

Université de Montréal

« Le grand retour » :

Le processus de rapatriement chez l'étudiant en échange à l'international

par :

Elizabeth McPhedran

Département de communication

Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de
Maître es sciences
en sciences de la communication

Décembre 2012

© Elizabeth McPhedran, 2012

Sommaire

L'augmentation rapide de l'interdépendance mondiale, provoquée par le développement de la mondialisation, exige une redéfinition de la notion traditionnelle de l'éducation supérieure. Au Canada, comme dans le reste du monde, plusieurs universitaires, fonctionnaires du gouvernement et étudiants insistent maintenant sur l'intégration de l'internationalisation dans l'éducation supérieure à travers des échanges interculturels et des études à l'étranger, dans l'espoir que les générations canadiennes à venir développent une perspective globale et deviennent des « citoyens du monde » (Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, 2012). Pourtant, pour garantir que l'étudiant qui participe à un échange profite le plus de son expérience internationale, nous devons comprendre comment une telle expérience l'influence tant à court terme qu'à long terme. Bien que d'autres études se soient concentrées sur le court terme (le séjour à l'étranger et ses impacts immédiats), peu ont examiné le retour de l'étudiant, sa réintégration dans sa société d'origine et les effets subséquents à long terme, tels que les développements personnels qui pourraient suivre le rapatriement.

Cette étude qualitative examine les témoignages de huit étudiants au premier cycle de l'Université de Montréal sur la façon dont ils ont vécu leur rapatriement à Montréal après un échange pédagogique à l'étranger. Quoique certains chercheurs présentent la notion de rapatriement comme une série d'événements déconnectés, notre analyse fait ressortir une tendance similaire dans tous nos témoignages qui nous permet dorénavant de considérer ce rapatriement comme un processus en trois étapes interconnectées. En empruntant à la théorie *Intercultural Personhood* de Kim (2008), nous sommes désormais en mesure de qualifier ces trois étapes comme étant le *stress*, l'*adaptation* et l'*évolution*. Non seulement cette interprétation nous aide à mieux comprendre les difficultés rencontrées par l'étudiant à l'occasion de son retour, mais elle facilite également l'identification des transformations identitaires qui apparaissent à ce moment-là et la manière dont ces transformations influencent le processus de rapatriement.

Mots clés : étudier à l'étranger, rapatriement, réintégration, retour, étudiant en échange, éducation supérieure internationale.

Abstract

The rapidly increasing interconnectedness of the world brought on by the expansion of globalization calls for a redefinition of the traditional notion of higher education. As such, many Canadian educators, government officials, and students alike are insisting on the importance of internationalizing higher education through intercultural exchanges and studying abroad, in the hopes that current and future generations of Canadians will acquire a global perspective and become citizens of the world (Advisory Panel on Canada's International Education Strategy, 2012). Yet in order to ensure that students are gaining the most from their international experience, it is important to understand the impact that studying abroad can have, both in the short and long term. While many past studies have focused on the short-term, or the actual time spent abroad and subsequent impacts, few have examined the exchange student's re-entry into their society of origin and subsequent long-term effects, such as personal developments that surface during repatriation.

In this qualitative study, eight undergraduate students from the University of Montreal were interviewed regarding how they lived their reintegration into Montreal society after returning home post studying abroad. While academics that have broached the subject in the past tended to view repatriation as a static series of events, our data analysis showed a similar pattern that surfaced in all respondents' testimonials allowing us to henceforth recognize this repatriation as an interconnected three-step process. By borrowing from Kim's theory of *Intercultural Personhood* (2008), we are now able to define these three distinct phases as *stress*, *adaptation*, and *growth*; all of which not only help to better understand the difficulties students face during their process of reintegration but also facilitate the identification of possible identity transformations that surface upon re-entry and how these transformations impact the repatriation process.

Keywords: study abroad, repatriation, reintegration, re-entry, exchange student, international higher education

Table de matières

Sommaire	i
Abstract	ii
Table de matières	iii
Table des annexes	v
Remerciements	vi
Chapitre 1 : Introduction	1
Chapitre 2 : Problématique	5
2.1 : Introduction	5
2.2 : Définir l'expérience d'un séjour éducatif à international	6
2.2.1 : L'étudiant en échange	6
2.2.2 : L'étudiant en premier cycle	10
2.2.3 : Transformations et développements personnels	11
2.2.4 : La culture	13
2.2.5 : Le rapatriement	13
2.3 : L'enjeu principal du phénomène	14
Chapitre 3 : Cadre théorique	16
3.1 : Introduction	16
3.2 : Les transformations identitaires chez les étudiants internationaux	17
3.2.1 : Comment aborder la notion d'« identité »	17
3.2.2 : La théorie de <i>l'Intercultural personhood</i>	19
3.2.3 : La théorie d'Identity negotiation	21
3.2.4 : Développement personnel chez l'étudiant en échange	23
3.3 : Les variables implicites qui influencent l'expérience de l'étudiant en échange	25
3.3.1 : L'expérience de voyages précédents	25
3.3.2 : La familiarité de son environnement d'origine	27
3.3.3 : Le sexe	27
3.3.4 : Le niveau de maturité	29

3.3.5 : La qualité/degré d'immersion culturelle	29
3.3.6 : La longueur du séjour	30
3.3.7 : Les compétences linguistiques	31
3.4 : Le processus de rapatriement	32
3.4.1 : Les effets observés du rapatriement des étudiants en échange	32
3.4.2 : Le choc culturel inversé	35
3.5 : Conclusion	36
Chapitre 4 : Méthodologie	37
4.1 : Introduction	37
4.2 : Approches théoriques	37
4.2.1 : L'analyse thématique	38
4.2.2 : L'approche constructiviste	40
4.3 : Les démarches méthodologiques	41
4.3.1 : L'entretien qualitative	41
4.3.2 : Profile des interviewés	43
4.3.3 : Recrutement des participants	45
4.3.4 : La cueillette de données	46
4.3.5 : Limitations méthodologiques	47
4.4 : Conclusion	47
Chapitre 5 : Analyse de données	49
5.1 : Introduction	49
5.2 : Gabrielle	49
5.3 : Camille	54
5.4 : Xavier	59
5.5 : Marie	64
5.6 : Pascale	68
5.7 : Amir	71
5.8 : Maude	77
5.9 : Étienne	81

Remerciements

The accomplishment of this thesis would not have been possible without the support and encouragement of my research advisor, Dr. André Lafrance. His expertise, valued suggestions, kind words and sharp eye for corrections (particularly in light of my linguistic difficulties as a French second-language student) made this process possible. I am forever appreciative of his constant patience and dedication to my studies. *Je vous suis immensément reconnaissante.*

I would also be remised if I did not take this opportunity to thank André Caron, Ed, for his guidance and wisdom awarded to me during my time as his research assistant. I accredit the research, data analysis and critical observation skills I used to write this thesis to what I learned from him during our period working together. I consider him an academic mentor and am grateful for the opportunity he granted me to learn and grow as a researcher.

I would like to thank my family, who have always shown me unconditional support, both in academics and in everyday life decisions. I accredit my dedication to this project as a strength I acquired from you all. Many thanks must also go out to my friends for lending their ears throughout this entire process and continually motivating me with their kind words and encouragements. Your support has meant the world to me. Finally, an enormous *merci à tous mes amis français et québécois* who helped on the linguistic front: with French corrections, synonym advisements, translation queries, and general willingness to share their time for the betterment of this thesis.

Lastly, the central focus of this thesis has been a deep personal interest for quite some time, specifically dating back to my own experience studying abroad in Barcelona, 2006. Listening to the personal accounts given by each student in my research brought back fond memories of my sojourn abroad, but also incited a period of reflection regarding how my personal experience has since shaped me as an individual, both at the time and in my future pedagogic and personal endeavours. For this I am thankful for everyone who made that first experience possible; those who helped narrate such an incredible chapter in my life, as well as those who helped me through my own subsequent process of repatriation.

The Phaeacian sailors deposited the sleeping Odysseus on the shore of Ithaca, his homeland, to reach which he has struggled for twenty years of unspeakable suffering. He stirred and woke from sleep in the land of his fathers, but he knew not his whereabouts. Ithaca showed to him an unaccustomed face; he did not recognize the pathways stretching into the distance, the quiet bays, the crags and precipices. He rose to his feet and stood staring at what was his own land, crying mournfully: "Alas! And now where on earth am I?"

- Homer
The Odyssey

1 : Introduction

Le monde est en train d'évoluer, de devenir de plus en plus interconnecté. Les entreprises s'intègrent sur une échelle internationale, le taux d'immigration à travers le monde continue à grimper, et le progrès des transports et des infrastructures de télécommunications (y compris la popularité et capacité de l'Internet) augmente la connectivité humaine et l'échange à travers le monde à une cadence accélérée. Les experts dénomment ce phénomène la *mondialisation*, un terme avec autant de définitions et de significations que ses pairs tout aussi obscurs, mais liés : l'*identité* et la *culture*. Alors que certaines industries, gouvernements, et organisations sont prompts à condamner la mondialisation et s'inquiètent au sujet de ses impacts sur l'avenir de l'individualité, de l'identité culturelle et de l'égalité mondiale, de nombreux autres reconnaissent son importance et jugent nécessaire d'adopter une perspective globale afin de réussir à progresser dans le futur. L'internationalisation de l'éducation supérieure compte comme étant un de ces secteurs qui ont une vision positive de ce phénomène.

L'accroissement rapide de cette « interdépendance mondiale » a suscité une redéfinition de la notion traditionnelle de l'éducation offerte par les collèges et universités aux étudiants vu qu'en tant que diplômés, ils auront besoin d'une grande connaissance internationale et de compétences interculturelles au sein de ces nouvelles réalités dans ce marché mondial (Bond, 2007). Par conséquent, la mondialisation de l'éducation et le nombre d'étudiants qui choisissent d'effectuer la totalité ou une partie de leurs études supérieures à l'étranger sont en croissance. En 2010, plus de 4,1 millions d'étudiants dans le monde ont été scolarisés dans les établissements d'éducation supérieure hors de leur pays d'origine. Ceci représente une augmentation de 99 % depuis 2000 et un chiffre qui a quintuplé depuis 1975, alors que le nombre de participants n'était que de 0,8 million (OECD, 2012).

À un certain moment, quelques-uns ont considéré la mobilité scolaire comme une menace : les étudiants qui poursuivaient leurs études hors de leur pays d'origine restaient dans ces pays et constituaient sa main-d'œuvre (phénomène autrefois connu comme le « *brain drain* »). Mais la croissance exponentielle du nombre d'étudiants internationaux, ces dernières années, a créé l'effet inverse, ou le « *brain gain* ». Ce « brain gain » est maintenant une réalité : la majorité de ces étudiants en échange à l'étranger choisissent de retourner dans leur société d'origine pour faire carrière. De ce fait, ils apportent leurs compétences acquises à l'étranger à la main-d'œuvre nationale à laquelle ils se joignent (Wildavsky, 2010). C'est pourquoi l'existence de ce « brain gain » pousse autant les gouvernements que les représentants de l'industrie à repenser la façon dont ils abordent l'éducation internationale. Ils lient dorénavant toute décision politique en ce domaine en lui attribuant une valeur ajoutée comme service principal d'importation/exportation (en particulier les pays occidentaux ainsi que les pays du BRIC).

En ce qui concerne le Canada, on peut voir que, dès 2006, 17.850 étudiants à temps plein inscrits dans les universités canadiennes ont participé à un échange à l'étranger pour acquérir des crédits. Ce nombre représente 2,2 pour cent du total des inscriptions universitaires des étudiants à temps plein au Canada cette année-là (AUCC 2007). Quelques années plus tard, on peut voir que 472 étudiants sont partis de l'Université de Montréal pendant l'année scolaire 2009-2010 (DRI à UdeM, 2010). Ce flux est le reflet non seulement des stratégies nationales et institutionnelles, mais aussi des décisions prises par des étudiants canadiens qui reconnaissent l'importance d'une éducation mondiale et qui ont donc choisi de participer à un échange éducatif. Plus récemment, le Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2012) vient de publier un rapport évaluant la situation actuelle de l'enseignement supérieur international au Canada, incluant des stratégies pour l'améliorer. Parmi les stratégies proposées, le comité encourage le gouvernement du Canada à doubler le nombre d'étudiants internationaux qui choisissent le Canada pour poursuivre leurs études, ainsi que de mettre en place un programme de mobilité internationale pour les étudiants canadiens, auquel pourront participer 50.000 étudiants. Selon eux, ces stratégies devront être mises sur pied d'ici 2022. Dans ses propres mots, le Comité estime que :

L'éducation internationale permet aux générations actuelles et futures de Canadiens d'acquérir une perspective mondiale, ce qui les aide à devenir des citoyens du monde pouvant contribuer à la « diplomatie du savoir ». Dans un monde de plus en plus intégré, où le Canada joue un rôle grandissant dans le commerce, l'investissement et

les affaires géopolitiques, il est d'une importance stratégique de doter les étudiants canadiens d'une perspective mondiale.

Bien que 50.000 soit une augmentation importante du nombre de Canadiens étudiant à l'étranger par rapport au nombre actuel, le Canada pourrait aller encore plus loin, selon le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). Sur la base de ses calculs, il signale que ce nombre de 50.000 personnes allant étudier à l'étranger ne représente que 3,8 pour cent de la population étudiante totale du pays. En fait, le BCEI estime que le Canada pourrait viser 15 pour cent, s'il implante des stratégies efficaces pour promouvoir et faciliter la mobilité scolaire (Shane, 2012). Les publications du Comité et du BCEI, combinées aux chiffres croissants présentés auparavant, témoignent que le fait d'étudier à l'étranger devient de plus en plus un phénomène répandu et fondamental dans le secteur de l'éducation supérieure au Canada comme dans beaucoup d'autres pays.

Même si les données quantitatives et les différents rapports et propositions pour l'avenir peuvent donner une idée de la situation dans son ensemble, ils ne nous aident pas à comprendre *l'importance de l'impact* qu'a une expérience à l'étranger sur un étudiant au quotidien, comment cela affecte sa personne et son avenir. Plus précisément, il s'agit de comprendre comment une expérience à l'étranger affecte l'étudiant lors de son rapatriement dans sa société d'origine après avoir vécu et étudié à l'étranger pour un séjour de courte durée. En explorant ce phénomène peu connu, nous espérons contribuer à l'élaboration de pratiques qui puissent aider l'étudiant à vivre son rapatriement (y compris sa réintégration dans sa maison, société, culture, et vie universitaire d'origine). En lui fournissant une façon d'identifier les aspects de cette expérience qui lui ont permis de mûrir et de se développer personnellement, il devrait arriver à mettre plus facilement en pratique les compétences acquises à l'étranger dans son quotidien retrouvé. Nous espérons pouvoir faire en sorte que les effets de l'insertion d'une période d'internationalisation dans la formation universitaire puissent donner les résultats positifs prévus par les experts qui ont étudié la question et permettent d'atteindre les standards proposés par le gouvernement du Canada.

Pour ce faire, notre mémoire s'articule en cinq chapitres. La première section de notre recherche nous permettra de développer la problématique à l'origine de notre démarche et de définir les termes clés de notre mémoire. Nos préoccupations de recherche s'attardent sur la façon dont les étudiants de retour d'un échange à l'étranger vivent leur rapatriement et sur les

développements personnels qu'ils pourraient percevoir en eux-mêmes dès leur retour. La deuxième section présentera le cadre théorique touchant spécifiquement à la recherche déjà effectuée dans le cadre des échanges internationaux, les transformations identitaires subies face à une immersion culturelle, et le processus de rapatriement chez les étudiants revenant d'un échange. La troisième section, quant à elle, sera consacrée à l'approche méthodologique que nous avons mobilisée pour recueillir nos données. Nous verrons pourquoi nous avons opté pour une approche d'analyse thématique parmi les entretiens qualitatifs réalisés avec les étudiants inscrits au premier cycle de l'Université de Montréal. Ensuite, la quatrième section portera sur nos analyses en tant que telles. Nous verrons, avec l'aide des citations directes venant de nos répondants, dans quelle mesure ils comprennent et expriment la réalité de leur retour au Québec après avoir effectué un échange étudiant à l'étranger. Dans la cinquième section, nous discuterons les observations trouvées dans nos données recueillies, dans l'espoir de développer un meilleur aperçu du phénomène étudié. Ceci nous donnera l'occasion de souligner la signification de nos observations pour tirer des conclusions concrètes et pour suggérer des recherches futures à aborder dans un deuxième temps.

2 : Problématique

2.1 – Introduction

Contrairement aux immigrants ou aux réfugiés des générations passées, forcés d'émigrer par des contraintes politiques, religieuses, et économiques, la nouvelle diaspora d'étudiants transnationaux et transculturels se déplace à l'étranger temporairement à la poursuite de différences éducatives, culturelles, économiques, linguistiques, et sociales. Cette nouvelle diaspora représente une élite privilégiée pour qui un séjour éducatif international joue un rôle central dans la fabrication de son identité, sa formation, et son avenir. À leur retour, après avoir réfléchi à leur séjour à l'étranger, aux expériences vécues, et aux connaissances acquises, les membres de cette diaspora ponctuelle sont capables de construire une image différente de leur nation d'appartenance et de ses liens avec le monde extérieur. Leur expérience transnationale les a préparés à considérer le monde comme étant dynamique et multiculturel. En d'autres termes, ils composent une nouvelle génération mondiale éduquée (Rizvi, 2000).

Goodwin et Nacht (1988) parlent du « but ultime » d'étudier à l'étranger : doter les étudiants d'une perspective internationale composée de connaissances, d'attitudes, et de compétences créant probablement une population mieux éduquée, et, à terme, développant une meilleure compréhension des différences et une amélioration des relations internationales. Ils constatent que « the defenders of this goal speak especially of a personal metamorphosis in those who partake – a gestalt change that varies with the individual, cannot be predicted in detail, but is enormously important as an outcome. » Bien que cette image d'un étudiant à l'étranger soit intéressante, Goodman et Nacht (et d'autres qui seront présentés plus tard dans ce chapitre et le prochain) traitent du concept d'étudier à l'étranger comme terminant à la fin du séjour. Autrement dit, ils ne considèrent pas l'expérience internationale comme un processus qui continuerait même après que le séjour est fini et que l'étudiant est revenu dans sa société d'origine.

La nature de l'expérience d'un étudiant à l'étranger est un trajet en trois étapes : le départ de son pays d'origine, le séjour à l'étranger (qui comprend l'arrivée dans son pays hôte, le processus d'intégration, et le résultat de l'adaptation), et finalement, le retour dans son pays d'origine. Malheureusement, cette dernière étape est souvent négligée dans la majorité des études sur ce sujet. Il y a quelques théoriciens, comme Van Gennep (1960) dans sa théorie sur les Rites de passage, qui ont identifié le sujet du retour, en parlant des difficultés éventuelles rencontrées pendant la période de retour du voyageur.

If a man away from his home is incorporated by a group with whom he is staying, he should theoretically go through rites of separation when leaving it. The traveler's departure does not completely separate him from the society to which he originally belonged, or from the one he joins on his trip. (Van Gennep, 1960)

Même si les difficultés qui entourent ce retour ont été identifiées dans les années 1960, les recherches effectuées à ce jour s'intéressent peu à la complexité du dernier cycle de transition, celui du retour. Dans la majorité des études portant sur ce phénomène, l'accent est généralement mis sur la deuxième étape, le séjour, et portent donc sur le processus d'intégration au pays d'accueil ou les transformations personnelles perçues à la fin d'un séjour. À ce jour, il y a très peu de recherches qui s'intéressent à la complexité de la dernière phase de cette expérience : le rapatriement de l'étudiant international. Plusieurs auteurs —Sussman, (2002), Adler (1981), Martin (1984), et Storti (1997) — souhaiteraient voir plus de recherches dans ce domaine pour éclairer cette transition difficile.

En espérant que nous vous avons donné une meilleure idée de la direction dans lequel ce mémoire se dirige, ce chapitre vise premièrement, à exposer ou adopter les définitions des termes clés qui seront les plus utilisés dans notre mémoire. Dans un deuxième temps, nous continuerons notre exploration de la question à laquelle notre étude cherche à répondre, en dévoilant les complexités qui l'entourent et en présentant nos résultats de recherche.

2.2 — Définir l'expérience d'un séjour éducatif à international

2.2.1 – L'étudiant en échange

Il est difficile de définir l'étudiant qui effectue une partie de ses études supérieures à l'étranger, car il ne rentre pas dans l'une des caractéristiques attribuées à ceux qui

« transhument ». Donc, pour clarifier ce terme et le contextualiser dans le cadre de notre recherche, nous allons commencer par faire le portrait de ce type d'étudiant en le définissant par ce qu'il n'est pas. Ni touriste, ni immigré ou migrant, l'étudiant qui vit quelques mois dans une institution d'un autre pays se trouve dans une position « liminaire » (un terme que nous examinerons dans le Cadre théorique), du point de vue de l'intégration dans le groupe des habitants locaux. Cette position est toutefois acceptée et légitimée dans l'université d'accueil (Cicchelli, 2008). Cela dit, nous croyons fermement que les caractéristiques de l'étudiant à l'étranger se rapprochent plus de celles d'un immigrant que de celles d'un touriste.

Il est évident que certaines conditions importantes le distinguent, telles que les visas et statuts d'entrée, ainsi que l'intégration dans le système social et le besoin d'un emploi. Hors de ces points plus pragmatiques, la grande distinction entre l'étudiant à l'étranger et l'immigrant revient à un état d'esprit différent par rapport à leurs situations respectives. L'immigrant ne prévoit pas de revenir dans son pays d'origine tandis que l'étudiant n'est présent dans son pays d'accueil que pour un séjour à durée déterminée ; il est toujours conscient de son retour imminent. En ce qui concerne les similarités, nous verrons plus tard que l'étudiant en échange à l'étranger suit plusieurs étapes semblables à celles de l'immigrant pour son intégration dans son nouvel environnement, quoique d'une manière plus limitée et à un rythme accéléré en raison de la durée de son séjour. L'étudiant doit devenir opérationnel dans sa nouvelle culture adoptée plus rapidement que l'immigrant s'il veut profiter au maximum de son expérience à l'étranger.

Pour citer les raisons pour lesquelles certains étudiants choisissent d'étudier à l'étranger, Sánchez, Forerino & Zhang (2006) ont dressé une liste des motivations les plus populaires. Selon leurs répondants (les étudiants français, américains, et chinois en premier cycle d'études), il y a plusieurs facteurs qui les poussent à participer à un programme d'échange à l'étranger, tels que le désir d'utiliser leur séjour à l'étranger comme un tremplin vers un poste ou une carrière sur la scène internationale, acquérir de l'expérience de travail grâce à un stage offert dans l'université d'accueil, maîtriser une langue étrangère, apprendre à vivre dans un autre pays et une autre culture, étudier dans un nouveau milieu académique, rencontrer de nouveaux amis, vivre une expérience nouvelle et différente, et profiter d'un séjour à l'étranger avant de passer à un emploi à plein temps dans le pays d'origine. Quoique certaines de ces motivations puissent refléter celles des immigrants (notamment celles liées à une carrière ou un emploi à l'international), le

reste est spécifique aux désirs de l'étudiant en échange à l'étranger, ce qui l'isole encore plus et confirme qu'il est unique.

