état transitoire d'adaptation aux chocs marque la totalité de l'expérience à l'étranger. De plus, les chocs qui résultent de la confrontation des participants à ce qui leur est étranger renvoient inévitablement ceux-ci à leurs présupposés et à leur perception d'eux-mêmes. C'est la raison pour laquelle plusieurs participants ont affirmé avoir redéfini leur conception de normalité à travers leur expérience. Ces dernières observations nous amènent à voir que les chocs jouent un rôle important dans la conception que se fait Murphy-Lejeune (2002) de la mobilité étudiante comme rite de

passage. Elles sont aussi un indice majeur de l'influence de ces chocs sur diverses répercussions de l'expérience de mobilité chez les participants.

Ces répercussions dépendent toutefois des stratégies mises de l'avant par les participants pour surmonter leurs chocs. Notre recherche nous a permis d'identifier divers types de stratégies (contournement, adaptation, confrontation, fuite), sans pour autant explorer en profondeur les raisons motivant ces stratégies de même que leurs retombées. Les récits des participants à notre recherche confirment toutefois les propos de Coles et Swami (2012) concernant le rôle favorable de certaines structures institutionnelles mises en place pour les étudiants, telles que les activités parascolaires ou les rencontres entre étudiants étrangers, pour échanger à propos des chocs vécus et pour mieux les affronter. Aussi, comme l'indiquaient déjà Geeraert *et al.* (2014), le fait d'avoir un contact de proximité et de confiance avec un porteur de la culture locale, tel qu'un frère ou une sœur d'accueil, semble également avoir été bénéfique pour les étudiants surmontant divers chocs.

Le retour du séjour à l'étranger marque aussi une nouvelle phase de déstabilisation dans l'expérience des participants, ce qu'on appelle communément le choc du retour. La réintégration des participants à un parcours normal ou plus standard semble toutefois moins éprouvante que l'entend Butcher (2002). Dans sa recherche sur la mobilité étudiante au niveau tertiaire, le retour des étudiants s'accompagne parfois de bifurcations plus brusques, telles que le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle. Cependant, dans notre recherche, tous les participants ont poursuivi leurs études au cégep à leur retour, tel qu'ils l'envisageaient déjà. En raison des profondes transformations personnelles identifiées par les participants, c'est plutôt dans la réintégration à leur cercle social que le choc du retour s'est fait sentir. Pour certains, la réintégration a nécessité des ajustements auprès de réseaux d'amitié existants. Pour d'autres, le retour a provoqué une rupture avec d'anciens amis et une transition vers de nouveaux cercles sociaux.

En somme, l'intérêt que nous avons porté à l'expérience même des participants à l'étranger nous semble essentiel pour en adresser les répercussions. En effet, malgré de nombreux points de ressemblance, leurs expériences respectives ont toutes leur caractère unique et se devaient d'être appréhendées comme telles afin de saisir le poids de leurs retombées. Ceci exige également une prise en considération de la manière dont s'inscrit l'expérience de mobilité des participants dans leur parcours de vie. À travers les dernières pages, nous avons exposé comment les récits des participants enrichissent les connaissances existantes au sujet de la dimension expérientielle de la mobilité étudiante. Or, les répercussions de cette expérience, loin d'être linéaires, directes et causales, opèrent plutôt dans une relation complexe avec les différentes sphères de vie des participants. Ainsi, dans les prochaines pages, nous tentons de prendre un recul par rapport aux résultats présentés au dernier chapitre afin de distinguer les répercussions de la mobilité étudiante spécifiques à certaines sphères de vie et celles qui sont communes à l'ensemble des sphères étudiées.

5.2. Les répercussions de la mobilité étudiante spécifiques à chaque sphère de vie

Au fil de notre analyse, nous avons remarqué que les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante des participants se manifestent différemment sur le plan personnel, dans leurs sphères de vie scolaire et professionnelle, dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social. Sans passer à nouveau en revue toutes les répercussions soulevées au dernier chapitre, cette section vise à comparer l'influence de l'expérience des participants dans leurs différentes sphères de vie et à tracer des liens entre ces répercussions et la littérature existante sur le sujet.

5.2.1. Des répercussions prédominantes sur le plan personnel

Comme dans bien d'autres recherches existantes (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Van Hoof et Verbeeten, 2005), nous nous sommes aperçus que les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sont plus importantes sur le plan personnel que dans toute autre sphère de vie. C'est donc à ce niveau que notre recherche est mieux en mesure de corroborer ou contredire la littérature existante.

Les propos des participants à notre recherche concernant le développement de leur autonomie, de leur capacité d'adaptation et de leur confiance en soi font d'abord écho à des recherches précédentes sur les répercussions de la mobilité étudiante au niveau collégial et universitaire (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2011; Papatsiba, 2003). D'autres recherches portant spécifiquement sur l'expérience AFS (Hansel, 1986; Thomas, 2006) avaient également identifié le développement de l'indépendance, de l'estime de soi et de la pensée critique comme répercussions potentielles. Or, l'appropriation de sa liberté, l'exercice de son lâcher-prise et le développement de sa débrouillardise au cours d'une expérience de mobilité étudiante représentent de nouvelles idées avancées par les participants à notre recherche.

Sans surprise, les participants ont aussi insisté sur les apprentissages linguistiques qu'ils ont réalisés à l'étranger. Ces apprentissages varient toutefois en fonction des langues parlées sur le terrain (Stronkhorst, 2005). Par exemple, deux des participants ont été exposés à une langue minoritaire au sein de leur pays d'accueil (le catalan en Espagne et le sarde en Italie). Alors que pour Isabelle, l'apprentissage du sarde lui était présenté comme une plus-value optionnelle, l'apprentissage du catalan représentait une épreuve cruciale pour Marc, puisqu'il s'agissait de la langue d'usage dans son village. Le fait d'être en contact avec d'autres étudiants étrangers (Stronkhorst, 2005) a également eu une influence sur l'apprentissage de Tilcia, qui a

surtout développé sa maîtrise de l'anglais avec son amie américaine, aux dépens de l'espagnol. Plusieurs participants ont aussi mentionné qu'en plus de l'apprentissage d'une nouvelle langue, leur expérience de mobilité leur a permis de développer leur intérêt pour les langues en général. Ceci supporte l'idée de Hansel (1986) selon qui l'expérience AFS influence l'attitude des participants envers l'apprentissage de langues bien plus que leurs aptitudes linguistiques en tant que telles.

Dans leur ensemble, les propos des participants expriment une appréciation de leur culture d'accueil et de leur propre culture et témoignent aussi de leur ouverture sur le monde (Hansel, 1986). Leurs façons d'aborder les différences culturelles durant leur échange étudiant illustrent également différents stades de sensibilité interculturelle selon le modèle de Bennett (1986). Par exemple, Tilcia a manifesté à plusieurs reprises son acceptation des différences dans la culture panaméenne, mais ce, avec une posture distante. Isabelle, pour sa part, a montré de nombreux signes d'adaptation aux différences culturelles et aux chocs rencontrés. Or, ce sont Jessica et Gabrielle, se décrivant comme caméléons, qui incarnent le stade le plus avancé d'intégration. Enfin, le récit des participants mettant en relation certaines conditions objectives de leur séjour avec leur interprétation et leurs réactions subjectives permet d'appréhender leurs compétences migratoires (Ballatore, 2013). Ceci englobe notamment la capacité des participants à subvenir à leurs besoins en contexte étranger, à s'intégrer dans divers cercles sociaux sur le terrain et à s'approprier le mode de vie de leur famille d'accueil. En résumé, les répercussions personnelles de l'expérience des participants se distinguent des autres sphères de vie par leur abondance et leur accord général avec des recherches précédentes.

5.2.2. Des répercussions similaires sur la sphère scolaire et professionnelle

Ensuite, les répercussions de l'expérience AFS sur la sphère scolaire des participants se situent surtout dans leurs orientations, concernant leurs champs d'études, et dans les caractéristiques particulières de leur parcours scolaire. Les thèmes entourant les langues, l'international ou l'interculturel se présentent à divers degrés dans le parcours scolaire de tous les participants. À leur retour, ceux-ci ont poursuivi leurs études au cégep, tel qu'ils l'envisageaient déjà avant le départ. Ce n'est qu'un peu plus tard dans leur formation académique que les participants ont fait des choix influencés par leur échange étudiant. Par exemple, Isabelle a étudié l'enseignement des langues avant de revenir à son projet d'études initial en orthophonie. L'expérience d'échange étudiant a aussi offert à Gabrielle une meilleure compréhension de ses études dans le domaine de l'interculturel, des années plus tard. Plusieurs participants ont par ailleurs vécu de nouvelles expériences de mobilité étudiante au fil de leur parcours. Cependant, nous n'avons pas interrogé les orientations scolaires qu'avaient les participants avant leur départ à l'étranger. Contrairement à Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2011), nous ne pouvons donc pas conclure que l'expérience AFS favorise la confirmation ou la réorientation des projets d'études qu'avaient les participants avant leur départ. Ceux-ci voient toutefois un lien important entre leur expérience d'échange étudiant et les choix académiques qu'ils ont faits dans les années suivantes.

Les participants ont cependant mentionné bien peu d'aptitudes scolaires acquises à l'étranger et appliquées de manière concrète dans leur parcours. La capacité à travailler en équipe et l'aisance à s'exprimer en public en sont les seuls exemples. Aucun participant n'a également indiqué que la fréquentation d'un autre système scolaire lui avait amené un nouveau regard sur les matières étudiées, comme l'entendent Bremer (1998) et Papatsiba (2003). Ceci est probablement dû au fait que, comme nous l'avons mentionné précédemment, la composante scolaire n'était pas à

l'avant-plan dans leur expérience de mobilité. De plus, contrairement à ce que soutiennent Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2011), aucun participant ne s'est exprimé quant à l'influence de son expérience de mobilité sur sa motivation scolaire. En revanche, Gabrielle et Tilcia ont affirmé qu'elles se sentaient plus avancées par rapport à leurs camarades de classe à leur retour. En somme, l'expérience de mobilité étudiante semble principalement influencer les orientations et les parcours scolaires des étudiants, alors que les répercussions sur les aptitudes, la motivation scolaire ou les connaissances des étudiants sont moins explicites dans le récit des participants.

Dans un même ordre d'idées, les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sur la sphère professionnelle des participants sont semblables aux répercussions sur leur sphère scolaire. Elles concernent également les orientations des participants, en termes de plan de carrière, et les expériences professionnelles qui composent leur parcours. Les récits des participants appuient les propos de Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2011) concernant la propension d'anciens étudiants mobiles à intégrer une dimension internationale ou interculturelle à leur emploi. Tilcia et Jessica ont d'ailleurs travaillé à l'étranger par le passé. Gabrielle a également travaillé dans le domaine de l'immigration et Isabelle, auprès d'organisations offrant des programmes de mobilité étudiante. Au cours de ces expériences professionnelles, les participants ont principalement mis en application leurs aptitudes linguistiques ainsi que leurs connaissances d'autres cultures. On constate cependant, comme Stronkhorst (2005), que les compétences professionnelles appliquées concrètement par les participants sont relativement peu nombreuses. Il est toutefois intéressant de noter qu'en mettant suffisamment en valeur leur expérience de mobilité étudiante (Ballatore, 2013; Bremer, 1998), Isabelle et Jessica ont pu accéder à des emplois qui leur auraient autrement été refusés. Selon la classification de Stangherlin (2006), l'échange étudiant d'Isabelle constitue une ressource biographique tirée de son expérience vécue, lui ayant permis de travailler au bureau international de son université. Pour Jessica, il s'agit plutôt d'une ressource relationnelle, en raison de son contact chez

AFS l'ayant référée pour un poste de stagiaire au Brésil. Ceci dit, il est important de rappeler que les participants à notre recherche sont au commencement de leur vie professionnelle, et donc que les répercussions de leur expérience de mobilité sur cette sphère pourraient se révéler davantage dans l'avenir. Cependant, contrairement à ce que suggère Hansel (2008), les participants à notre recherche sont hésitants quant à la possibilité de travailler à l'étranger. Ceux-ci semblent plus enthousiastes à l'idée de faire une différence dans leur milieu d'origine, que ce soit en travaillant dans le domaine de l'interculturel ou en œuvrant pour la justice sociale.

5.2.3. Des répercussions pour la plupart inédites sur les relations avec les proches et sur l'engagement social

Bien que ce soit également le cas dans les sphères de vie abordées précédemment, c'est surtout en ce qui concerne les sphères des relations avec les proches et de l'engagement social que nous ajoutons de nouveaux résultats qui débordent de la littérature existante. En effet, les répercussions que nous avons soulevées dans les relations familiales, conjugales et amicales des participants sont pour la plupart inédites. Rappelons de prime abord que ces répercussions se manifestent de deux manières : soit dans les relations concrètes de participants, soit dans leurs représentations de ce que sont ou de ce que devraient être ces relations.

Les propos des participants dénotent d'abord une amélioration de leurs relations familiales à leur retour. Certains ont senti un rapprochement vis-à-vis de leurs parents et ont perçu que ceux-ci leur témoignaient plus d'affection ainsi que de la fierté. En retour, les participants se sentaient plus enclins à s'impliquer dans leurs tâches ménagères et moins prompts à se quereller. Parmi les recherches consultées, aucune n'était parvenue à ces observations. De plus, Jessica a également remarqué une

amélioration de sa relation avec son frère, auprès de qui elle a renforcé son rôle de grande sœur. Elle indique aussi avoir stimulé l'ouverture d'esprit de ce dernier, en plus de l'avoir même encouragé à vivre une expérience d'échange étudiant à son tour (en vain). Ces propos ajoutent à ceux d'Hansel (2008), qui avait déjà noté que 25 ans après leur expérience de mobilité, d'anciens participants AFS étaient enclins à transmettre à leurs enfants leur intérêt pour l'interculturel et à les encourager à étudier à l'étranger à leur tour. Enfin, nous avons remarqué que les participants valorisaient davantage leurs relations familiales à leur retour d'échange, ce qui n'avait pas encore été soulevé dans les recherches que nous avons consultées.

En ce qui concerne les relations conjugales des participants, les récits de Jessica et de Gabrielle confirment les propos de Hansel (2008) soutenant que les anciens participants AFS sont plus susceptibles de fréquenter un partenaire de culture différente. L'attrance de ces participantes pour l'Autre se manifeste en effet dans leurs relations amoureuses présentes et passées. De plus, soulignons que l'ensemble des participants à notre recherche sont en couple depuis plusieurs années. Ceci va en sens contraire aux propos de Ballatore (2013) selon qui la mobilité impliquerait un renoncement à l'engagement amoureux à long terme. Il faut toutefois noter que selon les participants, leurs relations amoureuses sont un facteur restreignant considérablement leur volonté de repartir à l'étranger sur le long terme. Enfin, les liens qu'ont établis les participants entre leur expérience d'échange, leur modèle de relation de couple et leur façon de gérer la vie à deux semblent inédits par rapport aux recherches consultées.

Par ailleurs, les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sur les relations amicales des participants sont majeures. Nous avons déjà souligné la coupure ressentie à leur retour, ce qui a incité certains à s'entourer d'un nouveau cercle social. Les cas de Jessica, Gabrielle et Isabelle illustrent d'ailleurs comment l'expérience d'échange étudiant amène les participants à développer des réseaux d'amitié avec des

gens de diverses cultures ou ayant un intérêt pour l'interculturel (Hammer, 2005). Isabelle a aussi exprimé son appréciation pour le fait de vivre à Montréal dans un milieu où la diversité est omniprésente (Hansel, 2008). Les réseaux relationnels des participants semblent ainsi marqués par la diversité. Pour Jessica, cette diversité lui permet de « nourrir » ses multiples appartenances identitaires. Pour Isabelle, ceci lui permet d'appliquer ses habiletés à s'intégrer dans des groupes fondamentalement différents. Ainsi s'illustre le concept d'acteur pluriel (Lahire, 2006) dont les multiples appartenances lui permettent d'exercer une diversité de logiques d'action dans des contextes sociaux différents. Enfin, les réflexions des participants sur la manière dont l'expérience d'échange étudiant a influencé leur conception des relations amicales constituent un nouvel ajout aux connaissances sur les répercussions de la mobilité étudiante.

Dans la sphère de l'engagement social, on trouve également bon nombre de nouvelles réflexions sur les répercussions de la mobilité étudiante. Rappelons d'abord que tous les participants se sont impliqués au sein d'AFS à leur retour, et que certains se sont aussi impliqués dans un organisme de défense des droits de la personne à l'international, dans un organisme d'aide aux immigrants et dans d'autres organismes de mobilité étudiante. Ceci confirme les tendances identifiées par Hansel (2008) selon qui les anciens participants AFS sont plus susceptibles de s'engager bénévolement dans des organismes à vocation internationale ou interculturelle. Les motivations soutenant ces implications, correspondant surtout à un désir de partager son expérience et d'en faire bénéficier la société, ajoutent aussi une nouvelle perspective sur l'engagement social des participants. Leur élan d'engagement social au moment du retour, éphémère pour la plupart, entraîne toutefois de nouveaux questionnements concernant l'origine de cet élan et les causes de son arrêt. On peut avancer que l'expérience de mobilité étudiante a apporté aux participants les ressources biographiques nécessaires pour donner sens à cet élan d'implication. Après un certain temps, comme l'a indiqué Marc, l'allocation de ces ressources s'est transformée et a

enlevé à cet engagement social son sens antérieur. C'est d'ailleurs pourquoi Marc a fait un mouvement de recul avant de se réengager uniquement dans des actions qui lui sont maintenant significatives.

En somme, l'expérience de mobilité étudiante des participants à la recherche se répercute de manière différente dans chacune des sphères de vie abordées. Ces répercussions sont plus nombreuses et saillantes dans la sphère personnelle des participants. Dans la sphère scolaire et professionnelle, les répercussions se situent dans les intérêts qui guident les orientations des participants ainsi que dans les expériences particulières qui composent leur parcours. L'acquisition d'aptitudes ou d'apprentissages appliqués dans ces sphères reste plus mitigée. Dans la sphère des relations sociales des participants, les répercussions de la mobilité s'observent autant dans leurs relations concrètes que dans leurs représentations de ces relations. Ces éléments ouvrent à de nouvelles réflexions sur le sujet. Enfin, les répercussions sur l'engagement social se situent au niveau de la motivation des participants à s'impliquer, à partager leur expérience et à faire une différence dans la société, surtout au sein d'organisme à vocation internationale ou interculturelle. Au-delà des distinctions soulevées dans la section précédente, un questionnement demeure en ce qui concerne les caractéristiques communes de ces répercussions au sein de chaque sphère de vie abordée.

5.3. Les répercussions de la mobilité étudiante transversales à toutes les sphères de vie

Tout au long de notre recherche, nous avons catégorisé les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante dans cinq grandes sphères de vie. Cette section

porte à présent un regard global sur les répercussions dans l'ensemble de ces sphères de vie. Nous formulons d'abord certaines remarques concernant la manière dont nous, en tant que chercheurs, avons abordé ces répercussions à travers le prisme des sphères de vie. Nous portons aussi notre attention à la nature de ces répercussions, telles qu'elles ont été divulguées par les participants. Enfin, nous soulignons la présence de l'interculturel comme thème transversal aux répercussions identifiées dans toutes les sphères de vie.

5.3.1. Les répercussions de la mobilité étudiante à travers le prisme des sphères de vie

Tout d'abord, c'est nous qui, en tant que chercheur, avons imposé les cinq sphères de vie comme manière de catégoriser les répercussions de l'expérience des participants. Toutefois, nous avons simplement gardé en tête la définition large de Passy et Giugni (2000) selon laquelle les sphères de vie sont des espaces d'action de l'individu organisés selon un sens particulier. Méthodologiquement parlant, nous souhaitons ainsi que les cinq sphères de vie abordées fournissent aux participants un cadre afin de mieux se représenter les répercussions de leur expérience. C'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas imposé de définition précise à chacune de ces sphères, afin de laisser aux participants la liberté d'attribuer toute répercussion à la sphère de leur choix. Cependant, il est possible que cela ait quand même restreint l'expression des participants et leur capacité à faire des liens concrets entre leur expérience de mobilité et la suite de leur parcours. En effet, les participants devaient alors réfléchir aux répercussions de leur expérience tout en s'assurant que celles-ci s'inscrivent dans le cadre des sphères de vie imposées. Cette manière de procéder a pu contraindre certains participants à attribuer chacun de leurs acquis à une seule sphère de vie spécifique. Pourtant, nous savons que les sphères de vie chez un

individu sont interconnectées et ne constituent pas des entités hermétiques (Passy et Giugni, 2000; Supeno et Bourdon, 2013). Ainsi, lorsqu'abordées comme des ressources biographiques, les répercussions qui émergent du récit des participants peuvent s'appliquer dans des contextes multiples. Par exemple, nous avons estimé que les apprentissages linguistiques des participants se situaient dans leur sphère personnelle. Pourtant, ces apprentissages ont été appliqués par certains dans le cadre de leur programme d'études lié aux langues. Pour d'autres, ces aptitudes linguistiques leur ont servi au cours d'expériences professionnelles ou dans leur implication auprès d'organismes internationaux. Certains ont même mis ces aptitudes à profit pour s'intégrer à des cercles sociaux hispanophones, entre autres. Ainsi, à travers l'exemple des aptitudes linguistiques, on comprend que certains apprentissages réalisés par les participants peuvent avoir des répercussions qui ne se limitent pas à une seule sphère de vie. C'est peut-être la raison pour laquelle il semblait plus facile pour les participants d'expliquer en détail comment ils ont développé certains acquis plutôt que comment ils les appliquent à présent. Ces éléments de récit reflètent néanmoins une certaine connaissance de soi par les participants, ce qui peut en tant que tel être considéré comme une répercussion personnelle à part entière. Retenons néanmoins que le concept de sphère de vie peut avoir une incidence sur la manière dont les participants se représentent les répercussions de leur expérience, et donc, sur leur mise en récit également.

5.3.2. La nature des répercussions émergeant du récit des participants

Ceci nous amène à nous pencher plus attentivement sur la nature des répercussions qui se dégagent du récit des participants. Tous ont souligné de différentes façons l'influence notable de leur expérience de mobilité sur leurs sphères de vie. Toutefois, ce lien d'influence n'est pas directement causal. En effet, quelques participants ont

indiqué que certaines répercussions de leur séjour avaient comme origine un élément déclencheur antérieur à leur expérience de mobilité. D'autres expliquent que certaines répercussions se sont consolidées au fil d'expériences de vie subséquentes. C'est pourquoi on remarque une certaine interconnexion entre des répercussions qui sont de trois ordres différents.

Le premier ordre de répercussions concerne l'influence qu'a eue l'expérience de mobilité des participants sur leur identité, leurs valeurs et leurs intérêts personnels au fil de leur parcours de vie. Rappelons le rôle des valeurs dans la construction de l'identité, souligné par Malewska-Peyre (2002), même si ces valeurs ne sont pas explicitement formulées dans la définition de soi de l'individu. Par exemple, Jessica ne se définit peut-être pas par la valeur du don de soi à laquelle son expérience au Panama l'a initiée, mais cette valeur peut l'amener à agir, à se percevoir et à être perçue différemment dans ses sphères de vie. L'ouverture à la différence qu'ont développée certains participants durant leur échange les a aussi incités à côtoyer des gens de diverses provenances ou à incorporer une dimension interculturelle à leurs différentes sphères de vie. De la même façon, l'intérêt qu'ont développé Jessica et Isabelle pour les langues les a également amenées à étudier dans ce domaine. Ces exemples montrent que les répercussions de l'expérience de mobilité sur l'identité, les valeurs et les intérêts des participants se situent dans leur sphère personnelle, mais ces éléments guident aussi leur action dans toutes leurs sphères de vie.