Mais comment décrire ce caractère unique ? Sous le grand parapluie des étudiants qui vont à l'étranger, il existe une pléthore de termes pour désigner les différentes méthodes dont un individu dispose pour étudier à l'étranger. Dans son rapport de 2009, l'Institut de l'éducation internationale atteste que le classement de l'étudiant international n'est pas une tâche facile, car chaque pays a son propre système pour classer les différents types d'étudiants étrangers. En outre, l'accroissement des organismes privés offrant une éducation internationale fait en sorte que l'acte de donner un nom universel à ce groupe devient encore plus difficile. Les professionnels dans l'industrie constatent une différence entre les échanges menés par des universités et les cours de langue ou les expériences d'immersion proposées par des organisations privées. Dans le cadre de ce mémoire, nous sommes donc obligés d'examiner tous les différents types de définitions afin de choisir et d'affiner la meilleure terminologie pour nos participants. Comme nos répondants sont tous des étudiants québécois et des citoyens canadiens, nous allons explorer une combinaison de définitions reconnues aux niveaux national et international.

En commençant par la perspective globale, l'Institut de statistique de l'UNESCO (2009) définit les étudiants en mobilité internationale (ou étudiants internationaux) comme ceux qui quittent leur pays ou leur territoire d'origine pour s'installer temporairement dans un autre pays ou territoire avec l'objectif d'y étudier. Selon l'ISU, les étudiants rentrent dans cette catégorie s'ils

- a) ne sont pas résidents permanents du pays d'accueil dans lequel ils poursuivent des études.
- b) ont obtenu le diplôme qualifiant leur permettant d'entrer à leur niveau d'étude actuel dans un autre pays (généralement réservé au deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour les étudiants scolarisés dans des programmes d'enseignement supérieur).

Bien que cette définition soit générale, l'ISU énonce clairement que le rapport ne s'applique pas aux étudiants qui ont participé à un programme d'échange de courte durée (c'est-à-dire ceux qui sont allés pendant une année scolaire ou moins). Vu que nos répondants ont tous participé à un

échange international qui durait 4 à 12 mois, le terme « étudiant international » n'est pas approprié dans ce contexte.

Dans la recherche d'un terme plus approprié qui se réfère aux étudiants canadiens en échange à l'étranger, nous nous tournons vers le rapport *Les universités canadiennes et la mobilité étudiante à l'étranger*, publié par l'Association des universités et collèges de Canada (AUCC) en 2007. Ce rapport entend par « études à l'étranger » tous les types d'expériences créditées à l'étranger et entreprises par des étudiants inscrits à temps plein dans un établissement d'enseignement, tels que :

- programmes d'échanges au premier cycle (cours universitaires),
- programmes d'échanges aux cycles supérieurs (cours universitaires),
- stages ou programmes coopératifs menant à l'obtention de crédits,
- études sur le terrain ou stages d'été,
- stages de travail ou stages d'apprentissage par le service communautaire,
- projets de développement international,
- programmes de semestre crédités à l'étranger (à l'exclusion des programmes d'échanges);
- autres expériences, dont les travaux de recherche au premier cycle ou aux cycles supérieurs.

Dans le contexte de ce mémoire, nous considérons le premier critère – programmes d'échanges au premier cycle (cours universitaires) – comme étant le mieux adapté pour exprimer l'expérience de nos répondants. Il est également important de noter que la définition ci-dessus a depuis été adoptée et utilisée par le Bureau canadien de l'éducation internationale, le principal organisme national qui s'occupe de cette activité au Canada.

Comme l'AUCC n'offre pas un titre officiel pour les étudiants qui participent à un programme d'échange au premier cycle, nous allons donc adopter celui qui est employé par la plupart des universités canadiennes (dont l'Université de Montréal) pour décrire les participants à un échange universitaire à l'étranger : « l'étudiant en échange ». Dans le cadre de notre recherche, nous allons désormais adopter le terme « étudiant en échange » pour décrire un étudiant en premier cycle qui participe à un séjour éducatif à l'étranger dans un programme universitaire d'un pays d'accueil dont il n'est pas résident permanent et cela, pour un minimum de 4 mois, et un maximum de 12 mois, pendant lesquels il reçoit des crédits universitaires

reconnus par son institution d'origine¹. Il faut aussi préciser que cet « échange » est possible grâce aux programmes ou aux réseaux d'échanges déjà établis entre l'université étrangère et l'université d'origine.

2.2.2 – L'étudiant en premier cycle

Comme sujet de recherche, l'étudiant de Baccalauréat en échange à l'étranger est intéressant, car il est déjà inscrit dans une phase de transformation identitaire. Les années du premier cycle d'études supérieures sont, en elles-mêmes, une période de croissance personnelle et de changements importants pour l'étudiant. Il est confronté à de nouvelles idées et expériences qui remettent en question ce qu'il sait ou croit déjà savoir (Evans et al, 2010). Selon Chickering (1969), il y a sept vecteurs de développement pour l'étudiant au premier cycle : établir une identité, gérer les émotions, devenir plus interdépendant et développer la compétence cognitive, les relations interpersonnelles, l'intégrité et la raison d'être. Vu que l'étudiant de premier cycle participant à un programme d'échange est déjà dans cet état d'ambivalence décrit par Chickering, il est intéressant de voir comment son séjour à l'étranger contribue à cette phase de transformation.

Un des buts de l'éducation au premier cycle est de développer les étudiants comme des « êtres humains complets » (Braskamp et al, 2009). Les dirigeants et professeurs d'éducation supérieure ne sont pas seulement concernés par le développement intellectuel et l'apprentissage, mais aussi par le développement moral, social, physique et spirituel de l'élève, y compris l'aptitude ou l'apprentissage interculturel et le développement d'un esprit mondialisé ou « *world mindedness*² » (Association of American Colleges and Universities, 2007, 2008). Avec cette doctrine en tête, Braskamp et al (2009) considèrent que la formation de l'étudiant moderne au premier

¹ Pour clarifier, les chiffres mondiaux et certaines des études et recherches présentés dans le Cadre théorique ne distinguent pas les étudiants en échange et le reste des étudiants internationaux.

² *World Mindedness* – « a frame of reference, or value orientation, favoring a world-view of the problems of humanity, with mankind, rather than the nationals of a particular country, as the primary group of reference » (Sampson and Smith, 1957)

cycle n'est pas totalement achevée sans ce dernier élément : l'apprentissage interculturel et le développement de « *globalmindedness*³ ». Ils constatent que :

In our pluralistic world, students now need to develop a global perspective while in college. They need to think and act in terms of living in a world which they meet, work, and live with others with very different cultural backgrounds, habits, perspectives, customs, religious beliefs, and aspirations. (Braskamp, 2009)

Sur le plan national, ce mandat est repris par le gouvernement du Canada, qui, dans son rapport *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada* publié en août 2012, souligne qu'un de ses objectifs prioritaires pour l'avenir de l'éducation au Canada est l'adoption de cette perspective mondiale par les jeunes Canadiens et les acteurs clés impliqués dans le secteur de l'internationalisation de l'éducation supérieure. Nous nous alignons avec les conclusions et suggestions proposées dans ce rapport, et donc nous supposons aussi qu'un échange à l'étranger offrirait aux étudiants de premier cycle les expériences et occasions nécessaires pour développer cette perspective mondiale bénéfique proposée par Braskamp et le Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale.

2.2.3 – Transformations et développements personnels

L'acte de transformer sa personne ou de subir des développements personnels est causé par différentes situations et se manifeste de plusieurs manières. Dans l'intérêt de notre étude, nous les examinerons seulement dans le contexte des développements personnels subis par les étudiants en échange à l'étranger, et sur l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'étudiant dès son retour. Dans le Cadre théorique, nous allons examiner certaines théories qui utilisent le terme « transformations identitaires » au lieu de « développements personnels ». Cependant, nous les considérerons comme des termes interchangeable dans le contexte de ce mémoire.

Brueggemann (1987) soutient que les transformations identitaires des individus se produisent dans des périodes de discontinuité, de déplacement et de disjonction. Les nouvelles perspectives et les révélations se produisent aux points de disjonction, et non dans les situations d'équilibre. Dans ce même sens, Inhelder et Piaget (1958) perçoivent le changement comme

³ *Global Mindedness*: » a world view in which one sees oneself as connected to the world community and feels a sense of responsibility for its members. This commitment is reflected in attitudes, beliefs and behaviors. » (Hett, 1993)

l'essence du processus de maturation, ce qui suggère qu'en tant qu'être humain, notre vision de la réalité s'élargit quand nous vivons un décalage entre ce que nous comprenons déjà et ce que nous ne comprenons pas encore face à un environnement inconnu. En conséquence, face à un nouvel environnement, notre compréhension du fonctionnement du monde mûrit et évolue. Dans ce sens, les individus développent leurs capacités de percevoir et d'interagir avec leur environnement et les nouveautés qui se présentent à eux. Ullman (1998) annonce cette théorisation de la rencontre avec une nouvelle culture de la façon suivante « l'acte d'immigrer dans un nouveau pays peut affecter profondément l'identité sociale d'une personne [...] ces transformations sont complexes et continues et redéfinissent tous les aspects de soi ».

Bien que la définition du terme « développement personnel » soit large, nous avons l'intention d'appliquer cette définition plus précisément à une période transitoire spécifique vécue par un nombre limité d'individus. Inhelder et Piaget (1958) constatent que vivre à l'étranger consiste à vivre dans un « environnement puissant », ou non familier, qui pourrait donc être instable et inciter à la transformation de soi. Pendant son séjour, l'étudiant en échange évolue dans ses perceptions de soi, du monde, et de la manière dont il tente de conférer un sens aux événements de la vie. Il est mis au défi de trouver de nouveaux moyens de comprendre ce qu'il observe, car les anciennes méthodes ne sont plus suffisantes. Une culture étrangère place l'étudiant dans un milieu nouveau et inconnu. Les coutumes qui étaient, chez lui de simples questions d'assimilation – la nourriture, le transport, la religion, les coutumes familiales – deviennent des questions d'accommodation qui obligent l'étudiant à repenser ses habitudes et sa façon de comprendre et à porter un nouveau regard sur le monde et les pratiques d'une société. Face à ce défi, en suivant la logique d'Inhelder & Piaget ainsi que l'analyse d'Ullman, l'étudiant se livre, même malgré lui, à des développements personnels. Mais qu'arrive-t-il quand l'étudiant revient dans sa culture d'origine – une culture « familière » ?

Notre mémoire vise à alimenter les recherches précédentes dédiées aux développements personnels et aux transformations vécus par l'étudiant en échange (les résultats de ces recherches seront présentés plus amplement dans le chapitre suivant) pour confirmer leur existence et découvrir si — et comment — ces développements affectent le processus de rapatriement au moment de son retour. Si oui, nous voulons savoir s'il continue à se transformer après son retour dans un environnement « connu et familier ». Nous constatons que cette notion des

développements personnels sera présente dans le discours de nos répondants, bien indirectement, et donc nous aborderons cette notion dans la discussion de nos observations.

2.2.4 – La culture

Plusieurs chercheurs (Kauffmann, 1992; Sutton & Rubin, 2004; Deardorff, 2006; Mckeowan, 2009; Braskamp et al, 2009; Bender et al, 2009, pour n'en nommer que quelques-uns) constatent que « la culture » est un terme vaste, très contextualisé, et donc ardu à définir. Dans le cadre des échanges internationaux, ces chercheurs le considèrent souvent comme l'explication des difficultés rencontrées par les étudiants dans un nouveau contexte, mais l'idée de la culture elle-même est rarement remise en question. Ceci explique en partie la difficulté de définir le terme de culture. Car, dans le cas particulier de l'étudiant en échange, la culture découverte dans le pays d'accueil peut être pluridimensionnelle. Il existe non pas une seule, mais plusieurs cultures distinctes auxquelles est confronté l'étudiant à l'étranger : la culture nationale du pays d'accueil, la culture unique de la ville d'accueil, la culture des jeunes citoyens, la culture universitaire et la culture « des étudiants étrangers » (un mélange hybride de toutes les différentes cultures cultivées par les étudiants internationaux d'origines diverses et variées). En évaluant la complexité de tous ces éléments, nous allons nous aligner sur Montgomery (2010) qui remarque que « la complexité de la notion de culture est un maelström pour considérer les étudiants internationaux et à certains égards cette notion peut être trompeuse et plutôt inutile ». Dans cette perspective, nous voulons signaler que nous sommes conscients de l'existence de la notion de « culture » et de sa présence sous-jacente dans notre recherche. Mais, pour les raisons que nous venons de donner, nous avons choisi de ne pas l'inclure dans notre recherche afin de pouvoir la centrer sur un phénomène précis : la perception des changements subis par l'étudiant qui revient dans son pays après un séjour d'études à l'étranger.

2.2.5 – Le rapatriement

Dans les limites de notre recherche, nous comprenons le terme « rapatriement » dans deux sens. Dans un premier temps, nous le comprenons dans le sens classique de sa définition officielle : « le rapatriement est le retour d'un individu à son milieu/citoyenneté d'origine » (Le Grand Robert, 2012). Dans le cadre du processus de rapatriement chez les étudiants et travailleurs à l'étranger, Adler (1981) et Martin (1984) considèrent les termes

« reacculturation », « réajustement interculturel », et « retour » comme interchangeables avec celui de « rapatriement ». Nous constatons que le terme « réintégration » porte la même signification que les autres. Donc, dans le contexte de ce mémoire, ces quatre termes seront appliqués de façon interchangeable. Ces termes constituent l'idée de base de ce concept présenté dans le Grand Robert. Néanmoins, dans notre mémoire, nous considérons la force de l'impact que ce rapatriement a sur l'individu comme étant aussi importante que la définition traditionnelle elle-même. Dans cet esprit, nous nous tournons vers d'autres recherches effectuées dans ce domaine pour développer une meilleure compréhension du terme et de ses complexités.

Black & Gregersen (1991) observent que certains chercheurs utilisent, dans ce domaine, les termes « ajustement interculturel » et « ajustement de rapatriement » comme étant interchangeables. Cependant, dans le sens traditionnel du terme « adaptation interculturelle », cela impliquait de passer d'une culture dans laquelle on réside jusque-là à une culture différente, dans laquelle on n'a jamais résidé, alors que « ajustement de rapatriement » fait spécifiquement référence au retour à sa société d'origine. En outre, bien qu'il puisse sembler que la réintégration au pays d'origine puisse être relativement simple, Adler (1981) soutient que la plupart des expatriés ont plus de difficultés avec la réintégration dans leur pays d'origine qu'avec l'intégration initiale dans leur pays d'accueil. Elle suggère que la communauté universitaire devrait commencer par considérer l'ajustement personnel lors du rapatriement comme étant une forme d'ajustement interculturel en soi, un ajustement qui est distinct et qui mérite son propre terme avec ses propres caractéristiques définies. Dans cet esprit, nous nous alignons avec Adler, Black et Gregersen et nous allons donc accepter que les termes « ajustement de rapatriement », « reacculturation », « réajustement interculturel », et « réintégration » seront employés pour démontrer ce processus unique qui vient avec ses propres caractéristiques et qui ne peut pas être catégorisé sous la même définition que « ajustement interculturel ». Nous retiendrons donc ces termes et nous les reverrons et emploierons souvent dans la suite de ce mémoire.

2.3 — L'enjeu principal du phénomène

Revenons à nos questions fondamentales : comment *se voient* les étudiants après leur retour au Québec? Comment est-ce qu'ils se réintègrent dans la vie qu'ils ont laissée derrière eux pour partir en échange ? Cette période de réintégration, va-t-elle, d'après eux, durer longtemps ?

Ne notent-ils pas certains *changements dans leur pays/dans leur culture d'origine*, ou même dans leur *sens du patrimoine* ? Ne notent-ils pas certains *changements dans leurs relations avec leur famille et leurs pairs* ? Peut-être le plus important, ne notent-ils pas certains *changements dans leur personnalité*, dans leurs *comportements* ou leurs *attitudes* ? Si oui, comment *ont-ils pris conscience* de ces changements et comment *se sentent-ils* face à ces derniers ? Jugent-ils les transformations comme étant positives ou négatives? Si oui, pensent-ils que ces transformations vont les aider ou les gêner dans la suite de leur avenir académique et professionnelle? Vont-ils les aider ou les gêner dans la suite de leur avenir au Québec ?

Toutes ces questions nous amènent à la problématique centrale de ce mémoire. Pour les étudiants internationaux, étudier à l'étranger est l'occasion d'« essayer » une nouvelle culture, un nouveau mode de vie et même pour certains une nouvelle identité. Pourtant, comment s'accorde ce nouveau « style personnel » à son retour au pays d'origine et, peut-être plus important, comment affecte-t-il sa réintégration ? Nous émettons l'hypothèse que les étudiants, lors de leur rapatriement au Québec, vivent une certaine période de confusion entre les deux cultures : celle d'accueil et celle d'origine. Nous supposons que les étudiants se trouveront face à un certain degré de difficultés et de défis dès leur retour et pendant leur réintégration dans leur société d'origine ; une période d'instabilité dans laquelle il pourrait arriver que certains développements personnels subis pendant leur séjour à l'étranger émergent à leur retour. Avec notre recherche, nous visons à dévoiler comment les étudiants en échange se réinstallent après leur rapatriement, avec un accent particulier sur l'existence de nouveaux développements personnels et, s'ils existent, quel rôle ces développements jouent dans le rapatriement. Nous supposons que chaque étudiant vit cette expérience d'une manière unique et individuelle; pourtant, nous espérons faire émerger certains points communs dans les expériences de rapatriement dont nous recueillerons le témoignage. De cette manière, nous pourrions mieux comprendre le phénomène en question, ce qui aiderait les futurs étudiants à être mieux préparés pour la fin de leur séjour ainsi qu'à mieux comprendre l'importance et les bénéfices qui proviennent de leur expérience à l'étranger.

3 : Cadre théorique

3.1 — Introduction

Ce chapitre vise à souligner les dernières études universitaires consacrées à l'expérience d'un étudiant en échange, plus spécifiquement à sa réintégration dans la société d'origine et les possibles transformations identitaires perçues par lui après ce retour. Bien qu'il y ait une pléthore d'études publiées sur l'expérience des étudiants à l'étranger et sur les effets de leur séjour, il y a eu, à ce jour, moins de recherches sur ce qui arrive après le séjour, lors du retour au pays d'origine. Cette lacune de recherche est si notable que tous les chercheurs qui ont consacré leurs études à la question du rapatriement (dans lesquelles la plupart examine le rapatriement dans le contexte des expatriés ou employées) soulignent la nécessité de poursuivre des recherches ultérieures plus profondes dans ce domaine (Upobor, 1974; Adler, 1981; Martin, 1984; Rohrlich & Martin, 1991; Sussman, 2002; Levy, 2000; Gaw, 2000). Nous affirmons que pour mieux comprendre le processus de rapatriement d'un étudiant, il faut d'abord examiner comment il s'adapte et peut-être se transforme à l'étranger. Si nous sommes en mesure d'identifier ces transformations et les facteurs qui pourraient influencer ces dernières, nous pourrions mieux comprendre comment l'étudiant comprend et vit son retour au Québec. La première section nous donnera l'occasion d'examiner la notion d'identité et les transformations qui s'ensuivent après une transition transculturelle. La deuxième section sera consacrée à l'exploration des variables implicites liées spécifiquement à l'acte d'étudier à l'étranger et les impacts qu'elles peuvent avoir sur un étudiant et sur son expérience. Enfin, la troisième et dernière section de notre survol présentera la recherche déjà effectuée dans le cadre du rapatriement en général et, plus spécifiquement, de l'étudiant en échange au retour dans son pays d'origine et les effets variables qui l'accompagnent. Nous espérons que ce survol de la recherche déjà effectuée nous aidera à mieux comprendre les témoignages de nos participants qui nous parleront de leur expérience à l'étranger et de leur retour au pays.

3.2 – Les transformations identitaires chez les étudiants internationaux

3.2.1 — Comment aborder la notion d'« identité »

Comme la question d'identité peut être abordée, étudiée, et définie d'un nombre infini de manières, ce projet de recherche plonge profondément et spécifiquement dans la question de l'identité en relation avec les transformations identitaires et les développements personnels que subissent les étudiants de premier cycle après avoir été exposés à une nouvelle culture et à un mode de vie pendant un échange pédagogique à l'étranger (entre 4 à 12 mois). Nous allons examiner la complexité de ce terme selon les définitions de plusieurs théoriciens de l'identité, notamment les spécificités apportées dans le contexte particulier d'avoir immigré pour un séjour de courte durée dans un milieu universitaire. Pour commencer, nous allons présenter quelques notions sur l'identité, et ensuite réduire notre recherche pour examiner les théories qui se rapprochent plus de notre question de recherche. Bien que certaines semblent plus pertinentes que d'autres, elles sont toutes essentielles pour mieux comprendre comment l'identité d'un individu pourrait être affectée par un rapprochement avec une culture étrangère et, par conséquent, quelles sortes de développements personnels pourraient s'en suivre.

Bakhtin affirme que les processus de création et d'expansion d'une identité ne peuvent se réaliser que par le contact avec l'Autre : « Je suis conscient de moi-même tout en me révélant que pour un Autre, à travers un Autre et avec l'aide d'un Autre » (Bakhtin, 1984). À ses yeux, l'identité est constamment susceptible de changer dans l'interaction avec les Autres; elle est, pour cette raison, une transformation sans fin. Hall (1996), qui développe les concepts originaux de Derrida, exprime un point de vue semblable sur l'identité en disant que :

« Identities are constructed through, not outside, difference. This entails the radically disturbing recognition that it is only through the relation to the Other, the relation to what it is not, to precisely what it lacks, to what has been called it's 'constitutive outside' that the 'positive' meaning of any term – and thus it's 'identity' – can be constructed » (Hall, 1996)

Vivre à l'étranger ou, comme le proposent Bakhtin et Hall, vivre dans l'Autre, crée un environnement puissant qui incite à la transformation de soi. Puisque l'identité se base autant sur le « qui je ne suis pas » que le « qui je suis », les étudiants en échange se voient offrir la possibilité de remarquer les changements identitaires entraînés par les échanges culturels

rencontrés pendant leur séjour et après leur retour. À l'étranger, les étudiants évoluent dans leurs perceptions d'eux-mêmes, du monde et de la manière dont ils créent du sens. Ils sont mis au défi de trouver de nouveaux moyens de comprendre ce qu'ils observent, car les anciennes méthodes ne sont plus suffisantes (Carleson et al, 1990).