Ceci nous amène à aborder un deuxième ordre de répercussions, celui des orientations et des choix de vie qui ont marqué le parcours des participants. Ces répercussions semblent plus faciles à identifier a posteriori par les participants. En effet, ceux-ci se sont appuyés sur les valeurs et les intérêts qu'ils ont développés lors de leur séjour pour faire des choix, académiques ou professionnels par exemple, qui les ont ensuite entraînés vers de nouvelles expériences de vie. Les participants semblent toutefois mieux en mesure d'établir des liens entre leur expérience AFS et les choix qui les ont

conduits vers de nouvelles expériences de vie, plutôt qu'entre leur expérience AFS et les valeurs et les intérêts qui ont motivé ces choix. Les liens qu'établissent rétrospectivement les participants entre leur échange étudiant et leurs expériences biographiques subséquentes leur permettent néanmoins d'inscrire l'expérience AFS dans la continuité de leur parcours de vie et d'affirmer la cohérence temporelle de leur identité (Carpentier et White, 2013; Delory-Momberger, 2004).

Le troisième type de répercussions qui se dégage du récit des participants est de l'ordre des apprentissages ou des atouts personnels appliqués concrètement dans une situation donnée. Au cours de leur expérience, les participants ont développé une multitude d'atouts personnels (maturité, lâcher-prise, débrouillardise, confiance en soi, et plus), des compétences scolaires et professionnelles (capacité de travailler en équipe, connaissances d'autres cultures, entres autres) ainsi que d'autres atouts mis de l'avant dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, les participants semblaient plus à l'aise de raconter comment, à travers leur expérience, ils avaient acquis ou développé certaines aptitudes plutôt que comment ces aptitudes ont été appliquées dans leur parcours. Les répercussions de cet ordre doivent donc être conçues comme des ressources biographiques afin d'englober les apprentissages appliqués concrètement et les apprentissages qui demeurent à l'état de « potentiel ».

En résumé, nous distinguons, à partir du récit des participants, trois types de répercussions de leur expérience de mobilité étudiante : les répercussions de l'ordre de l'identité, des valeurs et des intérêts, celles de l'ordre des orientations et des choix de vie et celles de l'ordre des apprentissages. Ces répercussions se situent d'abord sur le plan personnel, mais elles s'actualisent et se déploient ensuite dans l'action des participants au sein de leurs différentes sphères de vie.

5.3.3. L'interculturel comme thème transversal aux répercussions identifiées

Ensuite, il nous semble que l'interculturel est un thème transversal aux trois types de répercussions relevés à la section précédente. En ce qui concerne les répercussions sur l'identité, les valeurs et les intérêts, rappelons en guise d'exemple comment l'exposition à la différence culturelle a entraîné les participants vers un nouveau rapport à soi. Ceux-ci se disent maintenant capables d'adopter un regard « extérieur » ou « décentré » sur eux-mêmes et sur leurs repères culturels afin de remettre en question leurs propres perspectives. Pour certains, l'expérience de mobilité s'est aussi accompagnée d'un élargissement de leur appartenance identitaire. Par exemple, Gabrielle croit qu'une certaine part de son identité est panaméenne. Isabelle a aussi découvert chez elle un sentiment d'appartenance à la culture canadienne combiné à son identité québécoise. Jessica se perçoit pour sa part comme un agrégat de différentes cultures. Ces changements identitaires chez les participants nous semblent transversaux puisqu'ils se nourrissent de leur perception de soi à travers l'ensemble de leurs sphères de vie (Maalouf, 1998). De plus, en identifiant chez eux une multitude de changements personnels, les participants à la recherche manifestent une grande connaissance d'eux-mêmes, mais aussi, révèlent une cohérence identitaire entre leurs expériences passées, leur perception de soi au présent et leurs projets futurs. Les participants reconnaissent donc que depuis leur expérience de mobilité, ceux-ci valorisent grandement la diversité chez eux ou chez les gens qui les entourent. Leur rapport à soi influence leur rapport à l'autre par leur capacité à accepter les différences comme telles, sans être perçues comme inférieures ou supérieures. Ultimement, ceci amène les participants à relativiser ce qui leur semble normal. Les rencontres interculturelles leur apparaissent comme une importante source de découvertes et d'apprentissages. C'est d'ailleurs pourquoi les participants manifestent tous un intérêt pour les voyages d'immersion culturelle, par exemple.

Toutes ces réflexions dépeignent ainsi la dimension interculturelle des répercussions de l'expérience de mobilité sur l'identité, les valeurs et les intérêts des participants.

Encore une fois, ces derniers éléments orientent l'action des participants au sein de leurs sphères de vie. De tous les participants, Jessica et Gabrielle sont celles dont le parcours scolaire est le plus directement lié à l'interculturel. Tilcia affirme aussi que son intérêt pour la différence et la nouveauté a motivé son choix de destination pour son éventuel stage international. Par ailleurs, Marc est le seul participant qui demeure réticent à intégrer une dimension interculturelle à son avenir professionnel. Cependant, les autres participants n'envisagent pas pour autant une mobilité professionnelle à long terme. À différents degrés, tous les participants recherchent aussi une certaine diversité culturelle dans leurs réseaux relationnels. Leur engagement social au sein d'organisations à vocation internationale ou interculturelle a également été souligné. Ainsi, malgré certaines variations entre les participants et entre leurs sphères de vie, on remarque une orientation générale notable vers l'interculturel dans les choix de vie des participants.

Ces choix permettent enfin aux participants d'appliquer certains apprentissages à caractère interculturel réalisés à l'étranger. Leurs aptitudes linguistiques leur offrent la possibilité de rencontrer des gens de diverses cultures, et ce, dans une panoplie de contextes. Leur capacité de décentration et leur sensibilité interculturelle sont également utiles dans ces situations. Enfin, les participants ont pu appliquer ou transmettre les connaissances qu'ils ont acquises au sujet d'autres cultures ou au sujet de phénomènes propres aux relations interculturelles, notamment dans leurs études ou dans leur implication auprès d'organismes de mobilité étudiante, par exemple.

En résumé, le concept de sphères de vie a une incidence considérable sur la manière dont les participants se représentent les retombées de leur expérience de mobilité dans

leur vie. Les répercussions de cette expérience ne sont pas directes, mais se construisent dans la durée et à travers différentes expériences de vie connexes. Nous avons distingué, pour toute sphère de vie, les répercussions qui se manifestent dans l'identité, les valeurs et les intérêts des participants, dans leurs orientations et choix de vie, ainsi que dans leurs apprentissages appliqués concrètement. Nous avons aussi dénoté une dimension interculturelle dans l'ensemble de ces types de répercussions. En tenant compte de ces réflexions, nous pouvons finalement interroger la place que tient l'expérience de mobilité dans le parcours de vie des participants.

5.4. L'expérience de mobilité à la lumière du parcours de vie

Les récits que nous avons recueillis au cours de notre recherche offrent un regard sur la manière dont les participants se représentent leur expérience de mobilité étudiante dans l'ensemble de leur parcours de vie. Dans cette section, nous voyons d'abord comment les récits des participants illustrent divers principes théoriques du concept de parcours de vie, et récursivement, comment ces principes mettent en lumière la place que prend l'expérience de mobilité dans leurs parcours. Ensuite, nous expliquons comment la dualité entre la dimension microsociale et macrosociale du concept de parcours de vie se dégage des récits des participants, lesquels conjuguent biographie individuelle et normes sociales. Enfin, nous déterminons, à partir du récit des participants, le sens que ceux-ci accordent à leur expérience de mobilité au regard de l'ensemble de leur parcours de vie.

5.4.1. Les principes du parcours de vie dans le récit des participants

Certains principes propres aux approches théoriques du parcours de vie (Carpentier et White, 2013; de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014; Dumont, 2015) ont guidé nos interrogations auprès des participants ainsi que nos réflexions à propos de leurs récits. Parmi ces principes, on indique d'abord qu'un parcours de vie doit être abordé dans sa totalité. C'est pourquoi, en début d'entretien, nous avons demandé aux participants de nous offrir un survol des grandes étapes de leur parcours de vie, sans qu'elles soient nécessairement liées aux thèmes de notre recherche. Malgré cela, les participants ont raconté leur parcours de vie à partir du moment où ils arrivaient à le relier avec leur expérience de mobilité étudiante. Pour Jessica, cela remonte aussi loin qu'à son premier déménagement à l'âge de cinq ans. À l'inverse, Isabelle a affirmé ne pas conserver de nombreux souvenirs antérieurs à son secondaire. Ainsi, les parcours que nous avons étudiés ne couvrent pas exactement l'entièreté de la vie des participants. Pour la plupart d'entre eux, on remarque néanmoins que le récit entourant leur expérience de mobilité débute à partir de l'enfance.

Un deuxième principe théorique du parcours de vie se dégageant des récits des participants concerne l'incidence du moment, de la durée et de l'ordre des événements sur eux-mêmes et sur la mise en récit de leur vie. Leurs récits sont en effet structurés temporellement dans une articulation entre des processus dynamiques et des situations statiques (de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014). Par exemple, nous avons établi une distinction entre les participants ayant raconté leur expérience de mobilité de manière séquentielle, et ceux dont le récit alterne entre une perspective globale sur leur année à l'étranger et certains épisodes précis. Les premiers ont ainsi parlé de leur séjour en termes de processus, en décrivant leur évolution personnelle dans les principales composantes de leur expérience. Il peut s'agir de leur apprentissage de la langue locale, ou de l'évolution de la relation avec

leur famille d'accueil, par exemple. Les seconds ont plutôt raconté leur expérience mobilité à partir de situations ponctuelles, telles que des incidents de chocs ou des événements marquants (voyages, rencontres, et autres). Or, l'articulation entre processus et situations est également repérable dans la narration que font les participants de leur vie entière. Par exemple, les liens que fait Tilcia entre ses premiers voyages de jeunesse illustrent un processus de familiarisation à la mobilité et de développement de l'autonomie et de la capacité d'adaptation qu'elle exige. C'est également selon une logique processuelle que Marc a expliqué comment il s'est progressivement remis du choc de son expérience à son retour et comment il a repris confiance en ses aptitudes interpersonnelles. En revanche, les occasions précises d'application des acquis réalisés sur le terrain par les participants sont plutôt des exemples de situations statiques dans leurs parcours. Ainsi, les éléments importants du parcours des participants sont mis en relief par l'organisation temporelle de leurs récits articulant des processus dynamiques et des situations statiques.

Enfin, un dernier principe central aux approches théoriques du parcours de vie souligne l'importance des réseaux relationnels dans les récits des participants. Dès les premiers entretiens, nous avons constaté l'influence cruciale de l'entourage social, et principalement familial, dans le cheminement qui a mené les participants à vivre leur expérience d'échange étudiant. Certaines de leurs motivations à partir étaient d'ailleurs liées à leur entourage. Par exemple, Marc voulait partir afin de se démarquer de ses camarades, alors que Jessica profitait de son séjour pour faire un filtre naturel dans son cercle social. Les relations qu'ont tissées les participants à l'étranger, avec d'autres étudiants étrangers, avec leur famille d'accueil ou avec la population locale, sont aussi un élément central à leur expérience. À leur retour, c'est également dans leurs réseaux relationnels que les premières répercussions de l'échange étudiant se sont fait sentir. Les réseaux relationnels ont enfin une incidence sur les choix de vie des participants et sur les opportunités qui se sont offertes à eux dans leur sphère professionnelle ou dans leur engagement social. Ainsi, que ce soit

dans le parcours ayant amené les participants à vivre leur expérience de mobilité étudiante, dans leur expérience à l'étranger ou dans la concrétisation de ses répercussions sur leur vie, les réseaux relationnels occupent une place importante dans le récit des participants.

En résumé, les principes théoriques propres au concept du parcours de vie nous conduisent à de nouvelles observations quant aux récits des participants. C'est généralement à partir de l'enfance que les participants retracent des liens entre leur parcours et leur expérience de mobilité étudiante. Dans leurs récits, articulés entre des processus dynamiques et des situations statiques, les réseaux relationnels ont une importance bien particulière.

5.4.2. Le parcours de vie des participants entre biographie individuelle et normes sociales

L'importance des réseaux relationnels dans le parcours des participants, que nous venons de souligner, prend également son sens dans la dualité entre subjectivité et objectivité que l'on retrouve dans leurs récits. En effet, ces récits concilient à la fois la biographie individuelle des participants et les normes sociales de déroulement de la vie (Cavalli, 2007; Delory-Momberger, 2004; Dumont, 2015). Par exemple, la trame principale des récits se compose essentiellement du parcours scolaire des participants et de leurs diverses expériences de mobilité (déménagements, voyages, stages, et autres). Le parcours scolaire représente ainsi la dimension objective et standardisée de leurs parcours. Leurs autres expériences de vie, et en particulier leurs expériences de mobilité, incarnent la dimension subjective et singulière de leur parcours. Cette dualité se dégage aussi des propos de Tilcia, qui indique que son parcours lui semble normal et linéaire, mais qu'aux yeux de son entourage, son parcours sort de

l'ordinaire, notamment en raison de ses nombreuses expériences de mobilité. La normativité d'un parcours individuel dépend en effet de la succession des expériences biographiques qui le composent, mais aussi, du point de vue que l'on adopte sur celui-ci. Ce qui semble normatif comme parcours aux yeux d'un individu peut ne pas l'être pour un autre. De manière générale, tant selon les participants à la recherche que selon leur entourage, la mobilité incarne la déstandardisation (Cavalli, 2007), la non-linéarité (Dumora et Boy, 2008) et la personnalisation de leur parcours de vie, ce qui était déjà évoqué par Papatsiba (2003). D'un autre point de vue, on ne peut écarter une certaine standardisation qui se dégage des différents points de convergence entre les récits des participants. En effet, tous les participants proviennent d'un milieu relativement aisé, tous ont vécu des expériences de voyage durant leur enfance, tous ont poursuivi leurs études au-delà d'un premier diplôme de baccalauréat, et ainsi de suite. Ceci supporte notamment l'idée de Ballatore (2013) selon qui les étudiants mobiles sont dotés d'importants atouts et avantages sociaux. En somme, les récits des participants illustrent en plusieurs points la dualité inhérente au concept de parcours de vie entre sa dimension individuelle et sa dimension sociale.

5.4.3. L'expérience de mobilité étudiante dans le parcours de vie des participants

En guise d'élargissement de notre réflexion, divers résultats présentés au chapitre précédent, lorsqu'appréhendés ensemble, témoignent du sens attribué à l'expérience de mobilité étudiante par les participants au regard de leur parcours de vie. Rappelons d'abord que cette expérience est loin d'être fortuite, spontanée ou sans antécédents. Au contraire, elle s'inscrit dans une succession d'expériences biographiques amenant les étudiants à entrevoir la mobilité comme un projet familial, envisageable et souhaitable. Ces expériences antérieures fournissent également aux participants des ressources biographiques qui les rendent plus aptes à partir, ce que Murphy-Lejeune

(2002) nomme « capital de mobilité ». Les premières expositions des participants à la mobilité dans leur entourage, de même que leurs propres expériences de voyage, nourrissent aussi leurs motivations à partir étudier à l'étranger.

Toujours selon Murphy-Lejeune (2002), le processus de choc, d'adaptation et d'intégration des participants à l'étranger fait de l'expérience de mobilité étudiante un rite de passage. Certains participants vivent également ce processus une fois de plus à leur retour. Tout comme le parcours des participants, qui peut être abordé dans ses dimensions objective et subjective (Dubar, 1998), la notion de rite de passage évoque à la fois les changements objectifs dans l'entourage social des étudiants en mobilité internationale de même que les transformations subjectives qui s'opèrent chez eux. Toutefois, le rite de passage n'est pas la seule représentation que l'on peut accorder à la place qu'occupe l'expérience de mobilité étudiante dans le parcours de vie des participants. Ceux-ci ont eux-mêmes associé diverses images au rôle que tient cette expérience dans leur parcours. Selon Tilcia, son échange étudiant est symbolisé par une coupure, principalement dans son parcours scolaire, entre le secondaire et le cégep. À présent, elle perçoit même ce qui précède son échange étudiant comme une autre vie. Paradoxalement, elle insiste toutefois sur le fait que cette coupure est insérée de manière cohérente entre ses étapes de vie, ce qui lui laisse une impression d'unité et de continuité dans son parcours. Gabrielle perçoit également son expérience de mobilité comme une coupure entre deux étapes de sa vie, principalement en lien avec son parcours scolaire. Son séjour au Panama lui paraît si intense, riche et chargé en émotions qu'elle lui accorde un poids bien plus grand que toute autre expérience qu'elle aurait pu vivre pendant un an au cours de sa vie. Pour leur part, Jessica et Isabelle voient davantage leur expérience comme une « parenthèse » dans la continuité de leur parcours. Pour Jessica, le fait de laisser en suspend sa vie au Québec pendant un an lui a appris à s'arrêter et à chercher un meilleur équilibre de vie. De manière similaire, les retombées positives du séjour d'Isabelle lui ont fait prendre conscience qu'il ne sert à rien de se presser, et que les

expériences de vie les plus riches émergent souvent des détours que l'on prend dans son parcours. Or, pour Marc, l'expérience de mobilité étudiante représente un tournant ardu dans son parcours ainsi qu'un premier échec majeur. Il compare son expérience à une première chute à vélo; les conséquences lui ont d'abord paru néfastes, mais les leçons qu'il en a tirées traduisent ensuite un réapprentissage. Ainsi, d'après les images soulevées par l'ensemble des participants, la mobilité étudiante incarne le changement, la transition ou la rupture qui caractérisent les parcours de vie actuels (Dumora et Boy, 2008).

De leur ensemble, ces images rejoignent aussi la notion de bifurcations (Grossetti, 2004) engendrées par la mobilité dans les parcours des participants. Celles-ci reposent d'abord sur l'imprévisibilité qui caractérise l'expérience de mobilité étudiante (Papatsiba, 2003). Nous avons par exemple souligné l'insouciance dont témoignaient certains participants quant à la façon dont leur étaient annoncés les défis que pouvait représenter leur échange étudiant avant leur départ. Ceci a donc amplifié les surprises et les chocs qu'ils ont rencontrés durant leur séjour, en rapport à leurs attentes initiales. Dans les récits des participants, les chocs sont parmi les éléments les plus marquants et les plus riches en apprentissages. Les éléments imprévisibles de l'expérience des participants ont ainsi occasionné de nombreuses bifurcations dans leurs parcours de vie, lesquelles se concrétisent dans les choix de vie qui les ont orientés vers de nouvelles expériences biographiques. Ces bifurcations se manifestent ainsi dans chaque sphère de vie des participants : dans le choix de leur programme d'études, dans leurs ambitions professionnelles, dans leur intégration à de nouveaux cercles d'amis, dans leur motivation à s'engager pour une cause qui leur est significative, et ainsi de suite. De plus, les bifurcations réfèrent aussi aux ressources biographiques acquises par les étudiants et qui leur ont permis d'accéder à ces nouvelles expériences de vie ou de mieux s'y investir. Cependant, tout comme avec l'ensemble des répercussions de leur expérience, les liens de causalité qu'établissent les participants entre ces bifurcations et leur échange étudiant ne sont pas directs.

Comme le soulignent Supeno et Bourdon (2013), les bifurcations qui découlent de l'expérience de mobilité des participants ne sont pas nécessairement immédiates et se consolident souvent dans la durée et dans la continuité de leur parcours.

Les répercussions de l'expérience de Marc se concrétisent plus spécifiquement sous la forme d'une crise biographique. Rappelons que Mazade (2011, p. 12) définit cette dernière comme « un moratoire d'engagement dans une trajectoire structurante du parcours biographique ». Marc a en effet souligné comment, en tant que première épreuve de vie marquante, son expérience de mobilité a entraîné un lot de perturbations dans son parcours. Par exemple, à son retour, Marc a fait preuve d'un désinvestissement généralisé dans différentes sphères de sa vie. Il a notamment témoigné de sa volonté à ne pas entretenir de liens d'attachement dans sa vie sociale. Après une courte phase d'engagement social à son retour, Marc s'est également retiré de ses implications qui lui semblaient non significatives. Le processus de réengagement de Marc dans différentes sphères de sa vie montre ensuite comment la crise biographique générée par son expérience de mobilité étudiante s'est résolue par des bifurcations vers de nouvelles expériences de vie au fil de son parcours.

Il est toutefois important de souligner que les participants ne sont pas passifs devant les imprévisibilités qui composent l'expérience de mobilité. Au contraire, devant les chocs rencontrés au cours de leur expérience, les participants ont dû s'adapter tout en développant leur autonomie (Ballatore, 2013). De même, ceux-ci ne sont pas passifs devant les bifurcations entraînées par cette expérience dans leur parcours, si irrégulier soit-il. Les orientations et choix de vie entrepris par les participants illustrent plutôt une appropriation de leur parcours personnel (Papatsiba, 2003). En effet, la fin du secondaire marque un moment où s'impose notamment le choix d'une variété de programmes de formation technique ou professionnelle au cégep. Cette étape de vie se caractérise aussi par la pluralité des expériences et des opportunités de bifurcation (Malenfant *et al.*, 2013; Supeno et Bourdon, 2013). Selon plusieurs participants, la

mobilité étudiante leur a permis de se découvrir, de « se brancher » sur leur parcours et d'aller de l'avant avec les choix de vie importants qui commençaient à s'imposer. C'est la raison pour laquelle Tilcia recommanderait à quiconque de se lancer dans une telle expérience. Son année de « retard » à l'étranger lui a en effet permis de mieux avancer dans son parcours de vie à son retour. Les valeurs et les intérêts qu'ont développés les participants à l'étranger se couplent aussi à l'élargissement de leur sentiment d'appartenance pour influencer leurs positionnements identitaires. Comme l'indiquent Gallant et Pilote (2013), les choix de vie qui découlent de ces positionnements identitaires entraînent les participants vers des expériences biographiques subséquentes qui à leur tour provoquent de nouveaux repositionnements identitaires. Appréhendée de manière rétrospective à travers leur récit, l'influence de la mobilité sur l'identité et l'action des étudiants permet de dégager l'aspect profondément formateur de cette expérience de vie.

En définitive, l'expérience de mobilité étudiante des participants apparaît comme une ressource d'altérité au sens large dans leur parcours de vie. Elle permet aux étudiants de s'immerger temporairement dans la différence et la nouveauté dans chaque sphère de leur vie : famille, amis, école, loisirs, environnement social, et ainsi de suite. Dans certaines situations, cette immersion a entraîné une découverte et une appropriation de nouvelles manières d'être et d'agir. La confrontation à la différence a aussi permis aux participants de mieux comprendre l'Autre en prenant un recul par rapport à leur propre référent culturel. Dans tous les cas, la mobilité renvoie ainsi à une meilleure connaissance de soi. Ceci dit, la mobilité est également source de différenciation pour les étudiants qui se distinguent de leurs pairs grâce à cette expérience. Tous ces facteurs expliquent ainsi pourquoi l'ensemble des participants à notre recherche considèrent que leur expérience de mobilité a changé leur vie.

CONCLUSION

En guise d'aboutissement de notre mémoire, il convient d'abord de récapituler les principales composantes de notre recherche. Nous avons commencé par inscrire le phénomène de mobilité étudiante dans le contexte large d'internationalisation de l'éducation. Depuis les dernières décennies, la mobilité des étudiants à travers le monde s'est grandement intensifiée, mais malgré cela, elle demeure une expérience propre à une minorité d'entre eux. Dès les premiers stades de notre recherche, nous avons aussi constaté la faible représentation de la mobilité étudiante au secondaire dans la littérature scientifique, en comparaison avec la mobilité étudiante au niveau tertiaire. Notre revue de littérature, couvrant la mobilité étudiante à tous les niveaux d'études, en explore la dimension organisationnelle, la dimension expérientielle et la dimension de ses retombées individuelles. Notre recherche s'est toutefois éloignée de la dimension organisationnelle de la mobilité étudiante pour se pencher plus spécifiquement sur l'expérience vécue par les participants, et surtout, sur ses répercussions. Celles-ci ont été abordées selon cinq sphères de vie : le plan personnel, la sphère scolaire, la sphère professionnelle, les relations avec les proches et l'engagement social. Les lacunes que nous avons soulevées dans notre revue de littérature nous ont amenés à poser la question de recherche suivante : **comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes de mobilité internationale étudiante au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience à travers leur parcours de vie sept à dix années après leur retour?** Cette question relevait d'un intérêt particulier pour le champ de la communication interculturelle.