Michael Hogg (2003), spécialisé en psychologie sociale, élabore ce concept de base et insiste sur l'existence de deux formes d'identité : l'individuelle et la collective. L'identité individuelle concerne le soi comme étant distinct des autres personnes, ce qui est défini en termes de relations spécifiques avec d'autres individus. L'identité collective concerne les points en communs partagés par les gens qui font partie d'un groupe et les différences qui existent entre ces gens et ceux des autres groupes. Les deux formes de concept de soi sont socialement construites et enracinées. L'identité culturelle appartient à l'identité collective. Elle est l'auto-identification à une appartenance dans un groupe qui partage des symboles et des significations, des normes et des règles de conduite ainsi que des qualités communes. Pendant son séjour à l'étranger, l'étudiant en échange se retrouve dans plusieurs situations qui mettent en question son identité individuelle (la rencontre de nouvelles personnes d'origines variées), son identité collective (la comparaison entre sa société hôte et sa société d'origine) et son identité culturelle (l'interaction avec la culture hôte et l'intégration dans celle-ci). Nous allons voir comment ces interactions peuvent le mener à réévaluer ces trois types d'identité pendant sa réintégration dans sa société d'origine.

Dans une culture étrangère, l'étudiant se trouve dans un endroit nouveau et inconnu. Chez lui, les coutumes qui étaient de simples questions d'assimilation (les aliments consommés, le transport utilisé, les coutumes religieuses, familiales et sociales) deviennent des questions d'accommodation, qui obligent l'étudiant à modifier ses connaissances déjà tirées de renseignements qui étaient alors nouveaux ou d'expériences alors nouvelles (Piaget, 1977). Dans l'accommodation, l'individu est obligé de reformuler ses habitudes et ses façons de comprendre le monde. D'après Sharon Parks (1986), la maturation de l'être humain dépend complètement de la qualité des interactions entre les individus et leur environnement. Puisque c'est le cas, le déplacement des étudiants dans un environnement étranger fournit une occasion idéale pour le changement, l'apprentissage et la réévaluation de soi.

Bien qu'il y ait des preuves indiscutables sur le fait qu'étudier à l'étranger affecte l'étudiant et sa maturation identitaire, nous allons nous intéresser à la façon dont cette maturation qui pourrait avoir lieu l'affectera lors de son retour au Québec, après son séjour à l'étranger. Nous allons donc nous intéresser, dans cette partie du Cadre théorique, à la question des transformations identitaires qui pourraient se produire en s'immergeant dans un autre pays et une autre culture, ce qui présente encore un grand défi. Il faut trouver une définition du terme « transformations identitaires » qui est assez large sans ignorer l'importance de la subjectivité, étant donné que l'identité est complexe et individuelle. Nous supposons que chacun aura sa propre définition des transformations identitaires, et surtout, quand nous parlons des transformations identitaires que l'étudiant perçoit en lui-même. Cela étant dit, dans le contexte de ce mémoire, nous allons adopter les caractéristiques suggérées par les anciennes recherches présentées ci-dessous pour définir ce que constitue une transformation identitaire ou un développement personnel chez nos participants. Cette étude s'appuiera sur trois théories de la transformation identitaire pour mieux comprendre le terrain conceptuel sur lequel se déroule notre recherche

3.2.2 — La théorie de l'*Intercultural personhood*

Nous allons d'abord nous tourner vers la théorie de l'*Intercultural Personhood* de Young Yun Kim (2001 ; 2008) pour interpréter la perception des étudiants quant aux transformations de leur identité. Kim plaide en faveur de cette théorie comme représentant une façon constructive d'être un membre de communautés qui deviennent de plus en plus intégrées, tant sur l'échelle locale que mondiale. Elle constate que cette théorie est « a way of relating to oneself and others that is built on a dynamic, adaptive and transformative identity conception – one that conjoins and integrates, rather than separates and divides (2008) ».

Enracinée dans la perspective du *General System* de Bertalanffy (1956), la théorie de Kim précise que chaque personne est un « système ouvert » qui échange des informations avec l'environnement par la communication. Elle estime que l'individu co-évolue avec l'environnement qui change. À cause de cela, la théorie présume que l'identité d'un individu subit des changements incessants pendant toute sa vie. Selon Kim, la capacité d'apprendre et d'évoluer grâce à de nouvelles expériences représente l'une des caractéristiques les plus

importantes de l'esprit humain et la fondation sur laquelle les individus se construisent une identité (Kim, 2008). Pour l'étudiant en échange, l'exposition à une nouvelle expérience aussi importante que son séjour à l'étranger donne à son identité personnelle une sorte de force et d'unité qu'elle n'aurait jamais acquise s'il était resté chez lui.

Dans cette théorie, Kim constate que l'individu qui se trouve dans un nouvel environnement peut subir deux transformations simultanées : acculturation et déculturation, par lesquels certains aspects de la nouvelle culture d'accueil sont adoptés et d'autres de la culture d'origine sont perdus pour qu'un individu puisse assumer les nouvelles. Pour expliquer ce phénomène, Kim cite Burke : « aucune construction sans déconstruction » (Kim, 2008). Cette interaction entre acculturation et déculturation sous-tend l'évolution psychologique que subissent les individus à l'étranger. Cela peut comprendre aussi bien des changements de surface, tels que l'alimentation, la musique et la mode, mais également des changements plus profonds dans les comportements sociaux et les valeurs fondamentales.

Pendant que l'interaction entre acculturation et déculturation se déroule, l'individu passe par un processus de transformation en trois étapes connues sous le nom du concept Stress-Adaptation-Évolution. Le *stress* initial menant à l'intégration dans une nouvelle culture peut provoquer des turbulences émotionnelles quand l'individu essaie de comprendre son nouvel environnement tout en gardant les acquis de son ancienne culture. Les effets secondaires, dans cette étape, varient; mais, les symptômes les plus communs concernent le « choc culturel » et le sentiment d'isolement. Du point de vue des « systèmes ouverts », le phénomène bien documenté de choc culturel (Ward, Bochner & Furnham, 2001 ; Chapdelaine & Alexitch, 2004) ou de choc transitionnel (Bennet, 1977) peut être considéré essentiellement comme une démonstration d'une réaction subconsciente qui se produit lorsque les capacités internes d'un individu ne sont pas adaptées aux exigences du nouvel environnement. Toutefois, même dans ces conditions d'angoisse et de turbulence, le stress peut entraîner la possibilité de chercher au fond de soi-même de nouvelles possibilités pour se *recréer*. On se trouve devant une nouvelle situation : l'individu qui, par les contacts directs et indirects avec le nouvel environnement, *s'adapte* pour établir et maintenir une relation relativement stable et fonctionnelle avec le nouvel environnement. Bien que Kim assure que la transformation dans l'*Intercultural Personhood* n'est jamais finie, l'étape finale, *l'évolution*, signifie que l'individu a adapté son identité personnelle

pour *s'intégrer* dans le nouvel environnement. Le résultat souhaité de ce processus est l'émergence d'une identité interculturelle; une orientation ouverte, adaptative et transformative (Kim, 2008).

La théorie de l'*Intercultural Personhood* de Kim se fonde sur l'expérience des immigrants et sur leur intégration dans une nouvelle société. Cependant, dans le contexte de ce mémoire, nous émettons l'hypothèse qu'elle s'applique directement à la transformation identitaire des étudiants en programme d'échange international. Il sera intéressant de voir si ces derniers reconnaissent ces étapes dans leur propre expérience et si les changements dans leur identité ou le développement de leur identité interculturelle continuent après leur retour chez eux. Plus loin dans ce chapitre, nous allons voir comment, à leur rentrée, les étudiants re-subissent le même processus de déculturation-acculturation pour réintégrer leur pays d'origine. Bien que Kim ne l'explore pas elle-même, nous allons démontrer comment la théorie de l'*Intercultural Personhood* peut, certes, être appliquée à la transition initiale à l'étranger, mais qu'elle peut aussi être utilisée pour décrire le processus de rapatriement qu'affrontent les étudiants internationaux.

3.2.3 — La théorie d'Identity negotiation

Nous avons aussi porté notre attention sur la théorie d'*Identity Negotiation*, développée par Stella Ting-Toomey, car elle suit un modèle similaire à celle de Kim. Les notions qu'elle mobilise sont surtout liées aux transformations identitaires et à leurs effets sur la réintégration dans la société d'origine. Tout d'abord, elle constate que la dynamique fondamentale des identités en groupe (par exemple, les adhésions culturelles et ethniques) et les identités personnelles (attributs uniques) sont formées par la communication symbolique avec les autres. Autrement dit, et comme Kim aussi l'a constaté, on forme son identité dans l'interaction avec les autres. Cependant, elle renchérit pour contextualiser ce phénomène de façon plus précise : elle s'intéresse aux luttes intérieures et les transformations que subissent ceux qui traversent les frontières.

L'un des aspects intéressants de sa théorie est le concept de la négociation. Elle le décrit comme un processus d'interaction transactionnel par lequel les individus qui se trouvent dans une situation interculturelle tentent d'affirmer, de définir, de modifier, de contester et/ou de soutenir les perceptions d'eux-mêmes ou des autres. Cette négociation se concrétise par des

moyens verbaux et non verbaux. Certains de ces acteurs peuvent ne pas avoir conscience de ce processus de négociation identitaire tandis que d'autres sont conscients du phénomène pendant qu'ils le vivent (Ting-Toomey, 2005). Dans le cas de nos sujets, nous pensons qu'ils seront conscients de cette transformation, bien qu'ils ne posséderont pas le vocabulaire théorique pour en témoigner. Cela étant dit, nous pensons qu'ils l'exprimeront dans la narration de leur expérience et de leurs sentiments vécus. L'auteur soutient aussi que ceux qui traversent les frontières doivent être ouverts aux différentes façons d'envisager et de vivre dans le monde, ainsi qu'à la possibilité de subir une transformation identitaire. Ceci est similaire à la position de Bakhtin (1984) : bien qu'elle ait été moins idéaliste, elle affirme de manière explicite qu'un manque d'ouverture aux changements ou encore un manque de compétences interculturelles pourront freiner la croissance personnelle et la transformation identitaire à l'étranger. De nombreux universitaires ont déjà accordé une légitimité à ce point en démontrant dans leur recherche un lien fort entre l'ouverture d'esprit d'un étudiant en échange et sa capacité de s'adapter, de communiquer, de s'immerger culturellement et de profiter d'un séjour éducatif à l'étranger, un terme qui est connu plus couramment comme la *Compétence interculturelle* (Rogers & Ward, 1993 ; Martin, Bradford & Rohlrich, 1995 ; King & Baxter Magolda, 2005 ; Deardorff, 2006 ; Montgomery, 2010 ; Ellewood, 2011).

Le concept de négociation identitaire de Ting-Toomey nous amène à l'étude du concept de « Liminalité », la seconde étape constitutive du rituel *rite de passage* selon la théorie d'Arnold Van Gennep (1960). Pendant ce processus de négociation identitaire, les participants passent par la première étape, où ils éprouvent de l'anxiété à cause de leur séparation de leur groupe d'origine (marqué par les symptômes communs tels que le choc culturel), puis par la phase liminale. C'est la période intermédiaire subie par les participants avant d'être entièrement acceptés et confortables dans leur nouvel environnement. Peu à peu, au fil du temps, pendant qu'ils socialisent avec les citoyens et s'acclimatent à leur nouvel environnement, ils acquièrent un nouveau statut social. On considère ce dernier état, nommé l'étape *postliminale* (selon Ting-Toomey) ou *réincorporation* (selon Van Gennep), comme l'étape finale du rite de passage et donc une façon de passer du connu à l'inconnu, qui est devenu, à son tour, le nouveau connu (Ting-Toomey, 2005).

En raison de cette transition, constate Ting-Toomey, certains peuvent développer une « troisième perspective culturelle ». Autrement dit, les individus peuvent reconnaître, interpréter et agir différemment dans les deux cultures distinctes et se sentir *authentiques* dans chacune d'entre elles. Si elle est acquise, cette nouvelle identité pourrait se considérer comme plus inclusive et plus interculturelle, un état que Kim définit sous le titre de l'*Intercultural Personhood* (Jackson, 2008). Pour ceux qui les ont éprouvées, ces transformations (l'expansion identitaire par exemple) ne sont pas, normalement, conscientes avant qu'ils ne reviennent chez eux. C'est seulement après leur retour qu'ils perçoivent une différence entre leur nouvelle perception du monde acquise à l'étranger et celle qu'ils avaient avant de partir. Ils pourraient souhaiter ardemment retrouver les pratiques et les valeurs qu'ils avaient à l'étranger; l'impossibilité de le faire rend leur réintégration beaucoup plus difficile (Jackson, 2008). En ce qui concerne les étudiants internationaux à séjour de courte durée, nous prévoyons que c'est pendant leur retour au pays d'origine et leur réintroduction dans un horaire fixe que les étudiants se rendront compte d'une transformation identitaire. On verra si, après une période de réflexion intérieure, ils peuvent déterminer et définir leur propre négociation identitaire. Il sera intéressant de voir si, selon eux, cette négociation identitaire a eu lieu à l'étranger, à la rentrée au Québec, ou les deux.

3.2.4 — Développement personnel chez l'étudiant en échange

Bien que les deux théories précédentes se concentrent sur les transformations identitaires induites par les interactions avec les cultures étrangères, la troisième théorie continue dans cette discussion, mais explore le phénomène de ces transformations d'une manière plus ciblée, et mieux adaptée, à notre recherche. Norman Kauffmann est un précurseur dans la recherche sur les effets de l'éducation internationale sur le développement personnel des étudiants universitaires. Il est surtout connu pour avoir soutenu que le développement cognitif et l'épanouissement personnel sont inextricablement liés chez ces étudiants. Il définit le développement personnel comme un processus de déroulement, d'épanouissement, d'évolution, d'expansion et de maturation de soi. Dans le cadre de notre recherche, nous reconnaissons ces « développements personnels » comme étant les effets des transformations identitaires; ils sont donc très pertinents à notre étude. Dans son livre *Students Abroad: Strangers at Home; Education for a Global Society* (1992) qui présente ses recherches sur l'impact des échanges pédagogiques à

l'international, Kauffmann propose de décomposer en quatre aspects ce développement personnel : *intrapersonnel*, *interpersonnel*, les *valeurs* et la *vocation*.

Le premier aspect, intrapersonnel, englobe tous les changements du soi intérieur, tels que l'estime de soi, l'autonomie, la confiance en soi, l'indépendance et la différenciation de soi. La majorité de ceux qui font des séjours d'étude à l'étranger témoigne, à leur retour chez eux, d'un plus grand sens d'indépendance et de confiance en soi. Ensuite, l'interpersonnel concerne les habiletés sociales et la qualité des interactions avec les autres individus et groupes. Kauffmann trouve qu'étudier à l'étranger fournit un environnement fertile pour la poursuite du développement personnel et la tolérance des autres. Le troisième critère, les valeurs, concerne les croyances qui guident la prise de décisions, les principes centraux qui donnent une orientation et un sens à la vie de chaque individu. Se confronter aux valeurs des autres cultures permet aux étudiants de réexaminer les leurs, ce qui encourage le remodelage des principes qui guident le comportement des individus. En dernier lieu, Kauffmann décrit le quatrième aspect du développement personnel comme un changement de vocation. Étudier à l'étranger amène l'étudiant à réévaluer son orientation professionnelle parce qu'il découvre de nouvelles possibilités et manières d'être dans l'ordre social. Malgré cela, l'hypothèse qu'avoir une expérience positive à l'étranger aidera les étudiants à limiter leurs options vocationnelles est incorrecte. Kauffmann a trouvé que la majorité des étudiants reviennent chez eux avec un choix d'options vocationnelles plus vaste qu'à leur départ (1992).

Outre ces quatre développements personnels, Kauffmann et son équipe ont trouvé certains autres effets, tels qu'une augmentation de l'empathie interculturelle par laquelle les étudiants se découvrent une capacité élevée à voir le monde du point de vue d'une autre culture ou à comprendre comment quelqu'un d'une autre culture se sent à partir de son point de vue (ibid). Pour la plupart de ces étudiants, étudier à l'étranger est une occasion unique pour comparer, en premier lieu, les formes de gouvernement, le système éducatif, les valeurs et modes de vie. Kauffmann indique que cette comparaison peut se traduire par un changement de perception du pays d'origine, conduisant à des attitudes plus critiques, plus positives, ou les deux. Une attitude plus critique se produit lorsque les nouvelles valeurs et les idées adoptées dans le pays hôte semblent en conflit direct avec celles retrouvées par les étudiants à leur retour dans le pays d'origine. Cependant, Kauffmann n'a pas poursuivi ses recherches jusqu'à se

demander comment ses théories sur les développements personnels pouvaient influencer la réintégration des étudiants dans leur pays d'origine. Nous supposons que beaucoup de ses théories joueront un grand rôle dans le processus de rapatriement des étudiants qui participent à notre recherche.

3.3. – Les variables implicites qui influencent l'expérience de l'étudiant en échange

Parmi les recherches effectuées dans le passé sur ce phénomène, un grand nombre de chercheurs ont examiné les variables externes qui peuvent influencer l'expérience de l'étudiant en échange pendant son séjour à l'étranger et dès son retour chez lui. Nous consacrons ce segment du chapitre à présenter en détail les dernières recherches faites sur ce sujet. Bien que nous considérons toutes les variables comme étant des influences importantes lors de l'expérience étrangère, il y en a deux en particulier qui se distinguent dans notre recherche et que nous considérons comme ayant un impact important sur le rapatriement. Elles seront donc prises avec plus de considération pendant l'analyse des données il s'agit du degré d'expérience de voyages antérieurs et de la stabilité de l'environnement d'origine lors du retour de l'étudiant. Il faut souligner que tous les facteurs suivants ne peuvent pas être, à priori, considérés comme déterminants, sauf si l'étudiant sent que ces variables l'ont influencé et ont contribué à sa transformation identitaire.

3.3.1 – L'expérience de voyages antérieurs

En règle générale, les étudiants qui possèdent une expérience de voyages antérieurs ou qui ont des parents habitués à une mobilité internationale, sont plus préparés à se confronter aux défis de l'étranger et montrent moins de difficultés à s'intégrer dans la société hôte pendant leur séjour (Martin & Rohrlich, 1991, 1995; McKeown, 2009; Montgomery, 2010). Gerner et al (1992) ont aussi observé que ce type d'étudiants en échange part en séjour avec une plus grande ouverture envers les autres cultures, ainsi qu'avec plus d'indépendance, et une plus grande prise de conscience internationale que ses pairs qui ont moins voyagé avant le départ. De même, Gullahorn & Gullahorn (1963) ont trouvé, dans leur étude sur les étudiants étrangers, que ceux qui n'ont jamais connu une délocalisation géographique avant leur séjour ont eu plus de difficultés à s'adapter à l'étranger. Kealey (1989) ajoute à ces observations que ceux qui possèdent une expérience de voyages ont signalé un niveau de satisfaction plus élevé durant leur

séjour éducatif à l'étranger. Martin & Rohrllich (1995) remarquent une connexion entre ces conclusions et la théorie de Kim (1988), qui suppose que les visiteurs temporaires qui sont préparés à subir un changement connaîtront un processus d'adaptation plus fluide et plus facile. Martin (1984) reconnaît l'existence d'un lien entre le niveau d'expérience en immersion culturelle et la facilité d'intégration culturelle qui en découle. Mais il souhaite que de futures études examinent comment ce niveau d'expérience pourrait influencer, aussi, le rapatriement :

It seems likely that repeated experience in crossing cultural boundaries would lead to ease in adjustment to different cultural systems, whether host or home cultures. Since expectations (or lack of expectations) seem to play a significant role in the re-entry experience, the returning sojourner who has re-entered the home culture previously would at least anticipate some difficulties. However, as stated above, empirical evidence has come primarily from studies investigating cultural adjustment in foreign countries, and the question needs to be answered for those returning to their home cultures. (Martin, 1984)

Bien que ces résultats soient très intéressants et que nous considérons cette variable comme étant une question importante à aborder dans notre recherche, il faut préciser que ces études ne définissent pas un étudiant avec beaucoup d'expérience de voyages antérieurs, et ne qualifient pas le nombre de voyages qu'un individu doit avoir fait pour être considéré comme faisant partie de cette catégorie. Nous spéculons que dans le cadre de notre recherche, il faudra trier la liste entre les étudiants avec le plus d'expérience de voyages antérieurs et le comparer avec ceux ayant le moins d'expérience pour voir s'il y a une différence dans la manière dont ils vivent la période de rapatriement.

3.3.2 – La familiarité avec son environnement d'origine

La notion de familiarité avec son environnement d'origine concerne les changements qui ont eu lieu (ou non) pendant le séjour de l'étudiant à l'étranger. Bien qu'Upobor (1974) ait été le premier à suggérer un lien entre les changements dans l'environnement d'origine et le sentiment d'un « choc du retour », Martin (1984) remarque une absence de recherche sur cette variable et son influence sur le processus de réintégration. Selon Martin, il semble y avoir deux possibilités : soit l'étudiant peut revenir à un environnement familier, semblable à celui qu'il a quitté (par exemple retourner dans le même milieu universitaire, la même famille ou le même groupe d'amis), ou bien l'étudiant peut revenir à un environnement différent (par exemple des

changements familiaux comme un divorce ou un remariage, des changements dans son cercle d'amis, il peut avoir fini ses études lors de son séjour à l'étranger ou avoir abandonné celles-ci).

D'un côté, si un étudiant retourne à un environnement personnel ou à un milieu universitaire différent, il peut avoir moins de difficultés à s'y adapter, car cette réintégration peut être considérée comme un autre environnement auquel il faut s'adapter. D'un autre côté, la rentrée peut être plus difficile si l'environnement est différent de celui qu'il a quitté, parce que l'étudiant ne s'attendait pas ou n'était pas prêt à faire face au changement. On peut aussi considérer que le fait de retourner à un environnement familier et stable pourrait être déconcertant, car l'étudiant pourrait se rendre compte qu'il s'est transformé de manière significative pendant son séjour et qu'il ne rentre plus dans cet ancien environnement familier. En somme, Martin émet l'hypothèse que l'environnement dans lequel l'étudiant rentre pourrait influencer sa réintégration à la société d'origine, mais elle n'indique pas la forme que cette influence pourrait prendre ni l'impact qu'elle pourrait avoir sur l'étudiant.