Trois concepts ont été mobilisés afin d'aborder les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante. Premièrement, le concept de parcours de vie offrait des repères théoriques pour comprendre le récit des participants. Nous avons exposé divers principes propres aux approches multidisciplinaires du parcours de vie. Nous avons

également souligné la dualité inhérente à ce concept, entre sa dimension sociale et sa dimension individuelle. Deuxièmement, le concept de logiques d'action et de sphères de vie met en lumière la pluralité des « rôles » ou des « positions » qu'occupent les participants dans des contextes tout aussi variés. L'interconnexion des sphères dans lesquelles ceux-ci agissent est constitutive de leur identité. Troisièmement, le concept de ressources biographiques permet d'aborder le bagage expérientiel de chaque participant. Les expériences de vie d'un individu sont effectivement riches en ressources diverses, et représentent aussi la matrice à travers laquelle adviennent leurs expériences subséquentes.

Le caractère qualitatif des concepts composant notre cadre théorique exigeait une démarche méthodologique appropriée. Nous avons donc adopté une posture épistémologique s'opposant au positivisme et à ses critères d'extériorité du chercheur. En effet, le point de départ de nos résultats repose sur les témoignages des participants, auxquels nous avons apporté de nouvelles significations par le biais de notre analyse compréhensive. De ce fait, nous avons opté pour une approche phénoménologique fondée sur la perception du monde et sur le vécu des participants. Celui-ci est également abordé dans sa totalité à travers une approche biographique. Ces choix méthodologiques nous ont donc orientés vers le récit de vie comme technique de collecte de données. La contribution de l'organisme AFS Interculture dans le recrutement de nos participants devait être soulignée. Au total, nous avons rencontré cinq individus au cours de trois rencontres d'au moins une heure pour chacun d'entre eux. Au cours de ces rencontres, nous avons discuté des expériences de vie qui ont précédé leur expérience d'échange étudiant, de ce qu'ils ont vécu à l'étranger et surtout, de la postérité de cette expérience.

C'est également sous cette formule « avant, pendant, après » que nous avons structuré la présentation des résultats de notre recherche. Les propos les plus pertinents des participants ont été rassemblés en fonction des thèmes abordés en entretien, mais

aussi en fonction des thèmes émergeant de leurs récits. Nous avons d'abord réalisé un survol des parcours de vie des participants, lesquels étaient principalement orientés autour de leur parcours scolaire et de leurs multiples expériences de mobilité. Les voyages de jeunesse des participants, en plus des nombreuses expériences ayant stimulé leur intérêt pour l'interculturel, jouent un rôle important dans leur décision pour partir à l'étranger. Les motivations des participants pour s'engager dans cette expérience étaient diverses, et parmi les nombreuses étapes préparatoires, ceux-ci ont principalement été marqués par les formations offertes par AFS. Au cours de ces formations, l'insouciance des participants quant aux défis qui leur étaient annoncés laissait présager divers chocs rencontrés sur le terrain. Nous avons ensuite remarqué que les participants ont livré des récits de mobilité uniques, structurés soit de manière épisodique ou séquentielle. On note néanmoins trois composantes communes à leurs expériences, au sein desquelles les participants ont fait face à divers chocs : l'immersion scolaire, l'intégration en famille d'accueil et les diverses relations développées sur le terrain. Les répercussions de leur expérience, si diverses soient-elles, sont d'abord proéminentes sur le plan personnel. Les participants ont énuméré de nombreux atouts personnels développés durant leur séjour : aptitudes linguistiques, maturité, liberté, lâcher-prise, indépendance, estime de soi, pensée critique, et bien d'autres. La dimension interculturelle de leur expérience a également provoqué chez eux un nouveau rapport à soi et à l'Autre. Dans la sphère scolaire des participants, les répercussions se situent surtout dans leur parcours, notamment en ce qui concerne leurs programmes d'études ou leurs expériences de mobilité étudiante subséquentes. Il en va de même pour la sphère professionnelle des participants. Comme ceux-ci sont au commencement de leur vie professionnelle, ces répercussions concernent leurs quelques expériences professionnelles passées, mais surtout, leurs ambitions pour le futur. Les participants ont également établi divers liens entre leur expérience de mobilité et leurs relations familiales, conjugales et amicales, mais aussi, avec leur façon de concevoir et d'aborder ces relations. Enfin, plusieurs participants ont souligné leur élan d'engagement social au retour de leur échange,

poussés par un désir de partager leur expérience et d'en faire bénéficier la société. À présent, l'influence de leur expérience à l'étranger sur leur engagement social demeure mitigée.

Dans le chapitre de discussion, nous avons apporté des réponses plus précises à nos sous-questions de recherche en commençant par la première : comment l'expérience de mobilité étudiante au secondaire est-elle vécue et racontée par les participants? Les dimensions expérientielles de leurs séjours à l'étranger ont été abordées en lien avec la littérature consultée. Nous avons notamment tracé des liens entre les expériences biographiques des participants avant leur départ, dont leurs premiers voyages, et la notion de capital de mobilité. Nous avons aussi insisté sur la diversité des motivations des participants pour partir à l'étranger. Les trois composantes communes de l'expérience des participants ont ensuite été examinées en fonction de leur importance. Les chocs rencontrés par les participants au sein de ces composantes émergent de leurs attentes non répondues ou de confrontations à leurs valeurs profondes. Les stratégies mises de l'avant pour surmonter ces chocs ont une influence notable sur le déroulement de leur échange de même que sur ses retombées.

Nous avons ensuite adressé notre deuxième sous-question de recherche : quelles sont les répercussions d'une telle expérience chez les participants, notamment sur le plan personnel, dans leurs sphères de vie scolaire et professionnelle, dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social? Déjà dans le chapitre d'analyse, nous avons couvert ces répercussions à partir du récit des participants. En adoptant un regard transversal à chaque sphère de vie abordée, nous avons ensuite distingué trois ordres de répercussions de l'expérience de mobilité étudiante. Le premier concerne l'identité, les valeurs et les intérêts personnels des participants. Ces éléments se déploient ensuite dans un deuxième ordre de répercussions, celui des orientations et choix de vie qui marquent le parcours des participants. Au cours de leurs nouvelles expériences de vie, ceux-ci peuvent ensuite appliquer certains

apprentissages ou atouts développés lors de leur séjour à l'étranger, ce qui constitue un troisième ordre de répercussions. Nous avons toutefois souligné que les participants étaient en mesure de lier leur expérience aux trois ordres de répercussions identifiés, mais que les liens explicites entre ces trois ordres sont plus rares. Par ailleurs, si plusieurs acquis personnels soulevés par les participants font écho à certaines recherches antérieures, d'autres ajoutent également de nouveaux constats. Dans la sphère scolaire et professionnelle des participants, les répercussions de leur expérience concernent davantage leurs orientations, intérêts et ambitions plutôt que l'application d'atouts particuliers. Pour ce qui est de la sphère des relations avec les proches et de l'engagement social, notre recherche amène toutefois de nouveaux résultats. Les répercussions positives de l'expérience de mobilité sur les relations sociales des participants, de même que sur leur manière d'aborder ces relations, appellent à de nouvelles recherches spécifiques sur ce thème. De plus, nous avons constaté l'intérêt des participants pour s'engager dans des actions sociales à caractère interculturel, mais les motivations soutenant ces implications, de même que leur variation dans le temps, pourraient être explorées davantage. Rappelons aussi que le concept de sphères de vie offre aux participants un cadre distinctif pour se représenter les répercussions de leur expérience, avec ses avantages et ses limites. On doit ne pas perdre de vue que des acquis ou répercussions propres à une sphère de vie pourraient être transférés à une autre. Enfin, il faut aussi souligner que les répercussions de l'expérience des participants ne sont pas directes, et que souvent, elles se consolident dans la durée, avec l'intervention d'expériences de vie subséquentes.

Ces dernières remarques apportent aussi quelques éléments de réponse à notre troisième sous-question de recherche : comment la mobilité, dans sa dimension interculturelle, est-elle invoquée par les étudiants comme une expérience orientant leur action et leur définition de soi dans ces sphères de vie? Nous avons déjà souligné que les répercussions de l'ordre des apprentissages ou atouts appliqués concrètement sont surpassées par les répercussions sur l'identité, les orientations et les choix de vie

des participants. Ces répercussions sont d'ailleurs plus particulièrement liées à la dimension interculturelle de leur expérience. En effet, plusieurs participants ont témoigné d'un élargissement de leur sentiment d'appartenance à la suite de leur intégration dans un nouvel environnement culturel. Étant confrontés à de nouvelles manières d'être et d'agir, plusieurs ont pris conscience de leurs intérêts personnels ou valeurs profondes, dont l'ouverture à la différence est la plus importante. Les participants sont maintenant mieux en mesure de se décentrer de leurs « lunettes culturelles » afin d'accommoder de nouvelles perspectives. Les répercussions identitaires de leur expérience de mobilité orientent par la suite leur action dans chaque sphère de leur vie. Que ce soit dans les thèmes marquants de leur parcours scolaire, dans leurs ambitions professionnelles pour travailler auprès de populations diverses, dans leurs réseaux sociaux multiculturels ou dans les organismes auprès desquels ils se sont impliqués, chaque sphère de vie des participants se voit maintenant empreinte de relations interculturelles.

Ainsi, en constatant que le parcours de vie des participants est fortement marqué par l'interculturel, nous avons été en mesure de répondre à notre quatrième sous-question de recherche : quel sens est-ce que les étudiants accordent à leur expérience de mobilité au regard de leur parcours de vie? Les liens qu'ont établis les participants entre certaines expériences de leur enfance, leur échange étudiant et ses répercussions jusqu'à aujourd'hui montrent que l'expérience de mobilité étudiante se ramifie de manière étendue dans leur parcours de vie. Au sein de celui-ci, l'expérience de mobilité représente une coupure, et les changements qu'elle entraîne illustrent aussi la notion de bifurcation. À un moment de la jeunesse où s'offrent de nombreuses expériences de vie, mais où commencent aussi à s'imposer différents choix de vie, les répercussions de l'expérience de mobilité ont entraîné pour plusieurs un « réengagement » ou une appropriation de leur propre parcours. Plusieurs ont vu dans leur expérience de mobilité étudiante une manière de se distinguer de leurs pairs. Les changements traversés par les participants illustrent également l'idée de rite de

passage. Pour certains, ce passage constituait un imposant défi, mais tous considèrent cette expérience comme enrichissante et essentielle à qui ils sont aujourd'hui. Enfin, dans la vie des participants, l'expérience de mobilité étudiante incarne la nouveauté, la découverte, la confrontation à l'altérité, la connaissance de soi et la personnalisation de son parcours.

À partir d'un regard critique porté sur notre démarche de recherche se dégagent diverses limites qu'il convient de nommer. D'abord, lors de nos recherches préliminaires, nous avons vite constaté la rareté des données statistiques et des études scientifiques sur la mobilité étudiante au secondaire. Une plus ample documentation aurait permis d'établir des comparaisons entre la mobilité étudiante au niveau secondaire et au niveau tertiaire allant au-delà de nos intuitions personnelles ou de réflexions de sens commun concernant l'âge des étudiants concernés.

Par ailleurs, nous sommes conscients qu'afin de couvrir la largeur de nos questionnements de recherche, les concepts mobilisés dans notre cadre théorique sont également très généraux et applicables à une variété de contextes et de phénomènes sociaux. Des concepts plus précis entourant la mobilité étudiante, comme le capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2002) ou l'ajustement culturel (Lysgaard, 1955), ou des concepts se rapportant à la communication interculturelle, tels que les incidents critiques (Cohen-Emerique, 1984) ou le choc culturel et les stratégies pour y faire face (Oberg, 1960), auraient également pu être mobilisés. Toutefois, ceci aurait dès le départ donné une orientation plus précise aux récits des participants.