3.3.3 – Le sexe

En 2009, l'*Institute of international education* a publié un rapport qui constate qu'il existe une inégalité entre les sexes des participants des échanges pédagogiques à l'international. Plus spécifiquement, 65,1 % des étudiants à l'étranger en 2008 étaient des femmes, les hommes ne représentaient donc que 34,9 %. Néanmoins, cette répartition inégale n'est pas la seule différence observée entre les hommes et les femmes qui réalisent une partie de leurs études à l'étranger. Au cours des vingt dernières années, des chercheurs comme Baxter Magdola (1992), Martin & Rohrlich (1991; 1995), Anderson (2003), et Salisbury (2008) consacrent leurs études à dévoiler les différentes manières dont les étudiants et étudiantes vivent leurs expériences à l'étranger. Baxter Magdola (1992) note que les femmes ont tendance à ressentir une « reconstruction et évaluation de soi » à l'étranger plus fortes que celles des hommes. D'autres différences à noter sont que les femmes expriment plus de préoccupations pré départ, surtout l'idée de trouver un logement sur place, de rencontrer de nouvelles personnes, et de faire face aux situations inhabituelles. Autrement dit, les hommes ont tendance à partir avec des attentes plus optimistes, bien que souvent irréalistes, plus que ne le font les femmes. Ces dernières ont tendance à partir avec des attentes plus pessimistes et avec plus d'inquiétudes que leurs collègues

masculins, mais avec une meilleure compréhension de la réalité de leur nouvel environnement (Martin & Rohrlich, 1991). Anderson (2003) constate que les étudiantes trouvent parfois que leur pays d'accueil n'est pas aussi accueillant qu'elles s'y attendaient. Plus spécifiquement, ses études révèlent que les étudiantes américaines qui partaient en échange en Espagne, en Russie, et à Costa Rica, ont trouvé leur lieu de séjour comme peu accueillant, plus contraignant et, parfois même, malsain; ce qui est fort différent des sentiments exprimés par les hommes participant aux mêmes échanges internationaux. Salisbury (2008) suppose que cet écart entre les sexes est le résultat du fait que les étudiants et les étudiantes sont influencés différemment par leur environnement avant de partir en échange. Suite à ses observations, il note que plus les étudiants interagissent avec leurs pairs, moins ils veulent partir en échange. Et les étudiants qui n'ont pas encore choisi le champ de la majeure⁴ de leur programme d'études ont davantage tendance à partir en échange que ceux que l'ont choisi. Or ces deux facteurs n'avaient aucun effet sur la décision prise par les étudiants femmes. Par contre, elles subissaient, dans leur décision de partir en échange, une plus grande influence venant des parents, de la famille et des membres de leur unité académique – une tendance qui n'était pas exprimée par les étudiants hommes.

Bien que les étudiantes interprètent les échanges internationaux de façon différente des étudiants, il est évident que cela ne réduit en rien le niveau de leur participation, car, comme cela a déjà été mentionné, elles sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à partir en échange. Dans le cadre de notre étude, nous n'allons pas aborder le facteur du sexe dans la cueillette des données. Cela étant dit, il est possible que nous identifions, au passage, certains indices qui feraient allusion à cette différence entre les sexes et à la manière dont les étudiant(e)s en échange vivent leur expérience à l'étranger et leur retour au pays d'origine.

3.3.4 – Le niveau de maturité

Le niveau de maturité d'un individu peut être mesuré de plusieurs façons. Cependant lorsqu'on parle du niveau de maturité dans le contexte de ce mémoire, on prend en compte la définition proposée par Norman Kauffman (1992), qui l'applique spécifiquement aux étudiants de premier cycle. Il évalue chaque étudiant en fonction de son niveau d'indépendance,

⁴ Dans le système éducation Anglophone, il est possible de s'inscrire dans un programme d'études universitaires sans choisir son champ d'études au préalable. Il est possible de prendre les cours généraux dans une faculté pendant un an avant de devoir choisir un sujet spécifique.

d'autonomie, de responsabilités personnelles, et de son niveau de contact avec des individus/groupes différents du sien – tout cela étant relatif à son niveau de maturité avant le départ. Dans ses études, Kauffmann rapporte que les étudiants qui partent avec un faible niveau de maturité et de développement personnel sont plus susceptibles de traverser des turbulences identitaires que ceux qui possèdent déjà une forte maturité intérieure basée sur une autonomie développée. Ceux qui partent avec une forte maturité intérieure sont normalement davantage prêts à se confronter aux défis complexes rencontrés à l'étranger, mais ils éprouvent moins de changements et, donc, sont moins marqués par l'expérience vécue que leurs pairs ayant moins de maturité personnelle.

3.3.5 – La qualité/degré d'immersion culturelle

On utilise trois grandes questions pour qualifier la « qualité d'immersion culturelle : 1) Où, et avec qui, habite l'étudiant en échange pendant son séjour (dans un appartement avec d'autres personnes qui parlent leur langue maternelle, dans une famille d'accueil, dans une résidence étudiante, etc.) ? 2) Dans quel environnement, et avec qui, étudie l'étudiant en échange (dans des cours spécialisés pour les étudiants étrangers, dans des cours réguliers à l'université d'accueil, etc.) ? 3) Quelles sont les activités supplémentaires que fait l'étudiant en échange pendant son séjour (stage, activités bénévoles, pratiques religieuses, clubs et groupes d'intérêt, etc.) ? Les experts dans le champ des études internationales considèrent ces trois questions comme étant les plus adéquates pour caractériser la nature et la qualité d'une expérience à l'étranger et le niveau d'immersion culturelle d'un étudiant (Engle & Engle, 2003).

Selon McKeown (2009), les étudiants sont plus susceptibles de se sentir intégrés dans une autre culture s'ils interagissent avec les membres de l'autre groupe dans un environnement qui facilite la possibilité de dépasser une simple interaction superficielle. Par exemple, vivre avec une famille d'accueil peut fournir des expériences qui aident un étudiant à mieux assimiler la culture que d'habiter avec d'autres étudiants de son pays. De plus, partir en échange dans une université hôte en y suivant des cours réguliers permet une intégration plus grande que de partir en échange dans un « programme en îlot » où l'étudiant suit les cours avec les autres étudiants venant exclusivement de son pays (Kauffmann, 1992). La règle générale est : plus l'intégration avec la culture d'accueil sera forte, plus riche sera la qualité d'immersion culturelle. Byram

(1998) note que plus l'intégration culturelle est de qualité (qualité augmentée lorsque l'étudiant passe du temps avec des étudiants venant d'autres cultures, pays et communautés), plus les étudiants peuvent développer une « compétence interculturelle » qui pourrait être avantageuse pour eux dans de futurs contextes professionnels et personnels. Martin & Rohrllich (1995) ont déjà mentionné un lien entre la qualité de l'immersion culturelle et la difficulté du retour dans le pays d'origine. Plus spécifiquement,

The more frequently students had engaged in cultural activities abroad, the less likely they were to be satisfied with life on their return. In other words, the relationships they experienced and the degrees of integration achieved were sorely missed on return. This suggests that the kind of host communication is as important as the frequency of communication in understanding the role of communication in sojourner adaptation, and that sojourner communication in the host country is also important in understanding re-entry adjustment. (Martin & Rohrllich, 1995)

Il est clair qu'il y a une corrélation entre la qualité de l'immersion culturelle à l'étranger et la facilité de la réintégration au retour. Il serait donc intéressant de voir si nos répondants témoignent des mêmes sortes de sentiments.

3.3.6 – La longueur du séjour

Aujourd'hui, le secteur de l'éducation supérieure internationale est saturé par une multitude de types d'échanges éducatifs qui facilitent les séjours allant de durées très courtes à de très longs séjours. Selon l'étude annuelle *Open Doors* publiée par l'*Institute of international education* en 2010, à peu près 4 % des étudiants américains en échange sont partis pendant un an à l'étranger, tandis que 41 % sont partis pour une seule session et 55 % pour un séjour de huit semaines ou moins. Cela contraste radicalement avec les tendances du passé, vu qu'entre les années 1950 et 1960, selon l'*Institute for the international education of students*, 72 % des étudiants sont partis pendant un an (Dwyer, 2004).

Cela est d'autant plus intéressant quand on considère l'opinion des professionnels du secteur, qui parlent des bénéfices d'un séjour de longue durée. Ils notent que les étudiants qui participent à un échange international d'une durée de huit semaines ont expérimenté un impact minimal et connu peu de développements personnels, car ils n'ont pas eu le temps de développer des relations interpersonnelles ou de s'immerger dans la culture d'accueil d'une manière autre

que superficielle (Kauffmann, 1992). Le *Council on international education exchange* (CIEE) suggère qu'une durée optimale de séjour se situe entre 6 et 12 mois, car, selon leur recherche qualitative sur l'impact des échanges internationaux sur les étudiants, les participants qui partent à l'étranger pour plus de 6 mois, mais pour moins de 12 mois, ont perçu un plus grand impact sur leur personne (Fry, 2010). Martin (1984) suggère qu'une variable telle que la durée d'un séjour peut avoir une grande influence sur le rapatriement de l'étudiant :

It seems likely that this variable would influence the degree of interaction and in turn the degree of satisfaction for the sojourner. It seems likely that spending an optimum time in a culture (more time for a culture very different from the sojourner's & less for a culture similar to the sojourner's) would ensure a high degree of interaction and an integration into the host culture. This degree of integration would then influence the re-entry experience. (Martin, 1984)

Dans le cadre de notre recherche, nous allons donc voir s'il y a une différence entre nos répondants partis en échange pour 4 mois et ceux qui sont partis pour 12 mois. Il serait intéressant de voir si les deux groupes qualifient différemment leur rapatriement au Québec.

3.3.7 – Les compétences linguistiques

Finalement, il est important de reconnaître l'importance de l'impact des compétences linguistiques sur l'expérience d'un étudiant à l'étranger, car il se peut qu'une difficulté linguistique empêche la qualité de l'immersion culturelle (Kauffmann, 1992 ; Byram, 1998 ; McKeown, 2009). Cela étant dit, nous n'allons pas approfondir ce sujet parce que nous visons à choisir des répondants qui parlaient déjà la langue de leur pays hôte ou, du moins qui possédaient une compétence linguistique fonctionnelle avant leur départ.

3.4 – Le processus de rapatriement

Il ne faut pas oublier qu'un échange international est constitué de plusieurs phases : il y a la phase d'anxiété et d'excitation avant le départ suivi par la phase des nouvelles aventures et des défis de l'étranger. Toutefois, arrive la phase où l'étudiant doit mettre fin à son projet en rentrant chez lui pour se retrouver avec sa famille et ses amis, reprendre son ancienne vie, et se réintégrer dans la société d'origine. Bien qu'il y ait eu beaucoup de recherches sur l'acte d'étudier à l'étranger et sur les transformations identitaires qui pourraient se produire durant la phase vécue ailleurs, moins de recherches ont été réalisées à ce jour sur la complexité de la relation entre les

différentes phases de ce cycle transitionnel, ni, plus spécifiquement, sur la dernière phase elle-même : le retour dans le pays d'origine. De plus, il y a de nombreuses études qui examinent le concept de rapatriement chez les vétérans et expatriés, mais encore une fois moins sur le rapatriement des étudiants internationaux. Nous allons cependant explorer ces études, ainsi que les autres études corrélées, dans cette dernière section de notre Cadre théorique.

3.4.1 – Les effets observés du rapatriement des étudiants en échange

En lisant les anciennes études menées sur le retour de l'étudiant parti en échange, il nous semble qu'on retrouve à peu près les mêmes observations, mais les explications données par les chercheurs pour valider ces observations diffèrent largement. L'observation générale est que la plupart de ces étudiants sont confrontés à des difficultés au niveau social et émotionnel lors du retour d'un échange international. Les difficultés les plus citées incluent le détachement social, la dépression, l'anxiété, les sentiments d'isolement, la confusion dans les valeurs, les difficultés dans les cours, les conflits culturels identitaires, et les tensions interpersonnelles (Adler, 1981; Church, 1982; Kittredge, 1988; Raschio, 1987; Martin & Rohrich, 1991, 1995; Kauffmann, 1992; LaBrack, 1993; Rogers & Ward, 1993; Gaw, 2000; Levy, 2000; Sussman, 2002). Nous avons déjà signalé qu'il y avait une tendance, chez l'étudiant en échange, à devenir plus critique envers son pays d'origine et à comparer les deux sociétés dans lesquelles il a vécu. Ceci est plus évident à son retour parce que c'est la première fois que les nouvelles valeurs, attitudes et idées adoptées à l'étranger se confrontent directement aux anciennes du pays d'origine. On constate que l'exposition à une autre culture, et donc d'autres façons de penser et d'agir, conduit au développement de nouvelles façons de regarder sa propre culture. Après tout, comme dit le sociologue Peter Adler (1975), le voyage à l'étranger symbolise aussi un voyage de sensibilisation et une compréhension accrue de soi-même et de sa culture.

Les chercheurs proposent une multitude d'hypothèses pour expliquer ces sentiments et comportements particuliers observés chez les étudiants revenant d'un échange. En comparant les transitions interculturelles et le retour, Adler (1981) attribue les difficultés accrues au retour aux attentes imprécises ou irréalistes envers son retour éventuel. En reprenant les recherches d'Upobor (1974), qui a identifié un lien entre les difficultés rencontrées lors du retour et le nombre de changements vécus dans son environnement d'origine, Adler constate que ce n'est pas

seulement la quantité de changements qui heurte le rapatrié dans le processus de son retour, mais, bien, la prise de conscience de ces changements. Il se peut que l'étudiant ne soit pas au courant des changements qui se sont produits (soit dans l'environnement d'origine ou bien en lui-même). Kauffmann (1992) atteste que les difficultés rencontrées par l'étudiant au retour d'un séjour proviennent du fait qu'il n'a pas encore incorporé à sa vie quotidienne les changements identitaires/comportementaux adoptés dans le pays hôte. Il ne peut plus vivre comme il le faisait avant de partir en échange, mais sa nouvelle identité ne s'insère pas aussi facilement lorsqu'il revient à son quotidien. Dans son livre *The art of coming home*, Storti (1997) explique que les difficultés rencontrées lors du retour s'expliquent de la façon suivante : la plupart des individus qui reviennent chez eux s'imaginent à tort que le retour est une simple question de reprendre là où on en était. Or, comme nous l'avons déjà vu, ce n'est pas le cas.

Dans leur recherche sur des élèves néo-zélandais revenant d'un séjour à l'étranger, Rogers & Ward (1993) ont constaté cet écart entre les attentes et la réalité vécue lors de la rentrée d'un étudiant en échange. Ils ont demandé aux étudiants, pendant leur séjour et après leur retour, de remplir un questionnaire pour évaluer leurs attentes avant le retour et puis, la réalité de l'expérience vécue après le retour et les difficultés sociales qui en ont découlé. La conclusion générale est que les attentes irréalistes envers leur retour (ou un écart entre les attentes et l'expérience vécue) ont provoqué un facteur de stress dans leur opération de rapatriement. Sussman (2002), regarde ce phénomène d'une autre perspective, et affirme que l'adaptation à l'étranger et le processus de rapatriement ne sont pas liés directement. Ses observations d'étudiants japonais revenant d'un séjour en Amérique du Nord indiquent que l'expérience de rapatriement est, par contre, liée à un changement d'identité culturelle. Plus spécifiquement, la force de l'identité culturelle d'origine pourrait prédire la détresse du retour — les étudiants de retour d'échange qui expérimentent le plus de détresse seraient ceux qui ont l'identité culturelle d'origine la moins forte.

La dernière étude, menée par Martin & Rohrlach (1991), que nous considérons comme la plus intéressante, pose des questions que nous voudrions approfondir dans notre propre recherche. Dans leur recherche sur le retour des étudiants américains après une session à l'étranger, ils exploraient quels facteurs de leur séjour avaient influencé leurs ajustements et leur niveau de satisfaction pendant leur rapatriement. En résumé, ils ont trouvé que les étudiants qui

ont vécu une longue acclimatation avec la langue et la culture d'accueil sont confrontés à plus de difficultés pour se réajuster lors du retour. Ces mêmes étudiants ont ainsi indiqué moins de satisfaction dans leur vie après leur retour. Pour mettre en lumière ces conclusions, ils suggèrent de recourir à la théorie du *General Systems* (développée par Bertalanffy en 1956 et appliquée aux immigrants par Kim en 1988) qui déclare qu'un « extended sojourn can lead to sojourners growing beyond the psychological parameters of the original culture » (Bertalanffy, 1956), une transformation que Martin & Rohrlich croient voir se poursuivre après le retour au pays d'origine. Bien que cette théorie soit intéressante, elle n'explique pas complètement le rôle de la communication dans le réajustement de l'étudiant en échange. Martin & Rohrlich suggèrent que les recherches futures développent une théorie plus complète sur le retour de l'étudiant en échange, celle qui englobe à la fois les ajustements faits par l'étudiant dans le pays d'accueil et celles qu'il réalise lors du retour. En outre, Martin (1984) souhaite une compréhension plus englobante des aspects spécifiques impliqués dans la réintégration physique, psychologique et sociale de l'étudiant au retour d'un échange. Elle constate qu'il peut être utile de faire la distinction entre les différentes *phases de rapatriement*, autant à court terme qu'à long terme, pour reconsidérer ce retour comme un processus et non comme un ensemble d'événements statiques :

A problem orientation may focus on the short-term difficulties, on the problems of re-entry and focus on the social psychological processes of readjusting, acquiring appropriate ways of thinking and behaving in the home environment, and developing coping strategies for easing this process. A long-term, growth-oriented approach could focus on the long term outcomes and benefits of the intercultural experience and the re-entry experience. An approach which would incorporate the two aspects of the intercultural journey would be very useful. (Martin, 1984)

Nous allons garder cette recommandation à l'esprit pendant notre analyse de données pour voir si nous pouvons identifier un tel processus et les caractéristiques qui le définissent.

3.4.2 – Le choc culturel inversé

Un autre effet du retour après un séjour à l'étranger est le « choc culturel inversé », un phénomène mentionné dans quelques-unes des études menées sur le processus de rapatriement non seulement chez l'étudiant en échange, mais plus généralement chez tous ceux qui vivent et

s'immergent dans une autre culture pendant une certaine période de temps. Selon Adler (1981), le choc culturel inversé est « the process of readjusting, reacculturating, and reassimilating into one's own home culture after living in a different culture for a significant period of time ». À partir de ses propres recherches sur le phénomène, Adler observe que l'étudiant en échange vit le choc culturel inversé de différentes manières. Certains l'éprouvent très peu, voire quasiment pas, alors que d'autres sont touchés par des difficultés de réintégration pendant quelques mois, même pendant un an ou plus. Selon la recherche de Gaw (2000), les effets résultant du choc culturel inversé incluent la dépression, l'isolement, la solitude, l'anxiété, des difficultés avec les amis, la timidité, et le sentiment d'infériorité. Il peut ainsi conduire à des problèmes de scolarité, tels que les difficultés à étudier, les mauvaises notes, et les inquiétudes ou confusions dans l'orientation professionnelle (Gaw, 2000). Martin (1984) constate que le changement est la cause principale du choc culturel inversé : le changement au sein de sa famille et de son cercle d'amis pendant l'absence de l'étudiant et le changement en lui-même pendant son séjour à l'étranger. Martin fait le lien entre le choc et les changements en supposant que la sévérité du choc culturel inversé est directement liée à l'intensité des changements personnels sur les deux fronts. Une autre facette du choc culturel inversé qui expliquerait la puissance de son impact est sa soudaineté. Storti (1997) insiste sur le fait que la plupart des personnes qui reviennent d'un séjour à l'étranger n'est pas avertie à propos du choc culturel inversé et donc, vu que ces personnes ne l'attendent pas, elles ne s'y sont pas préparées : « While the typical expatriate hits the ground (in his host country) running, the typical returnee hits the ground and sinks immediately into the mire » (Stori, 1997).

Le terme choc culturel inversé a fait son apparition en 1944 quand Alfred Scheutz l'a créé pour décrire les difficultés vécues par des vétérans lors de leur retour de la Deuxième Guerre Mondiale (Gaw, 2000). Une vingtaine d'années plus tard, Gullahorn et Gullahorn (1963) ont appliqué ce terme aux étudiants américains revenant de séjours pédagogiques à l'étranger. Cette étude, qui combinait les données venant des questionnaires remplis par 5,300 étudiants au retour ainsi que quelques entrevues qualitatives, a suggéré que le modèle du choc culturel inversé était comparable à la théorie du *U-curve of adjustment*, introduit par Lysgaard (1955) pour décrire le choc culturel initial subi par les étudiants internationaux à leur arrivée dans le pays d'accueil. Dans l'étude de Lysgaard, l'étudiant subit une fluctuation de sentiments lors de son retour avant d'atteindre un état plus équilibré et de se réintégrer complètement. Selon Gullahorn

& Gullahorn (et validé par Rogers & Ward en 1993), la différence principale entre le choc culturel inversé et le choc culturel se trouve dans les attentes de l'individu. L'étudiant s'attend souvent à revenir comme un individu inchangé dans un milieu de vie lui-même inchangé, ce qui n'est pas le cas. Autrement dit, plus on est informé sur les possibilités de subir des transformations pendant le séjour, plus on peut minimiser les effets du choc culturel et, ensuite, du choc culturel inversé.

Les recherches précédentes ont établi que le retour et le choc culturel inversé partagent beaucoup de caractéristiques avec le choc culturel initial, mais qu'ils varient avec le degré d'immersion dans la nouvelle culture hôte. Dans son étude sur l'étudiant en échange, LaBrack (1993) remarque que l'étudiant éprouvait des difficultés parce qu'il avait idéalisé sa culture d'origine pendant son absence. Sans s'en rendre compte il s'attendait à ce que tous les aspects de sa vie quotidienne restent les mêmes pendant son séjour à l'étranger, et il était donc surpris par les changements dans un environnement familier qu'il avait surévalué. Gaw (2000) note que les étudiants qui ont subi un intense choc culturel inversé étaient moins prêts à utiliser les services de soutien offerts aux étudiants par l'université d'origine à leur retour, que les étudiants qui avaient subi un choc culturel inversé moins fort. Shannon (1995) soutient que les étudiants apprennent plus qu'ils ne l'envisageaient pendant leur séjour – une prise de conscience qu'ils ne reconnaissent généralement pas juste après leur retour. Même s'ils se sentaient dépaysés pendant leur séjour, leur vie quotidienne après leur retour a pu leur sembler bizarre. Les étudiants ont aussi pu souffrir du manque des habitudes culturelles qu'ils avaient adoptées à l'étranger, et ne savaient pas comment les incorporer dans leur vie quotidienne au retour. Shannon relate qu'à leur retour, les étudiants en échange « realize that they are suffering from a malady without a name: a homesickness for a place that isn't home » (Shannon, 1995).

3.5 – Conclusion

Avec les connaissances acquises à partir de ces recherches précédentes, nous allons continuer avec le chapitre Méthodologie, où nous allons présenter les positions épistémologiques auxquelles nous nous rattachons pour notre recherche et analyse, suivies par la présentation de nos méthodes de collecte et le choix de nos participants.

4 : Méthodologie

4.1 — Introduction

Dans notre quatrième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique choisi pour mener notre étude. D'abord, nous exposerons les positions épistémologiques auxquelles nous nous rattacherons pour notre recherche et notre analyse. Ensuite, nous présenterons les enjeux qu'implique une recherche sur le thème des développements personnels, les défis, mais aussi les avantages concomitants, que présente ce thème. Finalement, nous présenterons les méthodes de collecte de données sélectionnées, le profil des participants choisis ainsi qu'un survol des limitations méthodologiques.