Sur le plan méthodologique, nous avons également observé un glissement de la technique du récit de vie à l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) lors des rencontres avec certains participants. Bien que ce glissement altère partiellement les caractéristiques propres à la technique du récit de vie, celui-ci était justifié par deux types de situations : soit pour encourager le participant à approfondir un récit peu

détaillé, soit pour recadrer un récit trop évasif. Les contraintes de temps et de coûts nous ont également obligés de rencontrer un nombre limité de participants, tous originaires de la région montréalaise. Un échantillon plus nombreux et diversifié permettrait certes un élargissement des conclusions de notre recherche. C'est également par contrainte de temps que nous avons réalisé une synthèse commune aux récits de tous les participants plutôt que d'avoir procédé par une reconstitution individuelle de chacun d'entre eux. Le second cas aurait permis de mieux préserver la singularité des parcours des participants ainsi que de parvenir à une analyse plus nuancée de nos résultats.

Les quelques limites soulevées précédemment fournissent diverses pistes pour de futures recherches connexes à la nôtre. Il serait d'abord possible d'élargir l'angle de notre recherche afin de réaliser une étude comparative de l'expérience de mobilité étudiante vécue à différents âges ou à différents niveaux d'études. Aussi, plutôt que de se baser uniquement sur des récits de mobilité *a posteriori*, il serait également intéressant de recueillir des témoignages préalables à l'expérience de mobilité afin de parvenir à des comparaisons de types « avant/après ». On pourrait aussi effectuer une collecte de données à très long terme, surtout pour aborder les répercussions de l'expérience de mobilité étudiante sur la sphère professionnelle et la sphère familiale des participants. Enfin, rappelons les bénéfices associés à un élargissement et une diversification de notre échantillon, que ce soit en termes de provenance des participants ou de leurs programmes de mobilité étudiante, pour approfondir les connaissances sur le phénomène auquel nous nous sommes intéressés.

D'autres pistes émergent aussi de certains aspects de notre recherche méritant une attention plus précise. Par exemple, d'éventuelles études pourraient porter spécifiquement sur divers moments importants de l'expérience de mobilité, tels que la démarche préparatoire au départ, l'expérience à l'étranger, le déroulement du retour, les premiers moments suivant le retour, et enfin, les répercussions à très long terme.

De plus, tout au long de ce mémoire, nous avons souligné les répercussions de l'expérience de mobilité propres à certaines sphères de vie, lesquelles pourraient singulièrement être étudiées au sein d'éventuelles recherches.

Divers thèmes soulevés par les participants à notre recherche mériteraient également une théorisation plus approfondie. Concernant ce qui précède l'expérience d'échange étudiant, nous nous sommes notamment questionnés à propos des facteurs qui influencent le capital de mobilité des participants, tels que leurs traits de personnalité. La participante Gabrielle a d'ailleurs soulevé l'idée d'un « profil type » du participant AFS, ce qui serait intéressant d'aborder en examinant de plus près le parcours de participants préalablement à leur expérience de mobilité. En ce qui concerne l'expérience même de mobilité étudiante sur le terrain, nous avons déjà souligné l'apport d'une plus grande théorisation entourant le choc culturel et les stratégies déployées pour le surmonter, afin de mieux comprendre la façon dont est vécu un séjour d'études à l'étranger et la façon dont on peut en tirer de plus grandes retombées positives. De plus, les composantes de l'expérience de mobilité étudiante, que nous avons tirées du récit des participants (immersion scolaire, intégration en famille d'accueil et relations sociales), peuvent fournir un cadre d'analyse intéressant pour d'éventuelles recherches. Il en va de même pour les trois ordres de répercussions que nous avons également dégagées du récit des participants. Une plus grande théorisation à propos des sphères de vie étudiées serait également nécessaire dans l'optique d'une recherche abordant plus spécifiquement l'une d'entre elles.

Enfin, sur le plan méthodologique, nous avons déjà souligné les avantages que tireraient d'éventuelles recherches en montrant une plus grande rigueur dans la collecte de données par récits de vie ainsi qu'en reconstituant individuellement les récits recueillis. Une approche méthodologique mixte dans la recherche sur la mobilité étudiante pourrait également faire le pont entre de nouvelles découvertes

résultant d'une approche qualitative et les données quantitatives qui abondent déjà sur ce phénomène.

En définitive, nous souhaitons conclure ce mémoire en misant une dernière fois sur les témoignages des participants concernant des pistes d'amélioration concrètes de la mobilité étudiante au secondaire et de sa portée sociale. Les participants à notre recherche insistent d'abord sur l'importance de la préparation des étudiants avant le départ. En rétrospective, certains auraient d'ailleurs souhaité se consacrer plus sérieusement à cette démarche. À leurs yeux, les journées de formation, les mises en situation et le partage d'expériences sont plus pertinents que toute documentation préparatoire. Certains ont donc lancé l'idée d'un programme de mentorat en soutien aux participants se préparant à leur expérience de mobilité. De même, le soutien de personnes ressources sur le terrain s'avère également essentiel. Le rôle d'AFS sur le terrain selon les participants semble d'ailleurs variable d'un pays à l'autre. Alors que certains ont apprécié la discrétion de l'organisme et la liberté qui leur était accordée à l'étranger, d'autres auraient bénéficié d'un encadrement plus serré. À l'inverse, certains ont apprécié la présence sécurisante de l'organisme alors que d'autres s'en sont sentis étouffés. Malgré ces disparités, tous les participants jugent que l'expérience qu'ils ont vécue fut des plus enrichissantes, et que les programmes d'AFS devraient bénéficier d'un plus grand rayonnement. Selon eux, tous et toutes gagneraient à vivre une expérience de mobilité étudiante au niveau secondaire.

ANNEXE A

MESSAGE D'APPEL À PARTICIPATION

**UQÀM | Université du Québec
à Montréal**

*** À FAIRE CIRCULER ***

Bonjour à tous et à toutes,

Ceci est un appel à participation pour une recherche sur l'expérience de mobilité étudiante au secondaire. Cette recherche est menée par Samuel Arseneau-Roy, étudiant à la maîtrise en communication internationale et interculturelle à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), et encadrée par Catherine Gail Montgomery, professeure au Département de communication sociale et publique. À travers cette recherche, nous voulons comprendre comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes d'échanges étudiants au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience sept à dix années après leur retour.

Dans le cadre de ce projet, nous souhaitons rencontrer d'ancien(ne)s participant(e)s aux programmes longs (dix mois) d'AFS dont l'expérience s'est déroulée il y a sept à dix ans. La participation à notre recherche consiste en trois rencontres d'environ une heure chacune, à Montréal ou dans les environs, afin de discuter en profondeur des retombées de votre expérience d'échange étudiant dans votre vie. Vous serez invité(e)s à raconter les bons et les moins bons moments de votre parcours. Votre participation, qui est volontaire et confidentielle, peut être interrompue à n'importe quel moment si vous le jugez nécessaire. Une compensation de 20 \$ sous forme de carte-cadeau vous sera offerte au terme des trois rencontres. Il s'agit d'une excellente occasion de partager vos expériences de vie tout en contribuant à l'avancement des connaissances dans le champ de la communication internationale et interculturelle. Les personnes intéressées peuvent contacter Samuel Arseneau-Roy en indiquant :

- Votre nom
- Votre ville ou quartier de résidence
- Le pays où s'est déroulé votre échange étudiant
- L'année où s'est déroulé votre échange étudiant

Nous vous répondrons sous peu pour consulter vos disponibilités et planifier les moments de rencontre. Vos expériences de vie nous intéressent grandement et votre participation est fortement appréciée.

Samuel Arseneau-Roy

Étudiant à la maîtrise en communication internationale et interculturelle

Courriel : arseneau-roy.samuel@courrier.uqam.ca

Cellulaire : XXX-XXX-XXXX

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**UQÀM | Université du Québec
à Montréal**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet

Les répercussions d'une expérience de mobilité internationale étudiante au secondaire – Parcours de participant(e)s québécois(es) sept à dix ans après leur retour

Étudiant-chercheur

Samuel Arseneau-Roy

Étudiant à la maîtrise en
communication internationale et
interculturelle

Cellulaire : XXX-XXX-XXXX

Courriel :

[arseneau-
roy.samuel@courrier.uqam.ca](mailto:arseneau-roy.samuel@courrier.uqam.ca)

Direction de recherche

Catherine Gail Montgomery

Professeure au département de communication
sociale et publique

Case Postale 8888, succ. Centre-Ville

Montréal (Québec) H3C 3P8

Bureau : 514-987-3000, poste 5506

Courriel : montgomery.catherine@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de raconter en profondeur certaines de vos expériences de vie. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet

Notre recherche vise à comprendre comment les Québécois(es) ayant participé à des programmes de mobilité internationale étudiante au secondaire tirent parti des répercussions de leur expérience sept à dix années après leur retour. Cette orientation se détaille les questionnements suivants :

1. Quel sens est-ce que les étudiant(e)s accordent à leur expérience de mobilité au regard de leur parcours de vie?
2. Quelles sont les répercussions d'une expérience de mobilité étudiante au secondaire chez les participant(e)s, notamment sur le plan personnel, dans leurs sphères de vie scolaire et professionnelle, dans leurs relations avec leurs proches et dans leur engagement social?
3. Comment la mobilité est-elle invoquée par les étudiant(e)s comme une expérience orientant leur action et leur définition de soi dans ces sphères de vie?

Pour adresser ces questionnements, nous souhaitons recueillir le récit de vie de trois à cinq ancien(ne)s participant(e)s aux programmes d'échanges étudiants de dix mois offerts par AFS Interculture. Ces rencontres devraient avoir lieu au cours de l'hiver 2016. Le projet de recherche, qui se déroule dans le cadre de notre maîtrise, devrait être complété au cours de l'été 2016.

Nature et durée de votre participation

Votre participation s'échelonnait principalement au cours de trois rencontres d'environ une heure chacune, réparties sur un minimum de trois semaines. Au cours de ces entretiens semi-directifs, vous serez invité(e) à partager votre récit de vie en lien avec votre expérience d'échange étudiant avec AFS Interculture. Lors de la première séance, nous survolerons globalement votre parcours de vie et ce qui a précédé et suivi votre échange étudiant. Lors de la deuxième séance, nous approfondirons certains éléments ou moments précis de votre parcours. La troisième séance sera planifiée au cas où un besoin de temps ou d'informations supplémentaires se ferait sentir. Ces rencontres se dérouleront dans le lieu de votre choix (à l'UQAM, à votre domicile, au domicile du chercheur, dans un café, ou autre). En prenant part aux entretiens, vous consentez à ce que ceux-ci soient enregistrés sous format audio. Au cours des trois prochains mois, il se pourrait que le chercheur vous contacte ponctuellement afin d'obtenir des précisions sur votre récit s'avérant nécessaires à l'étape de la transcription ou de l'analyse des données.

Avantages liés à la participation

Nous espérons que ces rencontres vous apporteront un sentiment d'écoute, de reconnaissance et de compréhension de vos expériences de vie. De plus, nous souhaitons que votre narration s'accompagne de prises de conscience, d'un renforcement de vos apprentissages réalisés à l'étranger et d'une appropriation de votre parcours de vie. Outre ces avantages potentiels à participer à notre recherche, nous espérons que vous tiriez satisfaction du fait que vos expériences de vie contribuent à l'avancement des connaissances dans le champ de la communication internationale et interculturelle.

Risques liés à la participation

La participation à notre recherche comporte un niveau de risque minimal. Nous reconnaissons toutefois que la participation à un entretien de récit de vie implique un dévoilement en profondeur qui pourrait occasionner un certain stress chez une personne timide. Le fait de raconter une expérience difficile pourrait également susciter un inconfort ou raviver certaines tensions psychologiques. Enfin, la participation aux entretiens pourrait entraîner des coûts et du temps de déplacement, tout dépendant de votre lieu de résidence et du lieu choisi pour la rencontre.

Afin de compenser ces situations potentiellement problématiques, nous souhaitons d'abord instaurer un climat de rencontre des plus agréables. N'hésitez pas à signaler tout questionnement ou préoccupation de votre part. Vous êtes libres de ne pas répondre à toute question sans qu'une justification vous soit demandée. En cas de besoin, nous pouvons vous

mettre en contact avec le personnel d'AFS Interculture ainsi que vous diriger vers votre CSSS de quartier ou vers un centre d'écoute offert par l'UQAM. Nous ferons également preuve de souplesse et d'adaptation afin de limiter tout désagrément lié aux déplacements vers le lieu des entretiens. En dernier recours, vous pouvez mettre un terme à votre participation à tout moment de la recherche si tel est votre souhait.

Confidentialité

Seuls le chercheur et la professeure supervisant la recherche auront accès à vos informations personnelles. Un pseudonyme vous sera attribué dans la transcription des entretiens et sa correspondance avec vos informations personnelles ne sera connue que par le chercheur et la professeure supervisant la recherche. Les enregistrements audio des récits recueillis de même que leurs transcriptions seront sauvegardés dans des fichiers protégés par un mot de passe et stockés sur un disque dur externe situé au domicile du chercheur. Les notes manuscrites prises lors des entretiens et les formulaires de consentement signés seront conservés dans un classeur verrouillé aussi situé au domicile du chercheur. Les données recueillies seront conservées pendant cinq années suivant la fin du projet afin de pouvoir s'y référer dans le cas d'une révision du projet. Les synthèses des entretiens ne permettront en aucun cas de vous identifier dans le mémoire de recherche ou dans toute autre communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Pour vous retirer de l'étude, avisez verbalement ou par courriel le chercheur Samuel Arseneau-Roy; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Une compensation de 20 \$ vous sera accordée sous forme de carte-cadeau au terme des trois rencontres d'entretien.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Samuel Arseneau-Roy

Étudiant à la maîtrise en
communication internationale et
interculturelle

Cellulaire : XXX-XXX-XXXX

Courriel :

[arseneau-
roy.samuel@courrier.uqam.ca](mailto:arseneau-roy.samuel@courrier.uqam.ca)

Catherine Gail Montgomery

Professeure au département de communication
sociale et publique

Case Postale 8888, succ. Centre-Ville

Montréal (Québec) H3C 3P8

Bureau : 514-987-3000, poste 5506

Courriel : montgomery.catherine@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

cerpe2@uqam.ca

Répondante facultaire : Caroline Vrignaud

Bureau : 514-987-3000, poste 1200

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet; la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte ni justification à donner. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom et nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom et nom

Signature

Date

ANNEXE C

GRILLE D'ENTRETIEN

Thèmes / objectifs	Questions	Relances / précisions
Accueil		
	• Préférence pour le vouvoiement ou le tutoiement? • Rappel des objectifs de la recherche et de la forme de l'entretien • Lecture et signature du formulaire de consentement • Montrer les thèmes à aborder • Débuter l'enregistrement audio	
Ouverture		
Questions d'amorce	Pourquoi souhaitez-vous participer à cette recherche? Quelle est votre motivation à venir me partager votre expérience et votre parcours?	<i>Pour que la personne se centre, qu'elle entre en contact avec ses introspections.</i>
	Quel pseudonyme aimez-vous adopter dans les publications suivant cette recherche?	<i>A noter</i>
Corps de l'entretien		
THEME 1 Survол du parcours de vie <i>(RI : 20 min)</i>	1.1. Pourriez-vous m'offrir un survол de votre parcours? Quels ont été les grandes étapes ou jalons de votre vie?	<i>Noter les grandes étapes et points de repère. Ligne du temps?</i> 1.1.1. Vous pouvez les rapporter temporellement à votre expérience d'échange étudiant, mais il n'est pas nécessaire de faire des liens avec celle-ci pour le moment. 1.1.2. Dernières socio-démographiques : âge au moment de l'échange, lieu de résidence ou de naissance, etc. <i>Faire descendre sur la ligne du temps?</i>
THEME 2 Avant l'expérience de mobilité <i>(RI : 40 min)</i>	1.2. Comment a évolué votre définition de l'interculturel et son attrait dans votre vie? 2.1. Qu'est-ce qui, dans votre parcours, peut vous avoir mené à vivre une expérience d'échange étudiant? 2.2. Comment se sont prises les décisions quant à votre départ? 2.3. Comment vous sentiez-vous avant votre départ? 2.4. Que pensiez-vous des objectifs d'AFS en matière d'interculturel avant votre départ?	2.1.1. Etiez-vous familier(ère) avec l'idée de mobilité internationale? 2.1.2. Aviez-vous déjà entendu parler des programmes d'AFS ou d'autres organismes? 2.2.1. Pourquoi avoir choisi [tel pays]? 2.2.2. Qu'est-ce qui vous a incité à partir? 2.2.3. Quelles étaient vos motivations à partir? 2.4. S'agissait-il d'un défi, d'une évidence, d'un désintérêt?

THEME 3 Pendant l'expérience de mobilité <i>(R2 : 40 min)</i>	3.1. Parlez-moi du déroulement de votre séjour. 3.2. Comment s'est déroulé votre retour au Québec? 3.3. Quelles ont été les relations les plus significatives que vous avez tissées durant votre séjour?	3.1.1. Quels en ont été les moments marquants? 3.1.2. Quels ont été vos plus grands chocs? 3.1.3. Comment avez-vous surmonté vos plus grands chocs? 3.1.4. Quels ont été les meilleurs moments? 3.1.5. Quels ont été les pires moments? 3.2.1. Comment vous sentiez-vous à votre retour? 3.2.2. Quelle impression avez-vous de votre expérience à votre retour? 3.3.1. Avec qui? 3.3.2. Pourquoi ces relations furent-elles significatives? 3.3.3. Qu'en est-il de votre famille d'accueil, de vos camarades de classe, des Québécois qui vous accompagnaient?
THEME 4 Après l'expérience de mobilité <i>(R2 : 20 min)</i>	4.1. Plusieurs années après, quelles sont vos impressions de votre expérience avec AFS et de son impact sur vous et votre parcours?	4.1.1. En quoi l'expérience d'échange étudiant vous a-t-elle transformée? 4.1.2. Comment votre entourage a-t-il pu penser que vous aviez changé? 4.1.3. Quels apprentissages personnels avez-vous tirés de votre expérience? 4.1.4. Pouvez-vous associer une image, un mot ou une phrase à la place que tient votre expérience d'échange étudiant dans votre parcours de vie? 4.1.5. Comment l'expérience d'échange étudiant a-t-elle influencé vos valeurs?
<i>(R3 : 60 min)</i>	4.2. Quels liens faites-vous entre l'expérience AFS et la suite de votre parcours scolaire? 4.3. Quels liens faites-vous entre l'expérience AFS et votre parcours professionnel?	4.2.1. Quelle fut la suite de votre parcours scolaire? 4.2.2. Dans quelle mesure a-t-il été influencé par l'expérience AFS? 4.2.3. Quels éléments de l'expérience AFS ont été les plus marquants? 4.2.4. Pouvez-vous donner un exemple concret? 4.3.1. Où en êtes-vous dans votre parcours professionnel? 4.3.2. Dans quelle mesure est-il influencé par l'expérience AFS? 4.3.3. Quels éléments de l'expérience AFS ont été les plus marquants? 4.3.4. Pouvez-vous donner un exemple concret?

	4.4. Quels liens faites-vous entre l'expérience AFS et vos relations avec vos proches? 4.5. Quels liens faites-vous entre l'expérience AFS et vos implications sociales passées et présentes? 4.6. Quelle place prend maintenant l'interculturel dans votre vie?	4.4.1. Quel a été l'impact de votre expérience dans vos relations avec votre famille? 4.4.2. Quel a été l'impact de votre expérience dans votre vie conjugale? 4.4.3. Quel a été l'impact de votre expérience dans vos réseaux d'amis? 4.4.4. Quels éléments de l'expérience AFS ont été les plus marquants? 4.4.5. Pouvez-vous donner un exemple concret? 4.5.1. Dans quel type d'implications sociales vous êtes-vous engagés présentement ou par le passé? 4.5.2. Dans quelle mesure ces implications sociales sont-elles influencées par l'expérience AFS? 4.5.3. Quels éléments de l'expérience AFS ont été les plus marquants? 4.5.4. Pouvez-vous donner un exemple concret? 4.6.1. Que reste-t-il des relations que vous avez tissées lors de votre expérience d'échange? 4.6.2. Quelle place prend l'interculturel dans chaque sphère de vie abordée? 4.6.3. En quoi l'interculturel influence maintenant votre définition de soi?
Clôture de chaque entretien		
Retour / ouverture / débriefing	<i>Effectuer une synthèse des propos</i> • Y a-t-il des thèmes que nous n'avons pas abordés et dont vous aimeriez parler (maintenant ou à la prochaine rencontre)?	
Remerciements et clôture	Remercier le participant pour sa collaboration. Rappeler la confidentialité des récits de vie. Fixer un prochain moment de rencontre si possible. Rappeler que le participant pourrait être contacté à fin d'obtenir des précisions sur son récit (demander comment).	

BIBLIOGRAPHIE

- AFS Intercultural Programs. (2011). *AFS Canada*. Récupéré le 25 octobre 2013 de <http://www.afscanada.org/>
- Agbobli, C. et Hsab, G. (dir.). (2011). *Communication internationale et communication interculturelle: regards épistémologiques et espaces de pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Agulhon, C. et Xavier de Brito, A. (2009). Les étudiants étrangers: des migrants comme les autres? Dans Agulhon, C. et A. Xavier de Brito (dir.), *Les étudiants étrangers à Paris: entre affiliation et repli* (p. 9-40). Paris : L'Harmattan.
- Amblard, H. et al. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. (3e éd.). Paris : Seuil.
- Ballatore, M. (2013). Revenir et répartir! Trajectoires de mobilités étudiantes et diplômées du sud et du nord de l'Europe. *Cahiers québécois de démographie*, 42(2), 335-369. <http://dx.doi.org/10.7202/1020612ar>
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bélisle, A. (2005). *Rapport d'évaluation de l'impact des stages outre-mer auprès des stagiaires*. (Rapport présenté au Carrefour de solidarité internationale). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Berger, P.L. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 6(156), 12-21. Récupéré le 2 octobre 2015 de <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-12.htm>
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (2009). *L'enquête sur les bifurcations: Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Bochner, S. (2006). Sojourners. Dans Sam, D. L. et J. W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 181-197). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bond, S. et al. (2009). *Un monde à apprendre: les étudiants postsecondaires canadiens et l'expérience des études à l'étranger*. Ottawa : CBIE-BCEI.