4.2 – Approches théoriques

Afin d'aborder cette question du retour des étudiants en échange et des possibles transformations identitaires vécues par ceux-ci, nous souhaitons nous inscrire dans deux positionnements méthodologiques. En ce qui concerne notre méthode d'approche de la classification et de la création des codes qui émergent de nos données brutes, nous optons pour l'analyse thématique. Mais l'obligation d'interpréter les témoignages de nos participants signifie que les données obtenues seront ouvertes à l'interprétation; notre recherche est ainsi davantage orientée vers une perspective constructiviste. Dans les pages qui suivent, nous allons présenter ces deux approches méthodologiques, que nous considérons comme complémentaires et compatibles, et comment elles s'appliquent à notre projet de recherche.

4.2.1 – L'analyse thématique

Dans notre recherche, nous allons employer l'analyse thématique pour interpréter les données recueillies. En principe, ce n'est pas une méthode distincte, telle que la théorie enracinée ou l'ethnographie, mais une théorie, souvent employée, qui peut fournir au chercheur une vue

plus complète de l'enjeu de son travail (Boyatzis, 1998). De manière générale, l'analyse thématique est un processus de codage des informations qualitatives déjà recueillies. Dans le cadre de notre recherche, cette méthode nous permet de comprendre les observations et les données tirées des entrevues qualitatives menées avec les étudiants, et de les analyser d'une manière systématique pour déterminer la validité des thèmes émergents.

Dans son livre *Transforming qualitative information : thematic analysis and code development*, Boyatzis (1998) explique que l'acte de coder exige un « code explicite », qu'il définit comme une liste de thèmes : soit un modèle complexe avec des thèmes concrets, soit des indicateurs et qualifications qui sont liés de façon aléatoire, ou toutes autres possibilités de codage qui tombent entre ces deux formes. Pour notre recherche, nous suivons l'approche de cet auteur : un thème est un motif, trouvé dans les données recueillies, qui, au minimum, décrit et organise les observations possibles et, au maximum, interprète les aspects du phénomène en question. Un thème peut être identifié au niveau *manifeste* (qui est clairement identifiable dans les données) ou au niveau *latent* (qui démontre l'implicite du phénomène). Boyatzis note qu'il existe deux façons de créer et de développer les thèmes par l'analyse thématique, soit de les générer à partir de l'induction des informations brutes, soit de les générer par la déduction des théories et recherches antérieures. Dans le cas de notre recherche, nous allons, dans une première étape, analyser et développer les thèmes et motifs indépendants trouvés dans l'information brute. Et, dans une deuxième étape, nous allons tenter de voir des correspondances entre ces thèmes émergents et les théories préexistantes pertinentes dans ce champ de recherche.

Boyatzis (1998) reconnaît qu'en fournissant un accès à des découvertes et des connaissances générées par des méthodes qualitatives ouvertes, l'analyse thématique favorisera la découverte de nouveaux motifs, concepts, liens et résultats. Quant à nous, notre premier but de recherche n'est pas nécessairement de découvrir de nouvelles théories concernant le rapatriement des étudiants en échange, mais plutôt de reconnaître les particularités de cet événement et de les appliquer aux théories existantes pour, premièrement assurer qu'ils sont bien définis et, deuxièmement, mieux expliquer le phénomène en question. Cela étant dit, nous sommes conscients du fait que, grâce à notre examen de la littérature sur ces aspects méthodologiques, nous avons déjà certaines théories et thématiques en tête ; elles peuvent influencer la manière dont nous allons analyser et interpréter les données recueillies. Nous nous rendons compte qu'il

est peu probable qu'une seule théorie puisse englober tous les résultats prévus et, pour cette raison, nous avons exploré plusieurs théories et facteurs influents dans le cadre théorique.

4.2.2 – L'approche constructiviste

Afin de compléter notre choix d'employer l'analyse thématique pour notre recherche, nous avons adopté une approche constructiviste, ce qui s'est révélé d'autant plus utile que nous avons mené des entretiens qualitatifs ouverts qui abordent des questions de changements personnels et de réadaptation à un contexte social. Dans le secteur de la méthodologie qualitative, qui à lui seul est un système divers et complexe, il existe une volonté croissante de mieux définir les différentes approches utilisées dans l'entretien approfondi (Elliot, 2005). Dans leur livre *The New Language of Qualitative Method*, Gubrium et Holstein (1997) fournissent une façon de distinguer deux approches de l'analyse des données recueillies dans l'entrevue qualitative. L'approche naturaliste, qui « cherche à concevoir les descriptions riches des individus tels qu'ils existent et se développent dans leur environnement naturel » (Gubrium et Holstein, 1997), est mise en contraste avec l'approche constructiviste (ou ethnométhodologique), qui indique « comment un sens de l'ordre social est créé par la discussion et l'interaction » (Gubrium & Holstein, 1997). Quoique les deux méthodes portent surtout sur la vie et les expériences quotidiennes d'un individu, le naturaliste croit que le monde social d'un individu est une réalité externe, prête à être observée et décrite par le chercheur, tandis que le constructiviste voit le monde social comme étant « constamment en formation » et donc il vise à comprendre comment l'individu produit son monde social.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons adopter l'approche constructiviste, car nous croyons que les opinions présentées dans le narratif de l'étudiant sont ce qui génère la « vérité » de leur témoignage. Nous nous alignons sur Potter & Mulkay (1985), qui attestent que pour analyser l'information recueillie dans l'entretien qualitatif, on ne peut pas interpréter uniquement les mots prononcés par le témoin. On doit aussi considérer les éléments externes de l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé, tels que les expériences personnelles de chacun, l'endroit où se passe l'entretien, le tempérament de chacun, et même les gestes corporels. Cette recherche souhaite donc obtenir une « validité interprétative » où le but est d'engager les participants dans une discussion ouverte pour mieux comprendre leurs opinions exprimées et la manière dont ils

perçoivent leur séjour pédagogique après être rentrés chez eux. Il est possible que le répondant comprenne son expérience et sa réalité de plusieurs manières, mais toutes ces compréhensions sont significatives à la recherche sur le rapatriement chez les étudiants revenant d'un échange et sur les développements personnels ressentis. Il en découle que notre approche maintient que les expériences d'un individu sont « authentiques » ou valables en tant que telles, et que la perspective de l'étudiant constitue la « vérité » de son expérience à l'étranger et de sa situation actuelle au Québec. Le choix de cette approche a été approprié pour notre recherche, car nous avons interprété l'expérience de l'étudiant selon sa propre perspective, que nous avons perçue comme entièrement intégrée dans son contexte social.

4.3 – Les démarches méthodologiques

4.3.1 – L'entrevue qualitative

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons effectué notre cueillette de données en menant des entrevues qualitatives, car nous croyons en l'importance du récit narratif. Tout d'abord, nous sommes conscients de la connexion et de la co-construction qui s'établissent entre le chercheur et l'interviewé. Nous avons donc adopté la position d'Alvysson (2003) dans notre approche de l'entrevue, qui dit : « Interview work means that the interviewer – and the interviewee – invoke an identity, in explicit and implicit ways. Identities are relational ». Dans ces entrevues qualitatives, nous avons opté pour un style « ouvert et semi-structuré » pour faciliter le flux du récit narratif de l'étudiant qui raconte son expérience à l'étranger et son rapatriement. Selon Elliot (2005), certains chercheurs ont préconisé l'usage de l'entretien narratif ouvert parce qu'il permet à l'interviewé de fixer l'agenda de la discussion. Nous évitons ainsi que le récit de l'individu ne se construise autour des questions préméditées du chercheur. Ces deux effets impliquent que l'entretien ouvert dirigé par le récit de l'interviewé produit des données qui sont plus précises, plus véridiques, et plus fiables que les entrevues structurées. Holstein et Gubrium (2000) soulignent que le récit narratif est au cœur de la construction de soi : « It is a form of interpretive practice, a term we use to simultaneously characterize the activities of storytelling, the resources used to tell stories and the auspices under which stories are told ». Ils remarquent que le chercheur doit tenir compte à la fois de la façon dont l'interviewé construit son identité et des circonstances qui entourent la narration (le lieu, le fait d'être interviewé, les

maniérismes du chercheur, etc.). En termes de limitations qui accompagnent les entrevues qualitatives ouvertes, Potter (1996) observe que :

Despite the virtues of this use of interviews, there are problems in relating the practices that happen in interviews to what goes on elsewhere and avoiding the interaction being swamped by the interviewer's own categories and constructions. Even the most open ended of interviews is guided by a schedule which specifies topics and themes as important. (Potter, 1996)

Nous étions conscients de ces difficultés dès le début, mais nous les avons considérées quasiment inévitables dans le cadre d'une recherche qualitative. Pour tenter de les contourner, nous, en tant que chercheurs et analystes, sommes restés transparents avec nos préjugés et l'influence que nous aurions pu avoir sur l'interviewé. De cette manière, nous étions conscients de ces préjugés tout au long de notre recherche, un fait que nous avons gardé en tête pendant l'analyse pour mieux comprendre les réponses données par les répondants. Comme indiqué auparavant, nous nous sommes gardés d'orienter les réponses en ne mentionnant ni la notion d'identité ni celle de développements personnels.

Étant donné notre choix de réaliser des entrevues qualitatives semi-dirigées, nous n'avons pas développé de grille d'entrevue avec des questions structurées, mais plutôt une liste de « points de réponses », ou thèmes clés que nous espérions entendre le répondant aborder sans y être poussé ou dirigé par le chercheur. Si le répondant conclut son récit narratif sans avoir abordé certains de ces « points de réponse », il n'en dépend alors que du chercheur de l'inciter à discuter, dans une période supplémentaire d'échange, des autres thèmes sur la liste de ses préoccupations. Nous étions convaincus du fait que les réponses offertes spontanément sans être demandées avaient plus de crédibilité. Nous leur avons accordé plus de valeur quand nous avons analysé les récits narratifs que les réponses offertes aux questions posées par le chercheur. Ceci étant dit, nous avons préparé certaines questions pour guider l'étudiant dans un récit narratif structuré de façon linéaire. Pour commencer, nous lui avons demandé de nous parler de ses expériences précédentes de voyages, une variable que nous croyions avoir une influence sur son rapatriement éventuel. Ce faisant, cette question nous a fourni un aperçu de cette partie de son expérience qui, à son tour, selon nous, pouvait aider à expliquer les particularités de son retour. Après, nous lui avons demandé de nous raconter son expérience à l'étranger et les détails de sa vie dans un autre pays. Finalement, nous lui avons demandé de nous parler de son retour au

Québec et de sa réintégration dans la vie quotidienne dans toutes ses facettes (l'école, les amis, la famille, Montréal, etc.). Nous espérons que cette partie de l'entretien révélerait certaines transformations identitaires que nous cherchions à découvrir et décrirait la manière dont il a ressenti le rapatriement en général. Pour offrir un aperçu de nos points de réponse, en voici quelques-uns :

1. Le choc culturel et choc culturel inverse
2. Processus d'intégration dans la société d'accueil
3. Processus de réintégration au Québec
4. Perceptions altérées de la société québécoise/vie quotidienne après être revenu dans la société d'origine

Pour consulter la liste complète de nos points de réponse, elle se trouve dans l'Annexe 1 de ce mémoire.

4.3.2 – Profils des interviewés

En termes de participants, nous pensions que les étudiants au premier cycle seraient les sujets idéaux, car, comme nous l'avons déjà vu dans la problématique, ils sont en pleine phase de transformation et n'ont pas déjà acquis une identité fixe (Chickering, 1969). De plus, ils sont, à la base, des êtres réflexifs; ils ont appris pendant leurs études comment réfléchir et exprimer ces réflexions de façon critique, une compétence qu'ils utilisent régulièrement dans le milieu universitaire. Notre groupe de répondants est composé de huit étudiants au premier cycle de l'Université de Montréal qui avaient déjà participé à un programme d'échange à l'étranger de courte durée (de plus de quatre mois et de moins d'un an). Nous avons cherché quatre étudiants qui étaient récemment revenus de leur séjour à l'étranger (il y a un à deux mois) et quatre étudiants qui étaient rentrés il y a neuf mois. À remarquer : au départ, nous aurions souhaité que ces derniers soient revenus depuis, au moins, un an. Cependant, en raison du calendrier de notre recherche, nous avons dû réduire de trois mois le temps requis. Ces deux groupes, divisés par le temps écoulé depuis le retour au Québec, nous ont permis d'identifier l'évolution d'un rapatriement au cours des sept à huit mois suivant le retour et la réintégration dans la société québécoise.

Les sujets venaient de milieux pédagogiques assez similaires : des programmes d'art ou de sciences sociales, à l'exception de deux étudiants en architecture. Pour la majorité, il s'agissait de programmes en communication, cinéma, anthropologie et psychologie. Tout en suivant les critères exposés dans notre projet de mémoire, nous avons évité une trop grande disparité entre le nombre de femmes (5) et d'hommes (3), et tous les participants avaient entre 22 et 24 ans. À noter qu'au début de notre recherche, nous avons pensé mener les entrevues avec des participants plus jeunes, entre 20 et 22 ans, parce que nous estimions qu'ils correspondraient plus au profil typique d'un étudiant au premier cycle subissant les sept vecteurs de développement de Chickering (1969)⁵. Toutefois, lorsque nous avons discuté de nos critères exigés pour les profils des participants avec les responsables de la Maison Internationale de l'Université de Montréal, ces derniers nous ont suggéré d'élargir notre groupe d'âge, car la plupart des étudiants au premier cycle qui choisissent d'étudier à l'étranger sont à la fin de leurs études et donc sont plus âgés. Finalement, nous avons élargi notre critère d'âge initial pour l'ouvrir aux étudiants entre l'âge de 20 et 24 ans. La plupart des répondants étaient soit dans la dernière phase de leur baccalauréat, déjà sur le marché du travail ou cherchant un emploi. Sur huit participants, quatre sont revenus de leur échange avec d'autres sessions à compléter avant de recevoir leur diplôme alors que l'autre moitié des étudiants a choisi de finir la dernière session du baccalauréat à l'étranger et est donc revenue sans avoir besoin de reprendre une vie universitaire. Nous soulignons ce fait parce que nous avons remarqué que cette distinction entre les deux profils a joué un grand rôle dans les conditions de rapatriement.

En ce qui concerne l'emplacement de leur séjour à l'étranger, nous avons décidé, dès le début de notre recherche, que nous ne limiterions pas nos participants à une région ou un pays en particulier. En évaluant la revue de littérature, les étudiants utilisés dans la recherche de Bender (2009), Montgomery (2010) et Kauffman (1992) ont étudié dans divers pays, ce qui, selon ces trois auteurs, leur a donné une perspective plus extensive et universelle sur leur question principale. À ce titre, nous croyons que la recherche serait plus riche et intéressante si nous incluions des répondants qui avaient étudié dans des pays de cultures diverses. Cela étant dit, nous avons exigé que les sujets maîtrisent au moins un peu la langue du pays d'accueil avant de partir étudier à l'étranger, car les difficultés linguistiques n'étaient pas un des éléments abordés

⁵ Sept vecteurs de développement de Chickering : établir une identité, gérer les émotions, devenir plus interdépendant et développer la compétence cognitive, les relations interpersonnelles, l'intégrité et la raison d'être.

ni analysés dans ce mémoire. En termes de lieu de séjour de nos interviewés, ils sont assez divers, mais la moitié se trouve en Europe. La liste inclut :

- Barcelone, Espagne
- Beyrouth, Liban
- Buenos Aires, Argentine
- Bruxelles, Belgique
- Caroline du Nord, États-Unis
- Osaka, Japon
- Toulouse, France
- Venise, Italie

Dans le prochain chapitre, Analyse de données, nous allons offrir un profil détaillé de chaque étudiant interviewé pour vous familiariser avec son expérience à l'étranger et son retour.

4.3.3 – Recrutement des participants

Pour trouver nos participants étudiants, nous avons sollicité l'aide de la Maison internationale de l'Université de Montréal, le service qui encadre tous les étudiants qui partent en échange pédagogique à courte durée pendant leurs études dans cette université. Judith Beaulieu, la coordinatrice des étudiants partant en échange à la Maison internationale, a été au courant de notre étude en cours et a accepté de nous aider à entrer en contact avec des étudiants qui étaient rentrés de l'étranger. À notre demande, elle a diffusé un courriel, que nous avons préparé, à tous les étudiants de premier cycle qui venaient de rentrer d'un échange international de courte durée. Le courriel exposait les grandes lignes de notre projet de recherche. On y trouvait les critères exigés pour devenir un participant non rémunéré dans notre étude : avoir entre 20 et 24 ans, être revenu au Québec il y a neuf mois ou moins, être un étudiant de premier cycle à l'Université de Montréal et avoir étudié à l'étranger durant un séjour d'un minimum de quatre mois et d'un maximum de douze mois.

Après avoir lancé le courriel initial, nous avons reçu un bon nombre de réponses, soit dix-sept courriels venant des étudiants qui répondaient à nos critères de base. Cette réponse massive était fort bienvenue pour notre recherche, car elle nous a donné la possibilité d'examiner le cas de chaque postulant pour trouver les huit meilleurs candidats qui répondaient le mieux à notre profil de participant initial. Nous leur avons ensuite répondu individuellement par courriel et leur avons demandé de répondre à quelques questions préliminaires pour voir s'ils feraient de bons

candidats de recherche. Vous trouverez ci-dessous les questions préliminaires posées à chaque postulant :

1. Âge
2. Domaine d'études à l'Université de Montréal
3. Années d'études à l'Université de Montréal
4. Lieu et durée du séjour pédagogique (inclure les dates)
5. Liste de voyages et vacances antérieurs à l'échange
6. Description courte de ses antécédents familiaux
7. Niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil avant de partir

À partir des dix-sept courriels envoyés qui contenaient nos questions préliminaires, douze étudiants ont répondu. Pour choisir nos huit participants, nous avons considéré plusieurs facteurs, tels que le niveau d'expérience de voyage qu'avait l'étudiant (il était préférable qu'il en ait peu), les correspondances possibles entre leurs antécédents familiaux et leur pays de séjour (à éviter si possible), leur âge (il y en avait deux qui avaient plus de 24 ans), et leur cycle d'études (il y en avait un qu'était à la maîtrise). Conformément à ces critères, nous étions en mesure de sélectionner nos huit participants.

4.3.4 – La cueillette de données

En raison de la nature des critères temporels de ce mémoire, plus spécifiquement le fait d'attendre qu'un temps précis se soit écoulé depuis le retour au Québec de chaque répondant, nous avons dû prendre une pause pendant quelques mois entre les entrevues. Nous avons conduit cinq des huit entrevues entre la fin de janvier et le début de février 2012. Ces entrevues ont été réalisées avec quatre étudiants qui venaient de revenir il y a un ou deux mois, car ces quatre participants sont partis à l'étranger pendant la session d'automne 2011. La cinquième entrevue a été réalisée avec une étudiante qui était revenue d'un échange pédagogique au Japon en avril 2011, et qui avait donc déjà passé neuf mois au Québec depuis son retour. En ce qui concerne les trois autres entrevues, nous avons dû attendre jusqu'en mars et avril 2012, étant donné que ces participants ne sont pas revenus au Québec avant juin 2011. Nous avons donc été obligés d'attendre jusqu'à ce qu'ils atteignent les neuf mois de retour. En moyenne, toutes les entrevues ont pris entre 35 et 55 minutes à compléter et ont été enregistrées en audio avec la permission du

participant donnée à l'avance. La première entrevue a été conduite dans un café. Mais comme il y avait beaucoup de bruit et de distractions dans cet environnement, les autres entrevues ont été réalisées dans les bureaux ou salles de classe vides et fermées.

Après avoir été effectués, les entretiens ont été transcrits, analysés et codés pour leur contenu. Dans l'analyse des données, nous avons cherché les mots clés qui marquaient les caractéristiques du rapatriement de chacun des répondants, les prises de conscience, les émotions fortement exprimées, ainsi que les thèmes récurrents dans les récits des participants. En utilisant l'analyse thématique et l'approche constructiviste, nous avons fait des liens entre les données pour créer et alimenter les thèmes émergents. Le sixième chapitre de ce mémoire, Discussion, contiendra tous nos résultats finaux.

4.3.5 – Limitations méthodologiques

Nous étions conscients du fait que mener une étude qualitative avec un maximum de huit participants ne peut donner qu'un aperçu limité d'un phénomène. Un autre facteur qui pourrait avoir limité nos résultats est le fait que nos interviewés ne venaient pas du même programme d'études et ne s'étaient pas rendus dans le même lieu de séjour. Bien que nous nous rendions compte que les résultats auraient pu être plus ciblés et focalisés si nous avions choisi des participants qui venaient d'une seule discipline et d'un seul emplacement à l'étranger, nous aurions eu beaucoup de peine à trouver huit participants qui partageaient tous ces mêmes critères. Comme solution, nous avons gardé ces limitations en tête pendant notre analyse; nous avons pris en compte les différences culturelles qui auraient pu expliquer certains phénomènes de rapatriement et transformations identitaires perçus par l'un ou l'autre des étudiants. Nous avons essayé d'éviter ce piège en posant des questions ouvertes et en gardant un esprit ouvert pendant la phase analyse. Avec ces limitations en tête, notre but était d'ouvrir de nouvelles avenues de recherche en explorant nos résultats même limités, ce qui pourrait mener à d'éventuelles études sur une échelle plus large.

4.4 – Conclusion

Pour résumer, nous espérons que les résultats de ce mémoire seraient cohérents avec les théories examinées dans notre cadre théorique. Idéalement, nous voudrions observer les étudiants

qui reviennent d'un échange à l'étranger pour une courte durée pour voir comment, dans leur discours, ils décrivent leur retour et s'ils rencontrent les effets d'un processus de réintégration. Si oui, nous voudrions découvrir comment ils se sentent envers ce processus et comment ils perçoivent les développements personnels auxquels ils attribuent ces difficultés de réintégration. Pour revenir à notre hypothèse, avant d'analyser nos données, nous estimions que les étudiants, lors leur rapatriement au Québec, pouvaient vivre une certaine période de confusion entre les deux cultures : celle d'accueil et celle d'origine. Nous supposons que les étudiants se trouvaient face à un certain degré de difficultés et à certains défis à leur retour et pendant leur réintégration dans leur société d'origine, une période d'instabilité dans laquelle nous supposons que certains développements personnels acquis pendant leur séjour à l'étranger pouvaient émerger. Dans le chapitre de la discussion, nous allons voir si nos hypothèses de recherche ont été validées par les témoignages de nos répondants et si nos théories examinées dans la revue de littérature s'appliquent à nos résultats.