- Boutin, G. (s.d.). Phénoménologie et psychologie humaniste expérientielle. *Diffusion Focusing*. Récupéré le 15 octobre 2015 de <http://www.diffusion-focusing.org/doc/boutin/phenomenologie.pdf>
- Bremer, L. (1998). The value of international study experience on the labour market: the case of Hungary: A study on the impact of Tempus on Hungarian students and their transition to work. *Journal of Studies in International Education*, 2(1), 39-57. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315398002001004>
- Bruno, A. (2009). *Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: Les héritiers, les étudiants et la culture: Un renouveau de la sociologie de l'éducation*. Paris : Ellipses.
- Burric, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives, Hors série* (8), 7-36. Récupéré le 15 mai 2015 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v8/HS8_Burric_k.pdf
- Butcher, A. (2002). A Grief Observed: Grief Experiences of East Asian International Students Returning to their Countries of Origin. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 354-368. <http://dx.doi.org/10.1177/102831502237641>
- Carpentier, N. et White, D. (2013). Perspective des parcours de vie et sociologie de l'individuation. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 279-300. <http://dx.doi.org/10.7202/1016404ar>
- Cavalli, S. (2007). Modèle de parcours de vie et individualisation. *Gérontologie et société*, 4(123), 55-69. <http://dx.doi.org/10.3917/gs.123.0055>
- CBIE-BCEI. (2015). *Faits et chiffres*. Récupéré le 22 septembre 2015 de <http://www.cbie.ca/fr/a-propos-de-lei/faits-et-chiffres/>
- Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite: voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux: Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, (2), 183-218.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans Payette, M. et J. Guay (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 162-183). Montréal : Gaëtan Morin.
- Coles, R. et Swami, V. (2012). The sociocultural adjustment trajectory of international university students and the role of university structures: A qualitative investigation. *Journal of Research in International Education*, 11(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.1177/1475240911435867>
- Daly, A.J. et Barker, M.C. (2005). Australian and New Zealand University Students' Participation in International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 26-41. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315304271479>

- Dannefer, D. (2003). Toward a global geography of the life course: Challenges of late modernity for life course theory. Dans Mortimer, J. T. et M. J. Shanahan (dir.), *Handbook of the life course* (p. 647-659). New York : Kluwer.
- de Gourcy, C. (2009). Partir pour revenir ou partir pour quitter? Le projet d'études des étudiants algériens entre autonomie et attaches. Dans Mazzella, S. (dir.), *La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud* (p. 97-115). Tunis - Paris : IRMC - Karthala.
- de Montigny Gauthier, P. et de Montigny, F. (2014, Novembre). *Cahier de recherche No 6: Théorie du parcours de vie*. Gatineau : CERIF/Université du Québec en Outaouais. Récupéré le 24 septembre 2015 de https://cerif.uqo.ca/sites/cerif.uqo.ca/files/cahier6_theorie_du_parcours_de_vie_web.pdf
- De Munck, J. et Verhoeven, M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation: Comment les individus deviennent-ils des individus. *Orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 551-570. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.251>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 361-390). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <http://dx.doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines* (29), 73-85. <http://dx.doi.org/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C. (2001a). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 1(7), 23-36. <http://dx.doi.org/10.3917/es.007.0023>
- Dubar, C. (2001b). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumont, A. (2015). *La théorie du parcours de vie et la recherche en violence conjugale. Trajectoires de violence conjugale et de recherche d'aide*. Récupéré le 24 septembre 2015 de <http://trajetvi.ca/files/publications/fiche-synth-se-parcours-de-vie-finale.pdf>
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2e partie): modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 365-386. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1729>

- FEUQ. (2011). *L'importance des étudiants internationaux au Québec: Mémoire de la FEUQ présenté dans le cadre des consultations sur la stratégie d'immigration 2012-2015 du Québec*. Montréal : Fédération étudiante universitaire du Québec.
- FMI. (2000, 12 avril). *La mondialisation : faut-il s'en réjouir ou la redouter?* . Récupéré le 12 novembre 2015 de <http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/fra/041200f.htm#II>
- Gallant, N. et Pilote, A. (2013). Introduction: L'identité sur mesure. Dans Gallant, N. et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 3-11). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Galligani, S. (2000). De l'entretien au récit de vie: Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien... *Écart d'identité*, (92), 21-24. Récupéré le 17 octobre de http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_92_5.pdf
- Garneau, S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation*. (Thèse de doctorat). Université Lumière-Lyon 2, Lyon. Faculté d'anthropologie et de sociologie. Récupéré le 10 novembre 2015 de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/garneau_s
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie: une lecture au carrefour du singulier et du social. Dans Gaudet, S., N. Burlone et M. Lévesque (dir.), *Repenser la famille et ses transitions: repenser les politiques publiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Geeraert, N. et Demoulin, S. (2013). Acculturative Stress or Resilience? A Longitudinal Multilevel Analysis of Sojourners' Stress and Self-Esteem. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(8), 1241-1262. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022113478656>
- Geeraert, N., Demoulin, S. et Demes, K.A. (2014). Choose your (international) contacts wisely: A multilevel analysis on the impact of intergroup contact while living abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 38(0), 86-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.001>
- Gellner, E. (1985). *Relativism and the social sciences*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gherghel, A. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *La théorie du parcours de vie: Une approche interdisciplinaire dans l'étude des familles*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giust-Desprairies, F. et Müller, B. (1997). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.
- Glaserfeld, E.V. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans Watzlawick, P. (dir.), *L'invention de la réalité: Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?: contributions au constructivisme* (p. 19-44). Paris : Éditions du Seuil.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Récupéré le 10 octobre de <http://www.recherche->

- qualitative.gc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf
- Gouvernement du Canada. (s.d.). *Stratégie internationale en matière d'éducation*. Récupéré le 6 avril 2015 de <http://plandaction.gc.ca/fr/initiative/strategie-internationale-matiere-deducation>
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible: dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guillaume, J.-F. et Quéniart, A. (2004). Engagement social et politique dans le parcours de vie. *Lien social et Politiques* (51), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/008865ar>
- Gutnik, F. (2002). "Stratégies identitaires", "dynamiques identitaires". *Recherche et formation*, (41), 119-130. Récupéré le 16 juin 2015 de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR041-08.pdf>
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité: la construction sociale de quoi?* Paris : La Découverte.
- Hammer, M.R. (2005). *Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience: Overall Findings*. New York : AFS Intercultural Programs. Récupéré le 25 janvier 2015 de http://www.afs.org/documents/site_15/category_598/Assmnt-of-Impact-of-AFS-Study-Abroad-Experience-M_Hammer.pdf
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. et Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hansel, B. (1986). *The AFS Impact Study: Final Report*. AFS Intercultural Programs. Récupéré le 25 janvier 2015 de http://www.afs.org/documents/site_15/category_598/The-AFS-Impact-Study-No_33-1986.pdf
- Hansel, B. (2008). *AFS Long Term Impact Study, Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with their peers*. AFS Intercultural Programs. Récupéré le 25 janvier 2015 de http://www.afs.org/documents/site_15/category_598/Report-Long-Term-Impact-Study.pdf
- Hugonier, B. (2006). L'internationalisation de l'éducation supérieure: conséquences pour le monde et pour la France. *Revue d'économie politique*, 116(6), 797-806. <http://dx.doi.org/10.3917/redp.166.0797>
- Jobin-Lawler, A. et Boutet-Lanouette, M. (2011). *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois: quels effets pour les étudiants?* Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy. Récupéré le 18 mars 2015 de <http://www.cdc.gc.ca/prep/787899-jobin-lawler-boutet-lanouette-mobilite-etudiante-colleges-privés-effets-notre-dame-de-foy-PREP-2011.pdf>

- Knight, J. (1997). A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 27-44.
<http://dx.doi.org/10.1177/102831539700100105>
- Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Lalivé d'Épinay, C. et al. (2005). Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire. Dans Guillaume, J.-F. (dir.), *Parcours de vie: Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines* (p. 187-210). Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Le Monde. (2010). Glossaire. *Le Monde – L'Atlas des mondialisations, Hors-série*, 19.
- Lindsey Parsons, R. (2010). The Effects of an Internationalized University Experience on Domestic Students in the United States and Australia. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 313-334.
<http://dx.doi.org/10.1177/1028315309331390>
- Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97(1), 31-37. <http://dx.doi.org/10.3406/colan.1993.2452>
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Malenfant, É., Côté, S. et Guglielmo, T. (2013). La construction identitaire chez les jeunes qui choisissent de s'installer dans la région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Dans Gallant, N. et A. Pilote (dir.), *La construction identitaire des jeunes* (p. 35-52). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Malewska-Peyre, H. (2002). Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui. Dans Sabatier, C., H. Malewska-Peyre et F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérité* (p. 21-31). Paris : L'Harmattan.
- Massé, R. (2008). Relativisme culturel et relativisme éthique : Pour une approche critique dans l'engagement face aux populations locales. Dans Cabane, C. B. (dir.), *Soins de santé et pratiques culturelles* (p. 101-123). Paris : Karthala.
- Mazade, O. (2011). La crise dans les parcours biographiques: un régime temporel spécifique? *Temporalités*, (13) <http://dx.doi.org/10.4000/temporalites.1472>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors série* (4), 103-118. Récupéré le 15 mai 2015 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf
- Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique: des vrais et faux problèmes. *Recherches qualitatives, Hors série* (10), 4-16. Récupéré le 15 mai 2015 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Meyor.pdf

- Mohajeri Norris, E. et Gillespie, J. (2009). How Study Abroad Shapes Global Careers: Evidence From the United States. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 382-397. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315308319740>
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie: une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série* (15), 497-511. Récupéré le 15 octobre 2015 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Morais.pdf
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London : Routledge.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, (7), 177-182.
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.178/eag-2014-fr>
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? Dans Paillé, P. (dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain* (p. 99-124). Paris : Armand Colin.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens: "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Bern : Peter Lang.
- Passy, F. et Giugni, M. (2000). Life-Spheres, Networks, and Sustained Participation in Social Movements: A Phenomenological Approach to Political Commitment. *Sociological Forum*, 15(1), 117-144. Récupéré le 14 mai 2015 de <http://www.jstor.org/stable/3070339>
- Pepin, N. (2002). L'entretien directif comme lieu de représentation du monde: Mobilisation de ressources biographiques et conversationalisation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (76), 117-131. Récupéré le 24 septembre 2015 de http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf?version=1
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans Paillé, P. (dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain* (p. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Pritchard, R.M.O. et Skinner, B. (2002). Cross-Cultural Partnerships between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 323-353. <http://dx.doi.org/10.1177/102831502237639>
- Proulx-Boucher, K. et al. (2014). Bifurcations biographiques: l'expérience du dévoilement du diagnostic du point de vue d'adolescents infectés par le VIH en période périnatale. *Enfances, familles, générations*, (21), 197-215. Récupéré le 24 septembre 2015 de <http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/297>

- Ribau, C. *et al.* (2005). La phénoménologie: une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 2(81), 21-27. <http://dx.doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Root, E. et Ngampornchai, A. (2013). "I Came Back as a New Human Being": Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired Through Education Abroad Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315312468008>
- Sanséau, P.-Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57. Récupéré le 15 octobre 2015 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25\(2\)/ysanseau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25(2)/ysanseau.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, (177), 91-103. Récupéré le 10 octobre 2015 de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460>
- Stangherlin, G. (2006). L'approche biographique de l'engagement public dans la modernité avancée. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 37(1), 143-158. <http://dx.doi.org/10.4000/ras.616>
- Stronkhorst, R. (2005). Learning Outcomes of International Mobility at Two Dutch Institutions of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 292-315. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305280938>
- Sumner, W.G. (1906). *Folkways : The sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. New York : Ginn & Co.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie: Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/jeunesses*, 3(65), 109-123. <http://dx.doi.org/10.3917/agora.065.0109>
- Taguieff, P.-A. (2013). *Dictionnaire historique et critique du racisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26. <http://dx.doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Thomas, A. (2006). *Which are the long-term personality effects of participating in international youth exchange?* Regensburg : University of Regensburg. Récupéré le 25 janvier 2015 de

- http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No7-8/N7-8_effects_participating_en.pdf
- UNESCO. (2014). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Récupéré le 2 septembre 2015 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Universités Canada. (2014, décembre). *Internationalisation des universités canadiennes: Faits saillants*. Ottawa : Universités Canada. Récupéré le 13 novembre 2015 de <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/faits-saillants-enquete-internationalisation-2014.pdf>
- Van Der Zee, K.I. et Van Oudenhoven, J.P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309. [http://dx.doi.org/10.1002/1099-0984\(200007/08\)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6](http://dx.doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6)
- Van Hoof, H.B. et Verbeeten, M.J. (2005). Wine Is for Drinking, Water Is for Washing: Student Opinions About International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315304271480>
- Ward, C. et Kennedy, A. (1993). Psychological and Socio-Cultural Adjustment During Cross-Cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International Journal of Psychology*, 28(2), 129-147. <http://dx.doi.org/10.1080/00207599308247181>
- Westrick, J.M. (2005). Phenomenology and Meaning Making: Student Voices and Understandings of Cultural Difference. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 105-120. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315304271666>
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 101-130. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307307656>
- Williams, T.R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681>
- Xavier de Brito, A. (2002). Les étudiants étrangers: des personnes en déplacement. Dans Sabatier, C., H. Malewska-Peyre et F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérité* (p. 107-121). Paris : L'Harmattan.