5 : Analyse de données

5.1 – Introduction

Le cinquième chapitre de notre mémoire présentera une courte biographie des huit répondants interviewés dans le cadre de notre recherche. Nous partagerons leur profil dans le contexte de leur expérience de voyages antérieurs (vu que, comme Kauffman, nous considérons que cela a une influence sur l'état d'un répondant), leur programme d'étude et les spécificités de leur échange à l'étranger, pour familiariser le lecteur avec ces participants. Ensuite, nous présenterons une description détaillée de leur retour et de leur réinstallation au Québec, accompagnée par les citations qui illustrent les émotions ressenties et le processus de réadaptation subi. Cela nous permettra de présenter nos observations et résultats dans le chapitre suivant, la Discussion, sans avoir besoin d'expliquer à nouveau les spécificités de chaque sujet. À noter, les noms des répondants sont modifiés pour protéger l'identité de ceux qui ont participé à l'étude.

5.2 – Gabrielle

Notre première répondante, Gabrielle, fait partie du groupe des répondants qui sont rentrés au Québec depuis neuf mois. Elle a 22 ans et étudie présentement à l'Université de Montréal pour l'obtention d'un baccalauréat en anthropologie et études est-asiatiques. Elle a réalisé un échange international à Osaka, Japon, de septembre 2010 à la mi-mars 2011, un séjour de 7 mois. Avant de partir en échange, Gabrielle a effectué plusieurs voyages, tels qu'un voyage en Europe pendant 3 semaines avec son père et plusieurs séjours aux Caraïbes dans des lieux de villégiature du Club Med avec sa mère. Elle a aussi voyagé toute seule au Japon à deux reprises pour suivre des cours de japonais. La première fois, c'était pendant le CÉGEP pour une durée d'un mois, au cours desquels elle est restée dans une famille d'accueil. La deuxième fois, c'était après sa première année de baccalauréat, quand elle et neuf autres étudiants ont été sélectionnés

pour aller suivre un cours de japonais pendant six semaines. Étant donné ce nombre de voyages déjà réalisés, particulièrement le fait d'avoir déjà séjourné au Japon deux fois, Gabrielle était très familière avec la culture dans laquelle elle avait l'intention d'étudier.

Les raisons qui l'ont poussée à étudier au Japon n'étaient pas très habituelles pour un étudiant partant en échange. En raison d'un manque budgétaire et d'un manque de professeurs dans le département des études est-asiatiques, les cours obligatoires dont Gabrielle avait besoin pour obtenir son diplôme n'étaient plus offerts à l'université. Comme solution, elle a décidé à contrecœur de retourner au Japon pour l'année scolaire 2010-2011 où elle a fini ses études. Bien qu'au début elle ne fût pas très heureuse de passer sa dernière année de premier cycle dans un autre pays, elle considère maintenant l'expérience comme étant une bonne application des informations théoriques qu'elle avait reçues lors de ses cours à Montréal.

Au Japon, elle a vécu dans une résidence réservée aux étudiants étrangers, où elle a rencontré d'autres étudiants venant des États-Unis, de la France, du Mexique et du Maroc, entre autres. Tous ses cours, sauf le japonais, ont été enseignés en anglais et portaient sur la culture japonaise. La plupart de ses amis rencontrés là-bas étaient d'autres étudiants internationaux, mais elle a rencontré quelques Japonaises avec qui elle et ses amis étrangers ont pu sortir et passer un certain nombre de soirées. Elle décrit son niveau de japonais oral avant de partir comme étant médiocre, et elle a profité de son séjour pour améliorer ses compétences linguistiques (la plupart du temps dans la rue). De plus, elle a profité de son séjour au Japon pour voyager dans différentes régions du Japon pendant les fins de semaines, généralement toute seule.

Son plan initial avant de partir était de rester au Japon pendant neuf mois et d'y compléter les deux dernières sessions de sa licence. Cependant, ce plan a été bouleversé par le tremblement de terre qui a frappé le Japon en mars 2011. Même si sa région n'avait pas été très affectée physiquement par le tremblement, la nature instable et chaotique de la société japonaise pendant cette crise l'a amenée à prendre la décision de revenir au Québec deux mois et demi avant la fin de sa deuxième session. Par conséquent, Gabrielle a perdu les crédits pour sa dernière session de son baccalauréat et a dû reprendre ses études à l'Université de Montréal en septembre 2011. Cela a donc différé la fin de ses études de six mois. L'acte non seulement d'avoir abandonné

prématurément son échange mais de ne pas avoir obtenu son baccalauréat comme prévu a été, pour elle, une grande déception.

Quand je suis revenue, évidemment je n'avais pas d'appartement à Montréal. J'ai dû vivre avec mon père en banlieue et tous mes amis sont à Montréal. C'était plat. Et j'ai vraiment fait une dépression. Surtout parce qu'il faisait froid encore, c'était en mars l'année passée, c'était encore déprimant. J'étais pognée à ne rien faire, pas savoir quoi faire avec mes journées, je me demandais ce que je faisais là. Puis j'ai regardé la télévision pour voir que finalement tout ça s'est arrangé pour le mieux. Le Japon m'a vraiment manqué. J'étais déçue d'être revenue. J'avais besoin de faire quelque chose.

Pour Gabrielle, le choc d'avoir dû rentrer en avance a vraiment modifié ses plans et l'a fait passer par une phase de quasi « dépression ». Par un retournement inattendu, elle est passée d'une vie autonome avec des horaires chargés et dans un environnement stimulant, à un retour chez son père, sans emploi, sans école, sans horaire fixe, sans amis. De plus, le fait de n'avoir pas obtenu son baccalauréat à l'étranger et donc de ne pas reprendre les cours en septembre a complètement affecté ses plans d'avenir. Bref, elle se sentait perdue et passait énormément de temps libre à mettre en question son choix.

Le retour c'est finalement le moment où je me suis posée des questions et j'ai regretté d'être revenue pour cette raison.

Elle remarque que, après son retour, elle devenait beaucoup plus critique de sa vie au Québec. Certains éléments de sa vie quotidienne ici qui passaient inaperçus avant son séjour étaient soudainement remis en question et comparés à ceux au Japon.

Les styles de vie ne sont pas du toute les mêmes. Là-bas, c'est toujours propre. Là, l'école est propre, le métro est propre, il y a des banquettes partout, c'était bien réchauffé, bien désigné. Mais il y a toujours les affiches partout. Il y avait du bruit partout au Japon. Bruit et avertissements. Quand je suis arrivée au Métro ici à Montréal, je l'ai trouvé pas vieux, mais rétro. Pas si efficace qu'au Japon. Même les gens dans la rue, ils gênent ceux qui mangent dans la rue, ils ne font pas ça au Japon.

Il faudrait mentionner que Gabrielle ne considère pas ces critiques comme négatives, plutôt comme une nouvelle perception qu'elle n'a jamais eue avant de partir.

Elle nous explique que le sentiment de dépression qu'elle a eu à son retour n'a pas duré longtemps, mais deux ou trois semaines. Dès qu'elle a décidé d'accepter sa situation et son

retour, elle a pu affronter son avenir, prendre les décisions nécessaires pour se réintégrer dans sa vie au Québec et préparer un nouveau plan.

Enfin, j'avais une amie à Montréal qui m'a invitée à venir habiter avec elle pendant un moment, alors d'avril à juillet, j'étais avec mon amie dans un appartement, j'ai logé avec elle. Puis j'ai commencé à travailler à temps plein. J'ai travaillé jusqu'au début de cette session-ci. Et ça faisait du bien - l'acte de travailler puis de commencer à gagner d'argent, mais plutôt juste de faire quelque chose. Aussi j'étais à Montréal et j'avais toutes mes fins de semaines libres, car j'avais un horaire fixe.

L'acte de revenir à Montréal et de reprendre une partie de ses anciennes habitudes (revoir les amis, vivre à Montréal) ainsi que quelques nouvelles habitudes (vivre dans un nouvel appartement, travailler à temps plein), l'a beaucoup aidée à se réinstaller au Québec et à se réadapter à son ancienne vie - avec évidemment certaines modifications et évolutions. De plus, l'acte d'avoir repris un horaire fixe et de se réaccoutumer à un calendrier chargé lui a donné l'espace et le temps nécessaire pour réfléchir de manière critique sur la réalité de sa situation et son séjour. Bien qu'après son retour, le Japon lui ait énormément manqué et qu'elle ait voulu y retourner, sa perspective a évolué après quelques mois de réintégration à Montréal.

Je ne sais pas si, par contre, si j'étais revenue à la fin dans les circonstances normales, je pense que le Japon m'aurait manqué. C'est sûr que ça me manque, c'était difficile, car je savais que je ne pourrais jamais retourner dans les mêmes circonstances comme étudiant. Mais je pense que, maintenant, je suis contente d'être revenue ici.

Dans l'ensemble, même si la réadaptation initiale était dure, Gabrielle est actuellement contente de son retour et se sent bien chez elle. Après neuf mois depuis le retour, elle a eu assez de moments de réflexion pour auto-évaluer les transformations qu'elle perçoit chez elle. De manière générale, elle remarque une grande différence dans son état d'esprit, sur sa vie et les nouvelles situations qu'elle rencontre.

Quand je pense à ma vie maintenant, je me suis rendu compte qu'il y a des trucs qui ne vont pas durer. Il faut profiter de ça parce qu'on ne sait jamais. Quand je suis revenue, je me suis excusée auprès de mon père pour certaines choses que j'avais faites dans le passé. C'était genre deux mois après que je suis revenue que j'ai remarqué ça vraiment. Tu reviens puis tu regrettes de n'avoir pas profité au maximum de ton temps là. Puis tu commences à voir ta vie ici d'une manière différente.

Ce qui est intéressant dans cette citation c'est qu'il n'y a pas seulement le fait qu'elle reconnaisse ce changement d'état d'esprit, mais qu'elle admette aussi avoir eu une période de réflexion la

conduisant à évoluer et à repenser sa conception des choses. Cette nouvelle conception influence également sa situation scolaire. Alors qu'avant elle était déçue de n'avoir pas terminé son baccalauréat à l'étranger, elle a maintenant adopté un nouveau point de vue.

Avant j'avais hâte de finir mon bac et de commencer ma maîtrise, mais maintenant je sais qu'il faut m'amuser au bac, profiter de ce temps dans ma vie. Ne le gaspillez pas.

Elle ne souhaite plus se précipiter dans sa vie, comme avec son baccalauréat. Après être revenue, elle estime que c'est plus important de vivre dans le présent que dans le futur.

En outre, elle prend conscience d'habitudes et de développements personnels qu'elle conserve même aujourd'hui, ceux qu'elle attribue à son séjour à l'étranger, tels que plus de confiance en soi et le fait d'être moins gênée qu'avant.

Avant j'étais moins ouverte. Quand t'es là, t'es consciente du fait que c'est la seule occasion que t'auras comme ça dans ta vie finalement. Je me suis dit je ne peux pas être gênée, je vais parler avec les gens, mêmes ceux que j'ai trouvés bizarres, ce que tu ne ferais pas ici. Et j'ai rapporté cette mentalité un peu ici. J'essaie justement de ne pas être gênée.

Par ailleurs, elle perçoit une différence dans la manière dont elle traite ses nouvelles connaissances. Elle note qu'elle a pour désir de découvrir plus en profondeur son propre pays et culture ainsi que de prendre l'habitude de pratiquer un style de vie étudiante plus équilibré et de consacrer une partie de son temps à se détendre et à sortir avec ses amis, une pratique qu'elle a acquise au Japon.

C'est sûr que, quand on parle d'adaptation et tout ça, il y a des trucs japonais que j'ai appris et un peu gardés. Moi, avant de partir, je n'avais pas l'habitude de sortir très souvent, de ne pas découvrir de nouvelles choses. Mais là-bas, c'était facile et un peu la norme. J'ai peut-être pris cette habitude-là. Parce que je me suis dit ça peut être le fun si je peux faire la même chose ici parce qu'en revenant je me suis rendue compte que je connais plus le Japon que je connais le Québec. Mais quand je suis revenue ici, j'ai eu le désir de découvrir plus de Québec. De plus, pendant l'année avant que je sois allée au Japon, quand j'étais à l'université, je ne sortais jamais parce que j'étais vraiment concentrée sur mes devoirs et mes lectures. Je n'avais pas pris cette habitude là de sortir pendant la semaine. Mais au Japon, je l'ai fait souvent. Ça m'a motivée de ne pas juste rester chez moi à regarder la télé, mais de sortir, d'aller découvrir. Quand je suis revenue à Montréal, j'ai commencé à prendre l'initiative d'organiser des activités avec les amis. C'est une habitude que je n'avais pas avant.

Le fait d'avoir étudié à l'étranger et de s'être confrontée à des expériences et à un style de vie qui diffère du sien l'a vraiment motivée à réévaluer sa vie ici à Montréal et à faire l'effort de garder ses nouvelles habitudes en les incorporant dans son quotidien après être revenue chez elle. L'adoption de ces nouvelles conceptions a mené à une redirection ou reconsidération de sa vocation originelle. Maintenant, elle est plus portée vers un secteur tel que le tourisme.

Bien qu'en ce moment, elle n'ait plus envie de retourner au Japon parce qu'elle se trouve bien chez elle, elle s'est quand même rendu compte des traces laissées par son séjour en ce pays sur sa personne et sa façon de penser.

Je ne veux pas nécessairement travailler là-bas (au Japon), mais ça m'a appris comment m'intégrer dans les nouvelles cultures, comment parler avec les gens, de s'habituer, de comprendre comment les autres habitent. Mais le seul fait d'être là-bas et de communiquer avec les gens et de voir qu'ils ont une façon différente de voir les choses que moi, même s'ils sont dans un pays bien situé comme le nôtre. Leur façon de voir les choses est différente. Il n'y a pas une seule manière de voir le monde, de voir une situation. On prendre pour acquis notre façon de fonctionner.

Bref, pour Gabrielle, le processus de rapatriement au Québec a été dur et fait de hauts et de bas. Néanmoins, après avoir été réintégré avec succès le Québec et avoir réfléchi sur son expérience, elle est consciente des bénéfiques et transformations personnelles que son échange lui a apportées.

5.3 – Camille

À la fin de ses études en cinéma en premier cycle, Camille, une étudiante de 22 ans, a décidé de réaliser sa dernière session à l'étranger. Ayant des parents français et ayant déjà visité sa famille en France plusieurs fois, elle cherchait un endroit atypique hors d'Europe où elle pourrait se sentir « bouleversée et vraiment choquée culturellement ». Pour cette raison, Camille a décidé d'étudier à Buenos Aires en Argentine pendant six mois, de juillet 2011 jusqu'en décembre 2011, et elle est donc un de nos répondants qui est revenu au Québec il y a un mois. Comme nous venons de le mentionner, Camille s'est déjà rendue en France plusieurs fois pour rendre visite à sa famille, une expérience qu'elle ne considère pas comme des « vrais voyages », mais plutôt comme des obligations familiales. De plus, elle est allée quelques fois dans l'est des États-Unis pour faire du camping. Mises à part ces quelques expériences, Camille n'avait pas beaucoup voyagé et jamais toute seule. Selon elle, étudier à l'étranger représentait l'occasion d'échapper à sa vie quotidienne pour plonger dans une expérience hors du commun, pour gagner

de l'indépendance et pour voyager. Elle ne voulait pas un séjour touristique, mais plutôt une intégration totale dans une culture complètement inconnue. Avant de partir, elle nous a raconté qu'elle n'avait aucune attente, ni aucun plan en tête. Au niveau linguistique, elle a suivi un cours d'espagnol débutant avant de partir, mais elle était convaincue que ses compétences linguistiques s'amélioreraient rapidement une fois qu'elle serait en Argentine.

À l'arrivée, elle a vécu dans une auberge de jeunesse pendant trois mois, puis s'est installée chez une amie marocaine pendant deux mois. Frustrée de ne pas suffisamment s'intégrer dans la culture argentine et de ne pas parler espagnol, elle a déménagé dans un appartement avec dix autres colocataires qui venaient tous de l'Amérique du Sud. Pour elle, le fait d'être capable de vivre avec un si grand nombre de cultures à la fois symbolisait une grande réalisation et apportait une dimension culturelle riche à son séjour, ce qu'elle n'aurait jamais connu autrement.

Pour son intégration dans la société argentine, elle a été surprise par l'attitude des Porteños (les habitants de Buenos Aires) qu'elle ne pensait pas être aussi fermés. Ça lui a pris beaucoup de temps pour apprendre comment devenir amie avec eux et, pour cette raison, elle n'a pas eu autant d'amis argentins qu'elle l'espérait au début. Sinon, pour son niveau linguistique, elle a eu beaucoup plus de mal à se débrouiller en espagnol que prévu, et a été étonnée du fait que personne n'ait voulu l'aider (par exemple parler plus lentement ou répéter les mots moins clairs). Elle trouvait que c'était plus facile de s'adapter au rythme quotidien de la vie argentine que de s'adapter au niveau social et linguistique. Elle admet qu'au début, elle s'est sentie complètement rejetée par la société argentine, mais que cette période n'a pas duré longtemps, deux semaines maximum. Dans le domaine de ses études, elle s'est inscrite dans une université privée réputée pour le fait que ses étudiants « paient leur diplôme », car les pluparts sont des étudiants fortunés. À son avis, ceci était dommage, car ils engagent des professeurs reconnus pour enseigner à des étudiants désintéressés. L'aspect positif était que les professeurs étaient très ouverts à aider les étudiants internationaux et, vu que tous ses cours étaient en espagnol, elle a eu plein de soutien individuel. Camille a aussi profité de son séjour pour voyager dans les pays du sud de l'Amérique du Sud, ce que lui a donné un bon aperçu de la vie quotidienne dans ce continent et lui a donné aussi le goût de revenir. Vers la fin de son séjour, Camille avait le

sentiment d'avoir muri énormément, d'avoir changé ses valeurs/priorités dans la vie et d'avoir réorienté ses plans de carrière pour le futur.

À son retour au Québec, Camille elle-même utilise le terme « choc culturel inverse » pour décrire ce qu'elle a subi. Le fait d'être revenue à un Montréal sous la neige, sans cours à suivre, sans appartement et sans emploi l'a perdue et poussée à repartir au plus tôt. Comme avec Gabrielle, elle s'est trouvée sans horaire fixe et sans direction. En outre, elle a senti que sa nouvelle perspective sur la vie qu'elle a acquise à l'étranger l'empêchait de se réintégrer dans sa vie et avec ses amis laissés à Montréal avant de partir. Elle est devenue beaucoup plus critique de la vie montréalaise qu'elle comparait sans cesse à la vie en Argentine.

Tu regardes ta propre société puis tu te dis « on est tellement... » - tu réalises les trucs que t'avais pas réalisés avant. Comme on se plaint très facilement sur les détails. On se débrouille moins, je trouve. En Amérique du Sud, tu vas plus avoir tendance à réutiliser un objet jusqu'à ce qu'il soit mort complètement. Ici, c'est comme « on va le jeter, on va acheter un autre ». Ici on attend juste que les gens fassent les choses pour nous, quand t'attends à la caisse là, si elle n'est pas 100% à ton service, les gens vont s'énerver. J'ai trouvé que c'est beaucoup plus humain en Amérique du Sud. Puis après c'est des concepts que j'ai trouvés qui étaient différents. Comme « attendre », en Argentine, ce n'est pas quelque chose de négatif, ou ça n'existe pas. Ici, c'est comme 7 minutes, 8 minutes. C'est vraiment les chiffres alors que là-bas, comme j'ai dit, il n'y a pas d'horaire de bus - t'attends, c'est tout, ce n'est pas grave. J'ai trouvé que ici nous sommes vraiment trop serrés, le système est trop restreint, il y a moins de liberté.

Même ses relations avec ses amis sont devenues difficiles à reprendre, car elle était choquée par leur comportement et leurs opinions. Elle a découvert qu'elle ne pensait plus de la même manière qu'eux; une différence d'opinions qui est devenue, pour elle, un gros obstacle à surmonter.

Les mêmes conversations que j'ai eues avant avec mes amis, je les entends maintenant et je ne pense plus aux mêmes choses. Je me dis « oh wow ». C'est encore le sens de cette hiérarchie sociale un peu. On est vraiment exigeant sur les trucs moins importants. On va se plaindre facilement pour les trucs qu'on pourrait régler nous-mêmes.

Ce qui est intéressant à cet égard, c'est qu'elle ne considère pas ces prises de consciences et ces jugements comme un défaut, mais plutôt comme une ouverture ou un éveil. Elle commence à vraiment repenser son futur au Québec.

C'est sûr que je critique ma propre société maintenant. Est-ce négatif? Ça dépend si je veux vivre ici ou pas. C'est un questionnement que j'ai vraiment maintenant parce que je me demande si c'est ici qui me convient maintenant que j'ai vu qu'il y a quelque chose qui me correspond plus.

Il est tout aussi intéressant de voir comment Camille attribue une partie de son choc culturel inverse sur le fait d'avoir fini ses études de Baccalauréat à l'étranger.

Moi je suis arrivée sans emploi, sans appartement, sans un copain. C'était vraiment difficile. Si j'étais rentrée dans le même rythme qu'avant, ça aurait été plus facile d'une certaine manière parce que tu reviens comme si rien ne c'était passé, alors que maintenant je recommence ma vie complètement.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, Camille se sentait très perdue sans cet horaire fixe qu'elle a connu comme étudiante, ce qui peut expliquer une partie de ses difficultés dans son processus de réintégration.

Petit à petit, Camille commence à se réintégrer dans son ancienne vie à Montréal. Elle vient de trouver un emploi (bien que la seule raison d'avoir un emploi, selon elle, est de pouvoir économiser pour repartir bientôt en voyage) et elle prend des cours qui l'intéressent pour remplir son emploi du temps assez vide. En répondant à la question de réadaptation à sa vie au Québec, elle nous atteste que

C'est par rapport aux gens plus que par rapport à l'état. Réapprendre comment interagir avec les Québécois. Même avec mes amis. Ce n'est pas difficile, mais je me sens plus déconnectée. C'est plus dans ma tête, je ne le dis pas nécessairement parce que j'ai l'impression que ça embête les gens quand tu parles de ton expérience, ils sont un peu « *passes au-dessus de ça* ». Je dois continuer à me dire « ce n'est pas pareil, ce n'est pas pareil, ce n'est pas pareil », puis l'accepter.

Nous voyons comment Camille se sent isolée même dans son ancien cercle d'amis, cependant, elle s'efforce de se réintégrer dans le groupe. En parlant de la réaction de ses amis qu'elle trouve trop égoïstes maintenant, elle nous assure qu'elle essaie de garder sa patience et de ne pas devenir trop frustrée, un acte qui pourrait l'éloigner encore plus d'eux.

Je ne réagis pas physiquement (quand mes amis parlent comme ça), mais j'essaie de rationaliser, de dire « mais regarde là. On est tellement bien servi au Canada ».

Même après un mois, Camille peut voir très clairement les différences en soi et sur sa perception de sa propre culture, mais aussi sa vie et son avenir. Elle commence à remettre en question la notion nord-américaine d'avoir une « carrière » en général.

Ma notion de métier, de comment vivre, a changé. J'ai vraiment réalisé qu'une carrière n'est pas nécessaire. Comme ici, c'est vraiment important d'avoir de

l'éducation. Moi, j'adore étudier. Mais j'ai un problème avec le concept d'avoir plein de diplômes pour réussir. Là, t'as des métiers qui s'apprennent et qui se transmettent de personne à personne, donc c'est vraiment un côté humain au lieu d'une petite pièce de papier.

Avec cette nouvelle définition de carrière, elle questionne son futur au Québec ainsi que son choix de carrière. Bien qu'elle pense retourner en Amérique du Sud pour travailler ou commencer une nouvelle vie, elle considère l'autre possibilité de combiner ses nouvelles convictions avec sa vie au Québec pour essayer de trouver un équilibre entre les deux.

Mais au niveau carrière, ça m'a plutôt mélangée parce que tout ce que je faisais était plus des trucs que je pourrais faire ici, alors que j'envisage de vivre dans un autre pays. Donc là c'est vraiment la question de comment faire pour gagner ma vie en Amérique du Sud où ils n'ont pas du tous les mêmes réseaux artistiques. Ou comment je pourrais faire pour avoir un job qui me fait voyager aussi. Peut-être que je vais essayer de combiner ma carrière avec ça, avec le voyage, puis rester ici. Si je peux me faire subventionner un projet à l'étranger, par exemple.

Elle note qu'elle a gardé certaines habitudes et comportements argentins dès son retour au Québec : le rythme de vie plus détendu et le fait d'être plus têtue dans ses opinions qu'avant, une habitude qu'elle croit avoir apprise des habitants de Buenos Aires.

En outre, elle perçoit en elle de nouvelles habitudes et différents développements personnels qu'elle attribue à son séjour à l'étranger : moins d'attachement aux biens matériels, plus de confiance en soi et plus d'indépendance.

Au niveau de l'indépendance. Ça aussi c'est une des raisons pour laquelle je suis partie. Par exemple, des fois je suis partie au Chili sans le dire à personne, le lendemain j'ai pris ma décision. Puis ça c'est quelque chose qui m'aurait fait peur avant, mais maintenant je le ferais n'importe quand. Alors peut-être que je prends plus de risques parce que je sais qu'il vaut la peine après.

Comme Gabrielle, elle a développé un goût pour l'aventure et un désir de découvrir plus de sa propre culture et de son propre pays, en plus de ne plus vouloir gaspiller les occasions et les expériences qui s'offrent à elle.

J'ai plus de confiance dans la vie. J'étais vraiment dans des situations terribles, quand je le raconte, je suis comme « oh mon dieu, t'aurais pu mourir ». Mais oui, ce n'est pas grave, c'est juste que ce n'est pas ça que tu penses sur le moment. Tu sais qu'il y a toujours une solution puis tu te fais plus confiance dans l'aventure. Maintenant, j'essaie plus de vivre les opportunités. Avant, j'étais plus chez moi. Vendredi soir, je n'avais pas envie de sortir. Maintenant, c'est comme si on me donne une occasion de faire

quelque chose de mémorable, je vais le faire. Agir comme un touriste dans ta propre ville, c'est quelque chose que je n'ai pas fait assez avant.

De tels personnes, en plus d'être capables de reconnaître leurs propres développements personnels, sont prêtes à reconnaître leurs origines et les évolutions dues à leur voyage et immersion à l'étranger.

Il y a des choses que je ne savais pas nécessairement de moi-même que je ne me rendais pas compte. Puis quand on voyage on voit que « oh, c'est vrai que je me plains souvent », des choses que tu prends pour acquis ici parce qu'ici ils sont normaux. Donc, à mon avis, plus que tu vois d'autres cultures, plus que c'est possible.

Même si Camille est maintenant moins certaine de ce que sera son avenir, elle se sent plus indépendante, plus confiante dans ses choix et prête à refaire ses valises et à partir en voyage bientôt. En répondant à la question des transformations qu'elle perçoit en elle, elle répond qu'elles vont rester longtemps ou disparaître quand elle se sera complètement réadaptée à sa vie quotidienne.

J'en ai un peu peur parce que des fois je trouve que c'est pour le mieux. Mais le truc c'est que là, ce que je fais c'est que j'économise pour faire un voyage. Donc, je vais quand même repartir puis re-revenir. Donc je vais revivre ça plusieurs fois. Je pense que je vais me réadapter, mais il y a des choses qui vont rester. Peut-être dans un an, ma définition de soi à travers le voyage va changer plus.

5.4 – Xavier

Au moment de notre entrevue en avril 2012, Xavier revenait de son séjour à l'étranger neuf mois auparavant. Il a 23 ans et est actuellement dans sa première année d'études de deuxième cycle à l'Université de Montréal en vue de l'obtention d'une maîtrise en architecture. L'année passée, Xavier a réalisé un échange international à Venise, Italie, pendant les sessions d'automne 2010 et d'hiver 2011, donc un séjour de 11 mois avec 8 mois d'études et 3 mois de vacances. Avant de partir en échange, Xavier avait fait quelques voyages familiaux au Canada, surtout au Québec, et quelques-uns aux États-Unis. Son séjour à Venise n'était pas seulement sa première fois en Europe, mais sa première fois hors de l'Amérique du Nord. Xavier avait toujours eu en tête de partir en échange pendant son baccalauréat et, finalement, dans sa dernière année d'études de premier cycle, il est parti à Venise. Xavier nous raconte qu'il a choisi d'étudier en Italie parce qu'il a voulu sortir de sa zone de confort et apprendre une nouvelle langue. De plus, à Venise, les cours et l'architecture étaient plus attirants. Avant de partir, Xavier a suivi un

cours de langue intensif, mais il admet que son niveau d'italien était celui d'un débutant à son arrivée là-bas.

Pendant son séjour, Xavier a trouvé son intégration dans la culture italienne assez facile et sans heurt. Il attribue cette facilité aux cours de préparation offerts aux étudiants à la Maison Internationale avant de partir en échange. Il a vécu avec deux Italiens et un Français dans un appartement, ce qui lui a donné l'occasion de s'intégrer auprès des Italiens et mieux côtoyer leur culture, ainsi qu'améliorer ses compétences linguistiques. Sinon, la plupart de ses amis étaient les autres étudiants étrangers du programme Erasmus; surtout les autres personnes qui parlaient français, mais aussi des Européens de l'Est avec qui il parlait anglais et italien. À l'université, la plupart de ses cours ont été des projets d'équipes, alors il était plus facile pour lui d'interagir et de communiquer en groupe avec des Italiens que d'écouter des lectures pédagogiques données en italien par les professeurs. De plus, il a beaucoup aimé le style d'enseignement et la matière présentée dans ses cours d'architecture – un phénomène qui selon lui a renouvelé son intérêt pour l'architecture qu'il avait perdu pendant son baccalauréat à l'Université de Montréal.

Xavier considère son retour au Québec comme étant plus un pas en arrière qu'un choc culturel inverse. Il admet que rien ne l'a choqué, mais qu'il s'est davantage senti comme s'il avait régressé dans sa vie précédente, qu'il a décrite comme un peu plat. De plus, il n'était pas motivé à l'idée de revoir ses amis ou de reprendre sa vie à Montréal tout de suite.

J'ai pensé avoir un choc, mais j'ai atterri et c'était un peu comme si je suis rentré dans ma vie d'avant. Rien n'a changé. Je suis retourné chez mes parents, rien n'a changé, c'était un peu plat justement. En plus, j'étais loin en banlieue, mes amis n'étaient pas là, j'étais tout seul pendant deux semaines, j'ai vu personne, j'étais un peu végétatif chez moi.

Cependant, après être revenu à Montréal, il a rapidement repris le rythme de vie montréalaise. Il admet qu'en revenant d'un séjour où il faisait face à de nouvelles expériences chaque jour, il a voulu recréer ce niveau d'intensité au Québec en redécouvrant sa ville d'origine.

Sauf que là tout de suite je suis retourné en appartement à Montréal, j'ai voulu tout de suite avoir quelque chose de nouveau. Un nouveau défi. J'ai voulu découvrir Montréal. Pour trouver un peu ce que j'avais à Venise avec mes amis ici. Pour continuer à s'amuser.

En parlant de ses amis, Xavier nous raconte qu'il n'a pas eu beaucoup de difficultés à reprendre ses relations, même s'il sent une certaine distance entre lui et quelques un de ses amis.

Par contre, il s'est rendu compte que cette distance n'était pas nécessairement une mauvaise chose, car en vivant loin de ses amis, il a pu déterminer lesquels sont ses « vrais amis » et lesquels sont moins importants. Dans un sens, son séjour à l'étranger lui a donné la distance nécessaire pour trier ses amitiés et voir lesquelles sont les plus enrichissantes pour lui.

Il y a des amis qui, quand tu pars un an, tu te rends compte qu'ils sont peut-être moins importants puis d'autres qui, tu te rends compte, sont plus importants et t'as hâte de les revoir. Donc ce n'est pas que j'ai fait le ménage, mais j'ai trié un peu. Mes vrais amis, je les ai gardés et ceux qui étaient des connaissances, ils sont plus loin maintenant. Donc avec mes vrais amis, ce n'était pas compliqué de reprendre avec eux.

Comme c'était sa première sortie en Amérique du Nord, Xavier constate qu'il a remarqué plein de différences entre la culture québécoise et la culture italienne et européenne; une prise de conscience qu'il n'aurait jamais pu avoir sans avoir quitté la province. Bien qu'il soit plus critique à l'égard de la société québécoise depuis son retour, il ne considère pas ces critiques comme étant négatives, mais plus comme une prise de conscience ou comme une ouverture sur les autres cultures.

Là, les gens vont boire dans les rues parce qu'ils peuvent, mais ici il y a plus de règlements, c'est plus organisé. Je pense qu'on peut améliorer ça ici. Mais, il y a les trucs négatifs là-bas, qu'eux ils ont et je trouve que c'est positif. Alors, j'ai vu les deux côtés de la médaille. J'ai pu comparer. Quand j'étais là-bas, j'ai vu que les trucs positifs d'ici puis quand je suis revenu, j'ai vu les côtés positifs de là-bas qu'on n'a pas ici.

Maintenant, Xavier est plus en mesure de comparer les deux sociétés, d'identifier les différences et similitudes, et de décider quels aspects il préfère dans chaque culture. Du côté italien, il apprécie leur mode de vie « relax », notamment en termes de leur approche aux études.

Mais sinon, le rythme de vie en générale, je dirais : comme, au Canada ou à Montréal, c'est vraiment comme tu te lèves le matin, tu vas au travail, t'es vraiment productif. Comme nous, en architecture, on est toujours stressé. On arrête 15 minutes pour manger au début, mais sinon on travaille. Mais là-bas, ils prennent vraiment le temps de vivre. Même quand t'as beaucoup à faire à la fin de la session, ils vont prendre le temps de faire un gros plat de pâtes puis ça va prendre une heure et demie pour le faire, mais ça vaut la peine. Ils savent comment se détendre. Ils peuvent faire la différence entre le travail et la vie. Ils prennent le temps de vivre.

Il admet qu'il essaye vraiment de continuer à vivre sur ces principes et rythmes de vie même après son retour à Montréal. Il perçoit une grande différence depuis son retour dans son attitude

à l'école, dans sa vie et dans sa gestion du stress, une transformation qu'il est ravi d'avoir accompli.

Je suis moins stressé puis je vois qu'il y a d'autres choses que l'école puis le travail. Je fais mon Italien au Québec. J'étais vraiment stressé avant. Maintenant j'ai réussi à avoir un détachement. Je vais prendre le temps de manger avec des amis. Les moments que tu partages avec les amis, je trouve ça peut-être encore plus important et mes amis en Italie m'ont montré ça.

Du côté des différences culturelles entre le Québec et l'Italie, il en souligne plusieurs. Il trouve que la société québécoise a beaucoup plus d'espoir et une ambiance plus positive que la société italienne. De surcroît, il se sent plus québécois après être rentré, pas seulement parce qu'il a rencontré d'autres personnes et d'autres cultures, mais aussi parce qu'il a eu l'occasion de disséquer sa propre culture en le comparant à d'autres.

Je suis plus québécois maintenant. On dirait que je comprends plus la personnalité du Québec maintenant, dans son ensemble, parce que je peux plus le comparer à ailleurs. Donc je suis plus fier d'être québécois parce qu'aussi je me suis rendu compte qu'on est vraiment différent, qu'on a une âme différente au Québec. Quand tu es là, tu vois qu'on est tellement jeune, qu'on manque de traditions comparé à l'Italie. Mais avec mes amis Erasmus, de tous ces gens-là qui venaient de plein de pays différents, j'étais capable de voir qu'on a plein de distinctions dans la culture. Je me suis rendu compte qu'on a une culture plus forte même si ce n'est pas assumé.

Un nationaliste autoproclamé, Xavier est maintenant moins inquiet par la menace d'une domination anglaise sur le Québec. Après avoir vu autant de petits pays et cultures qui existent ensemble sans disparaître, il est plus confiant dans la stabilité du Québec et sa présence en Amérique du Nord.

Là-bas on voit qu'il y a tellement de cultures de petits pays qui se côtoient partout, en Europe en générale, mais même en Italie tout le monde parle italien, mais à l'intérieur il y a plein de dialectes, presque chaque région à son dialecte, même presque chaque village. Chaque personne défend sa culture et son coin de pays. Même s'il n'y a que 10 personnes qui parlent cette langue, ils vont la défendre. Je trouve que c'est ça qui est différent en Amérique du Nord, il y a cette question de ceux qui parlent l'anglais versus le français. Vu que tout le monde parle anglais sauf ici au Québec, on ne sait pas si notre langue va survivre. Mais on voit comment en Europe, ils ont plein de cultures qui se côtoient puis même si c'est petit, ce n'est pas mauvais. Ils ne perdent pas leur culture. Donc je trouvais qu'on ne s'assumait pas assez au Québec. Même si on est petit, ce n'est pas grave. C'est égal à plein de pays en Europe et qu'on a peut-être un peu trop peur de s'assumer; il faut qu'on soit fier de qui on est.

Pour parler des évolutions de son projet professionnel, Xavier reconnaît que son échange a rallumé sa passion pour l'architecture – un intérêt qu'il avait presque complètement perdu avant de partir en Italie. Maintenant, il est si passionné par sa discipline qu'il a décidé de faire une maîtrise.

Avant de partir, je doutais beaucoup de rester en architecture. Puis là, l'architecture m'a tellement plu que je l'ai reconsidéré. Là-bas, le fait d'être moins stressé et de voir les côtés plus positifs de l'architecture – surtout au BAC, c'est vraiment beaucoup de travail, on travaille tout les soirs, alors j'ai oublié pourquoi j'ai choisi l'architecture. Mais là-bas, j'étais tellement moins stressé, j'ai pu réévaluer mon choix, j'ai vu que tu peux avoir une vie et travailler dans ça alors j'aimais plus ça. Alors, j'ai décidé de continuer à la Maîtrise. De plus, je suis plus inspiré au niveau d'architecture – ça m'a vraiment changé, m'a forcé à ouvrir mes yeux. En Europe, j'ai remarqué plein de choses que là-bas ils font puis on ne le fait pas ici qui m'a inspiré.

En outre, il constate que cette expérience l'a motivé à travailler à l'étranger dans le futur, sans doute pendant quelque temps. Cependant, cette expérience lui a aussi confirmé qu'il se sentait bien au Québec et voudrait « finir ses jours » ici.

C'est sûr qu'en architecture on peut travailler ailleurs. Cette expérience a confirmé que j'avais déjà le goût de travailler à l'étranger. Je sais qu'au Québec, je veux vivre ici pour le reste de mes jours, mais j'aimerais ça travailler ailleurs pour un bout de temps. J'aimerais finir mes jours ici, mais je peux quand même repartir pour un moment. Il y a plus de choses à voir.

Finalement, Xavier croit que cette expérience l'a changé à plusieurs niveaux, particulièrement en termes de développements personnels.

Je me suis rendu compte que je suis devenu moins stressé. Mes priorités ont un peu changé de place par rapport à ça. Je sais que le travail est très important, mais t'as toute la vie sociale, les amis, la famille – je vois que c'est aussi important. J'ai sûrement plus confiance en moi parce que j'ai appris plein de choses là-bas, on dirait autant à l'école que sur moi là. Je suis un peu plus sûr de qui je suis. Je suis plus capable de faire la part des choses. Plus autonome.

Bien qu'il ne fasse pas de commentaire, nous croyons que le fait d'être revenu il y a neuf mois lui a donné le temps nécessaire pour réfléchir à son expérience et percevoir les transformations identitaires et les développements personnels qu'il avait subis. Nous avançons cette hypothèse parce que nous observons une grande différence entre la manière dont il décrit son expérience et la manière dont le font les autres participants fraîchement rentrés au Québec. Cependant, cette

différence peut aussi être expliquée par le fait que les quatre étudiantes avec un mois de retour sont toutes des femmes, et Xavier est le premier homme que nous avons questionné.

5.5 – Marie

Au moment de notre entrevue en janvier 2012, Marie était rentrée de son séjour depuis un mois et demi. Elle avait 23 ans et était inscrite dans sa dernière session à l'Université de Montréal en vue de l'obtention d'un baccalauréat en psychologie. Elle a réalisé un échange international dans une petite ville au Belgique pendant la session d'automne 2011, de septembre jusqu'à la mi-décembre, donc un séjour de presque 4 mois. Avant de partir en échange, Marie avait fait quelques voyages : plusieurs séjours dans les Caraïbes dans des lieux de villégiature et un tour de France et d'Espagne avec sa famille quand elle était plus jeune. Récemment, elle est partie en vacance avec ses amis pendant deux mois à Paris, où elle est restée chez un ami parisien qu'elle a rencontré au CÉGEP. Elle remarque que cette expérience en particulier, l'a vraiment motivé à participer à un échange international en Europe, pour qu'elle puisse avoir une autre occasion d'habiter sur ce continent et de le découvrir plus profondément. Selon elle, la Belgique était l'endroit idéal pour réaliser un échange pédagogique car ses habitants parlent français et il est bien situé en Europe pour partir en voyage.

Marie a eu la chance de participer à un programme d'échange unique. Elle était admise pour faire partie d'un programme à l'université en Belgique qui s'appelle un Code Partenaire Interculturelle, dont le but est de promouvoir l'interculturalité sur le campus en organisant des conférences, des soirées et des débats qui présentent les différents pays et cultures. Comme participante, elle faisait partie d'un groupe de 10 étudiants qui ont vécu tous ensemble dans un appartement près du campus. Elle était la seule étrangère dans un groupe exclusivement composé de Belges, un fait qui l'a séduite et lui a donné la chance de se lier d'amitié presque exclusivement avec des Belges. En termes d'intégration en Belgique, elle a vécu une période d'adaptation où sa famille lui a beaucoup manqué, mais elle définit cela comme une phase passagère. Mise à part cette courte période, elle s'est adaptée facilement à la vie en Belgique, car elle trouve que les deux cultures sont très similaires. Bien qu'il y ait de petites différences entre les sociétés, telles qu'une obsession moins importante pour les nouvelles technologies et le besoin d'être connecté 24 heures sur 24, dans l'ensemble elle s'est sentie chez elle après un mois.

Après un moment, elle a pu se déconnecter et se rendre compte de la fascination qu'a sa société d'origine avec la technologie. Elle a ainsi profité de cette expérience pour voyager seule en Italie, en Suisse et au Maroc; des aventures qu'elle décrit comme étant d'autant plus spéciales et qui lui ont « apporté tellement de choses », car c'était la première fois qu'elle voyageait toute seule. Au niveau pédagogique, elle a trouvé la vie sur un campus clos « au style américain » beaucoup plus agréable que sur le campus étendu de l'Université de Montréal, mais elle a eu pas mal de problèmes et de frustrations avec l'administration pour des questions de rééchelonnement de ses horaires d'examens.

Son retour au Québec ne s'est pas fait sans difficultés. Elle estime que « le retour a été assez difficile, mais ça n'a pas été trop long. Heureusement. C'est dur à dire la longueur. Je pense peut-être deux semaines ». Elle est rentrée pendant les vacances de Noël; elle n'avait d'abord pas envie de revoir ses amis tout de suite. Selon elle, elle avait peur qu'ils ne comprennent pas ce qu'elle a vécu à l'étranger; un malentendu qui pourrait avoir des répercussions sur leur amitié.

Je n'avais pas nécessairement envie de voir mes amis pour une raison X. Je suis restée plus avec ma famille. Je pense que j'avais peur plutôt de sentir qu'ils n'arrivaient pas à comprendre ce que j'ai vécu. Puis que ça allait m'énerver puis que ça allait créer une distance entre nous - ce sont des gens que je connais depuis très longtemps. J'avais peur de ça puis on dirait que j'avais envie de me retrouver plus avec des gens qui avaient vécu des choses aussi pendant que moi je suis partie. Puis j'avais l'impression que ces amis-là n'avaient pas bougé, ils sont restés dans leur quotidien puis moi il s'était tellement passé des choses que je ne comprenais juste pas comment on pourrait communiquer puis s'entendre bien à nouveau.

Elle a vécu ce stress comme une réalité jusqu'au moment où elle s'est finalement réunie avec ses amis après les vacances de Noël, et où elle s'est rendue compte que ses craintes n'étaient pas fondées.

Mais c'était une peur un peu irrationnelle parce que dès que je les ai revus, c'est revenu. Ils étaient intéressés, ils voulaient que je parle de mon voyage. J'avais peur de juste parler de ça, tu sais, mais non pas du tout, j'étais intéressée de savoir ce qui s'est passé ici et même moi j'ai repris ma vie assez rapidement quand je suis retournée à l'école.

Bien qu'elle ait repris le rythme avec ses amis assez rapidement, elle ne peut pas ignorer certaines différences entre eux et ses amis belges, des critiques qu'elle juge difficiles de passer sous silence.

Mais aussi ce qui m'a énervée c'est les gens qui parlent dans le dos des autres. Je trouve que ça m'a choquée particulièrement. Je ne dis pas que les Belges ne font pas ça aussi, mais les gens avec qui j'étais ne faisaient pas ça. J'ai remarqué jusqu'à quel point mes amis ici font ça, puis ça m'a énervée.

Une autre difficulté à laquelle elle a été confrontée se situe sur le plan de la réintégration à son ancienne vie sur le plan technologique. Pendant son séjour en Belgique, elle a adopté la mentalité belge envers la consommation, une conception qui a duré pendant quelques semaines avant qu'elle ne reprenne ses anciennes habitudes.

Je trouvais que les gens étaient vraiment des consommateurs fous, puis moi-même j'en suis une. Et là-bas j'étais tellement au strict minimum que je suis revenue puis j'ai trouvé que ça ne faisait pas de bon sens. Je suis devenue beaucoup moins consommatrice. Ma mère m'a demandé ce que j'ai voulu pour Noël, mais je n'ai rien voulu. Je n'ai rien de besoin. Mais puis après deux semaines j'étais comme « oh finalement j'ai besoin de ça et ça ». J'ai repris les mêmes habitudes.

Cela étant dit, même si elle a ré-adopté la mentalité consummatrice de sa culture d'origine, elle continue à la comparer à ce qu'elle a vécu à l'étranger.

Bien qu'elle affirme que les premières semaines furent difficiles, elle a commencé à se sentir bien chez elle dès qu'elle a repris ses cours en janvier. En parlant du fait qu'elle a ré-adopté le rythme de vie assez rapidement après son retour, Marie croit que c'est en partie en raison de sa rentrée scolaire pour la session d'hiver à l'université. Quand nous lui avons demandé si le fait d'être revenue à l'école puis d'être rentrée dans une quotidienne l'a aidée dans sa réintégration, elle nous répondait « oui, probablement, oui. Puis ça m'a forcée de sortir de chez moi, de socialiser, de me remettre avec mes amis, faire des choses que je faisais avant ». Cette question de reprendre les études ou pas et son effet sur le processus de réintégration est un thème commun observé dans tous les témoignages des participants.

En termes de critiques sur sa société, elle admet qu'elle voit le Québec et ses habitants sous un œil nouveau. Cependant, contrairement à Camille qui condamne sa société d'origine, Marie a trouvé un nouvel attrait pour sa culture et ses habitants. En vivant ailleurs, elle a compris que le Canada est un pays qui est très bien vu à l'international, un fait qu'elle ne savait pas avant de partir. Maintenant, elle se sent plus québécoise.

Là-bas, j'étais fière d'être québécoise. Les gens étaient intéressés à découvrir ma culture. Puis j'ai trouvé ça le fun de savoir ça. Je n'avais pas une fierté particulière d'être québécoise avant de partir.

Elle revient sur le fait qu'elle voit une différence entre elle et ses amis qui sont restés au Québec et n'ont pas tant voyagé dans leur vie. Toutefois, elle ne le voit pas comme une raison de cesser la relation, plutôt comme une maturité acquise de sa part et un atout qu'elle ait pu garder les mêmes amis pendant si longtemps.

Je pense qu'on n'est peut-être pas rendu au même endroit- je le savais déjà avant de partir, je sens que c'est encore plus prononcé, mais ça ne me dérange pas. Eux sont peut-être plus prêts à terminer leurs études, sont prêts à aller aux études supérieures, sont en couple depuis longtemps, ils cherchent des condos. Puis moi, je reviens d'un échange étudiant donc on n'est vraiment pas dans les mêmes états d'esprit. Maintenant je le sens encore plus, mais ça ne me dérange pas. Ça m'a dérangée un peu plus avant.

CHERCHEUR : Pourquoi penses-tu que ça te dérange moins maintenant?

Je ne sais pas, peut-être parce que j'ai vu d'autres choses. Avant il y avait un peu de, pas de compétition, mais de comparaison plutôt. Puis j'ai vécu mes propres choses, je vis mon propre chemin, c'est différent. Mais en même temps on est des amis depuis tellement longtemps que je pense que si ça ne nous éloigne pas, je ne sais pas ce que ça va prendre. J'ai des amis qui ont fait des échanges étudiants puis cela les a éloignés de leurs amis puis moi ça pourrait être ça alors je suis vraiment contente. Je vois qu'il y a des différences, mais ce n'est pas contraignant.

Dans l'ensemble, Marie perçoit dès son retour qu'elle est plus autonome, qu'elle a plus de confiance dans ses habitudes et qu'elle est moins stressée à l'idée de partir en échange.

Je trouve que je suis capable de faire des choses plus grandes, d'être plus autonome, d'avoir plus de confiance dans mes compétences. Par rapport à la gêne aussi, je pense que c'est pas mal ça. La façon dont je me vois, je suis plus ouverte d'esprit. Je note une différence en moi-même, sans nécessairement l'avoir l'expérimentée, je sens à l'intérieur de moi que je suis plus forte. Je vais peut-être prendre plus de chances ou même si ça me semble effrayant ou si j'ai peur de ce qui peut arriver, d'être un peu moins dans l'anticipation puis de foncer davantage dans les différentes sphères.

Par rapport à cette volonté de prendre plus de chances, Marie constate qu'après avoir réalisé un échange, l'idée de devoir déménager et de s'installer dans une autre ville ne lui fait plus peur; elle est plus motivée parce qu'elle a développé les compétences nécessaires pour s'adapter dans de nouveaux environnements. Ce développement personnel est illustré par sa nouvelle ouverture sur l'idée de poursuivre une maîtrise hors de Montréal. Avant de partir, elle a seulement considéré les universités dans sa ville, mais maintenant elle postule à l'Université de

Sherbrooke et peut-être même à Laval. Même si elle admet qu'elle préfère rester à Montréal et qu'elle est bien chez elle, elle a acquis les compétences et la confiance pour s'installer et pour s'adapter ailleurs, si nécessaire.

Dans ma vie, je pense que si j'étais forcée de le faire ou si j'avais une opportunité de le faire, un emploi à l'étranger par exemple, ou si je devais déménager à l'étranger pour un bon bout de temps, je sais que je serais capable de le faire. Je pourrais vivre comme ça, mais ça ne serait pas mon premier choix. Je préférerais - j'aime où j'habite, j'apprécie la ville où j'habite.

5.6 – Pascale

Désireuse d'améliorer ses compétences linguistiques en anglais avant d'obtenir son baccalauréat en communication, Pascale a décidé d'achever la dernière session de ses études de premier cycle à l'étranger. Pour réaliser ce but, l'étudiante de 23 ans est partie aux États-Unis, plus précisément en Caroline du Nord, pendant la session d'automne 2012 pour un séjour pédagogique de quatre mois. Le moment de notre entrevue a eu lieu un mois et demi après son retour à Montréal. Quant à l'acte de voyager, Pascale ne se retrouvait pas en milieu inconnu. Avant son séjour aux États-Unis, elle avait déjà passé un été à Vancouver dans un programme d'immersion sponsorisé par le gouvernement pour améliorer son anglais, effectué un stage d'un mois et demi à Paris lors de sa technique, et effectué quelques courts voyages entre amis au Costa Rica et au Portugal. Elle a choisi d'étudier aux États-Unis parce qu'elle a voulu être immergée dans un milieu anglais pour améliorer sa capacité de travailler à l'avenir en anglais dans le domaine de la communication. Elle s'est tournée vers une université en Caroline du Nord où elle avait plus de chances d'avoir un peu un dépaysement au niveau du choc culturel, plus que si elle allait à Boston ou à New York.

Pascale est particulièrement intéressante en tant qu'interviewée, car son expérience en termes de contacts culturels est beaucoup plus forte au niveau de la vie universitaire sur le campus, qu'au niveau des interactions avec la société en Caroline du Nord. Elle habitait dans une résidence d'étudiants sur le site de l'université où elle a vécu « une vie campus de style américain plus syncopé qu'à l'Université de Montréal ». En plus d'assister à des cours enseignés complètement en anglais, elle est devenue membre de la station radio du campus et a rejoint l'équipe d'aviron (un engagement de six jours par semaine). Elle nous raconte toutes les facettes d'un campus américain tel qu'on peut se l'imaginer stéréotypé, avec les fraternités, les matchs de

football et les « house parties ». Plusieurs fois, en fin de semaine, elle a voyagé : camping entre amis ou encore compétitions d'aviron avec les autres universités avoisinantes. Elle a même passé l'Action de Grâce dans la famille d'un membre de l'équipe d'aviron. Elle nous a affirmé que toutes ces expériences lui ont vraiment donné un goût pour la vie et la culture du Grand Sud des États-Unis. En ce qui concerne les amis, la moitié de ces amitiés était composée des étudiants internationaux (qui représente un groupe d'environ soixante personnes) et des Américains (la plupart venant de l'équipe d'aviron). En définitive, elle s'est sentie intégrée facilement dans la vie du campus aux États-Unis.

Néanmoins, son retour au Québec est une histoire tout à fait différente. Revenant à Montréal à la fin de décembre, Pascale se trouve sans cours à suivre, sans emploi et sans vraiment de direction à suivre. De plus, elle a mis fin à une relation amoureuse avant de partir à l'étranger et a déménagé. Son séjour lui a permis de se détacher de cette situation, une situation qu'elle ne peut plus ignorer à son retour. Elle admet que l'acte de passer sa dernière session du baccalauréat à l'étranger l'a éloigné de la réalité pendant quatre mois et, maintenant, face à sa vie postuniversitaire, elle se sent perdue et un peu déprimée, beaucoup plus que si elle avait terminé son baccalauréat à l'Université de Montréal.

Tout le monde te dit tout le défi de passer ta dernière session à l'étranger, puis en tant que tel, c'est vrai. Mais, ce qui est difficile c'est que quand tu pars en voyage, tout est une découverte, tout est nouveau. Tu y vas pour une courte période alors tu peux te donner à fond. De plus, avant de partir de Montréal, j'ai mis fin à une relation amoureuse qui ne fonctionnait plus, alors je n'avais pas beaucoup de temps pour le traiter. C'était plus facile de me détacher là-bas, il n'y a pas de souvenirs. Avant j'avais un boulot et j'étais encore à l'université, puis quand je suis revenue, je n'avais plus mon ancien copain, l'université était finie puis le bulot que j'avais eu, là ce n'était pas possible de le réintégrer. Alors, tu pars, tu fais plein de trucs, mais tu te reviens et tout est déconstruit. De plus, pendant que j'étais là-bas, j'ai eu le temps de rénover mon image et de rencontrer du monde. Mais quand tu reviens, tu t'ennuies de ton ancienne vie, tu t'ennuies de tout le monde. Dans mon cas, revenir, ça était, ça était - c'est encore un peu un challenge, honnêtement. Il y a eu un peu de déprime. Des fois il y a des frustrations, il y a des découragements aussi.

Elle admet que tout le monde subit le même stress en finissant un baccalauréat, mais elle croit fermement que les étudiants qui restent ici sont mieux préparés pour la fin des études.

Je pense que n'importe quel universitaire qui finit son bac et qui cherche son premier job, il y a un gros stress qui vient avec ça. Mais quand tu le fais en revenant d'une phase euphorique dans ta vie, et en plus tu n'as plus d'argent, c'est comme si cette transition se faite bizarrement. Au lieu que

ton bac finisse puis que tu sois prêt à faire face à cette transition comme « OK, j'ai atterri, j'ai mon bac », là tu fais en redescendant très vite. Je pense que ça serait plus facile de revenir et de juste retourner à l'université, au moins qu'il y aurait comme des ports d'attache que de revenir comme moi j'ai fait. J'ai vraiment l'impression que je recommence ma vie à zéro.

Vu que Pascale a eu un très grand choc lors de sa rentrée, nous lui avons demandé si elle regrettait sa décision d'être allée à l'étranger. Elle nous a répondu :

Non. À court terme des fois c'est juste un mini regret. Partir à la dernière session, stratégiquement ce n'était pas le meilleur choix. À long terme, je sais que ça va être vraiment payant parce que je pourrai me classer dans le dossier du bilinguisme. À long terme, je sais que c'est gagné. À court terme, je me dis c'est très difficile. Déjà c'est ardu de finir un bac, mais de le finir par une expérience si incroyable comme ça qui est juste vraiment déconnecté de ta vraie vie, c'est difficile.

En parlant des chocs culturels inverses, Pascale l'a vraiment senti dès son arrivée à Montréal. Elle ne se sent pas tout à fait chez elle, surtout parce que, quand elle est revenue, tous ses biens étaient dans des boîtes qu'elle a dû déballer. Cependant, elle nous confirme qu'elle croit que ses sentiments de distance et de non-appartenance sont autant liés à la recherche de l'emploi et à la fin du baccalauréat qu'aux transformations personnelles qu'elle a subies pendant son séjour. En parlant d'autres différences qu'elle note depuis son retour, elle commence à réévaluer certaines facettes de sa vie, avec lesquelles elle n'est plus certaine de correspondre après avoir étudié à l'étranger.

Ça permet à quelqu'un à court terme de rapprocher des choses qu'il s'aimerait plus être alors que des fois dans la vie tous les jours on lâche ça un peu. Quand tu reviens, tu refais face à certaines choses où t'es comme « est-c'est vrai là? ». Il y avait des choses qui faisaient partie de ma vie, mais je ne suis plus sûre de savoir à quel point c'est moi.

En ce qui concerne ses amitiés, elle nous raconte que c'était assez facile de les reprendre, mais qu'elle les a quand même réévaluées et les a triées par importance. Les caractéristiques qu'elle juge importantes dans une amitié ont évolué avec son séjour aux États-Unis; une transformation qu'elle attribue aux nouvelles relations qu'elle a construites là-bas. Depuis son retour, elle est devenue plus consciente de ces amitiés et des raisons pour lesquelles elle les garde ou les laisse tomber. Elle apprécie aussi le fait d'avoir rencontré de nouvelles personnes, car elle s'est rendue compte de l'intérêt de ces nouvelles rencontres et des nouvelles perspectives qu'elles apportaient.

Dans l'ensemble, Pascale trouve que cette expérience a ouvert son esprit sur ses voyages et son avenir, ainsi que confirmé son choix professionnel. D'un côté, elle est davantage certaine de son choix de suivre ses études en communication, car elle se trouve bien outillée pour travailler dans ce domaine, particulièrement maintenant parce qu'elle a amélioré ses compétences linguistiques en anglais. D'un autre côté, elle voudrait combiner ses compétences et sa volonté professionnelles avec son désir de voyager pour, peut-être, travailler à l'étranger dans le futur. Cependant, même avec toutes ses réalisations et les réadaptations qu'elle a dû réaliser pour se réintégrer à sa vie à Montréal, Pascale est consciente du fait qu'après seulement un mois de retour, elle n'a pas encore fini son processus de réintégration. Selon elle, en parlant des changements personnels qu'elle a subis :

Il est encore tôt pour dire quels sont les trucs qui vont rester et ceux qui ne resteront pas. Les affects de mon voyage vont plus sortir après que j'ai vécu un peu plus au quotidien comme quand j'aurai trouvé un emploi, et que les choses se seront stabilisées puis que je serai capable de prendre du recul par rapport à la situation.

Pour Pascale, elle ne peut pas complètement se réadapter à son ancienne vie d'ici avant qu'elle ne trouve un emploi. Néanmoins, elle est optimiste pour son avenir et espère les bénéfices attendus de ses études à l'étranger.

À long terme, je suis curieuse de voir ce que m'apportera cette expérience. Je pense à une ouverture sur le monde de plus, puis de voir qu'on est capable de s'adapter dans plein de situations. Même si là j'arrive à Montréal puis l'adaptation je la trouve difficile, il faut que je me garde en tête que je viens de le faire. C'est un nouveau défi, mais je vais le surmonter.

5.7 – Amir

Notre répondant Amir fait partie du groupe des répondants qui étaient rentrés au Québec depuis neuf mois. Il a 23 ans et étudie présentement à l'Université de Montréal en vue d'un baccalauréat en relations internationales. Il a réalisé un échange international à Beyrouth, Liban, durant la période de janvier 2011 à la fin de juin 2011, donc un séjour de 7 mois. Amir est un candidat unique dans cette étude, dans le sens où il est né à Beyrouth, mais est venu au Canada à la fin de la guerre là-bas, quand il avait 4 ans, il est donc libanais-canadien. Vu qu'il a participé à un échange international dans sa ville natale, il ne nous semblait pas à première vue, un candidat approprié pour notre étude. Nous avons quand même décidé de réaliser l'entrevue pour évaluer la pertinence de son témoignage. Cependant, après avoir réalisé l'entrevue, nous nous sommes

rendu compte que ces circonstances uniques n'éliminaient pas la possibilité de subir un processus de réadaptation lors de son retour au Québec, et donc nous avons décidé que son témoignage serait une contribution intéressante pour notre étude.

Avant de partir en échange, Amir a effectué quelques voyages, tels que des voyages au Liban durant l'été tous les 4 ans pour rendre visite à sa famille. La dernière fois qu'Amir est allé au Liban, il y a eu la guerre civile de 2006, et par conséquent, lui et sa famille sont revenus par bateau avec les autres réfugiés rapatriés par le gouvernement du Canada. Sinon, il est allé une fois à Cuba pour une excursion culturelle de deux semaines pendant ses études au CÉGEP avec son cours d'espagnol, ainsi qu'à Miami en 2008 pour des vacances et à Cuba encore en 2009, cette fois-ci pour des vacances à la plage. Néanmoins, il constate que son séjour au Liban représentait son premier voyage indépendant, ainsi que la première fois qu'il a vécu tout seul (il habite chez ses parents à Montréal). Il a toujours su, tout au long de son parcours universitaire, qu'il ferait un échange parce que, selon lui, « un échange est un passage obligé, surtout dans le domaine dans lequel j'étudie, les relations internationales ». Il a choisi de partir en échange à Beyrouth parce que, pour lui, il y avait une grande signification culturelle liée à ce séjour. Il l'a vu comme étant une chance « pour renouer avec mes origines ». Avant de partir, Amir a suivi trois cours de langue arabe. Même s'il parle l'arabe chez lui avec sa famille, il ne savait pas comment l'écrire ni le lire. À Beyrouth, les cours sont enseignés en français, mais tout le monde parle et utilise l'arabe dans les rues. Pour mieux s'intégrer et faciliter son séjour, il a décidé de l'apprendre avant de partir. Il n'a pas eu de difficultés au niveau linguistique, mais il est conscient du fait qu'avoir appris comment lire l'arabe l'a beaucoup aidé à naviguer indépendamment au Liban pendant son séjour.

À son arrivée, Amir est resté avec sa famille pendant quelques semaines avant le début des cours. Après trois semaines, il a emménagé seul au centre-ville pour vivre dans un foyer qui fait partie d'un monastère de Beyrouth, près de son université. Le foyer ne lui a pas beaucoup plu, mais il s'y est adapté. Là, il a vécu avec les autres gens de la région ainsi que des étudiants. Par contre, il considère le fait d'avoir vécu dans le monastère comme une expérience « très déterminante » dans son voyage parce que c'est là où il a rencontré un Français qui est devenu un très bon ami. En ce qui concerne l'adoption du rythme de vie libanais, Amir affirme que ça ne lui a pas pris longtemps : « être transporté dans un contexte qui est familier déjà, ce n'était pas trop

difficile ». Par contre, il a eu quelques difficultés au niveau social. Il nous explique que le système social au Liban diffère énormément de ce que nous avons ici au Québec, et pour cette raison il est resté introverti la plupart du temps durant son échange, sauf avec quelques amis français qu'il a rencontrés au foyer.

J'avais le choix d'être socialement impliqué ou non. Mais être socialement impliqué au Liban – ça a des implications subséquentes. Si tu te présentes à un groupe, il va te poser plein de questions sur toi et ta provenance et ta famille, ils vont vouloir te catégoriser tout de suite. Alors moi, pour éviter cette catégorisation, j'ai vraiment préféré rester sur l'arrière-scène. Je ne me suis pas activement cherché des amis au Liban et *in the end* je ne me suis pas fait beaucoup d'amis au Liban. Mais pour moi, c'était un peu le reflet de ma culture nord-américaine, un peu individualiste, dans ma tête là, *quote unquote* je n'ai pas vraiment besoin de vous pour faire ce que j'ai à faire.

De plus, Amir admet qu'il n'avait pas le goût de sortir dans les clubs pendant les soirées. Pour lui, il était au Liban pour apprendre la culture et profiter de ses études, pas pour faire la fête.

Du côté universitaire, Amir a beaucoup aimé ses cours à Beyrouth, mais la culture universitaire ne lui a pas plu, surtout en ce qui concerne les autres étudiants et leur attitude envers leurs études. Il explique qu'au Liban le fait d'étudier ne signifie pas nécessairement un meilleur avenir, parce que la société est tellement corrompue qu'il faut avoir des contacts sociaux pour réussir, pas un diplôme. Pour cette raison, les étudiants ne prennent pas les cours au sérieux et, par conséquent, « j'étais un peu outsider parce que j'étais assis à l'avant, je prenais les notes de la façon nord-américaine, je posais des questions, j'étais très intéressé. » Les cours ont été enseignés avec le style français et donc ils étaient très magistraux et rigides. Amir affirme qu'il préfère le style pédagogique ici à Montréal, mais quand même il a trouvé les cours très intéressants. Dans l'ensemble de son séjour, Amir admet qu'il y avait quelques petites adaptations à faire à son arrivée, telles que son accent qu'il a modifié pour paraître plus « français et libanais ». Bien que Amir se soit senti chez lui très rapidement, il s'est rendu compte que les Libanais ne l'ont jamais considéré comme l'un d'entre eux : « Pour eux, j'étais dépaysé. Mais pour moi, j'étais dans mon élément. ».

En ce qui concerne son retour à Montréal, Amir est revenu mi-juin pour suivre un cours intensif d'été au Centre des études en relations internationales à l'Université de Montréal. Sa première semaine de rentrée s'est très bien passée, car il était pris avec ce cours et n'a pas eu le

temps de trop penser aux conditions de son retour. Cependant, après la fin de ce cours, Amir nous explique que le choc de son retour l'a complètement bouleversé.

En contrepartie, wow. Je ne sais pas par où commencer. Sérieusement. Le retour... le retour... le retour. Après que le cours est terminé, il faut se résoudre à accepter que je suis revenu et qu'on est supposé repartir sur un nouveau souffle, un nouveau pied. On revient et on est plus fort. Est-ce que c'était le cas ? Wow, moi je dirais que non. Pas du tout, même.

Il nous raconte que son retour était très stressant, non seulement à cause de sa déprime et ses sentiments d'isolement et d'insatisfaction, mais à cause du choc culturel inverse si fort et si imprévu. Amir raconte que pendant son séjour à Beyrouth, il était en train de faire le ménage de sa chambre quand il est tombé sur une note d'information fournie par la Maison Internationale de son université qui expliquait comment affronter *les blues de retour*. Cette découverte l'avait fait rire lui et ses amis, qui se sont moqués de l'idée d'avoir des difficultés pour se réintégrer après le retour.

Je me mets à me moquer de ce document avec mes amis, comme quoi regardez ce qu'il dit de l'affaire, comment il nous explique les stratégies pour mieux nous adapter au retour comme si c'était quelque chose de réel. Mais je ne savais pas jusqu'à quel point pour vrai le retour pourrait être frappant comme ça. Même avant de partir en échange, la Maison Internationale te montre une vidéo, et c'est deux personnes qui sont revenues d'un échange qui sont déprimées, ils ont tellement eu de la misère à revenir dans leur mode de vie ici, et moi ai-je me suis moqué un peu de ça, je prenais ça un peu à la légère. J'ai pensé que, mais non une fois que tu retournerais chez toi, c'est bon, tu t'amuserais, tu retournerais à la vie normale.

En fait, Amir ne s'attendait pas du tout à un choc comme celui auquel il a été confronté à son retour. Il constate que ces difficultés de réintégration l'ont affecté dans toutes les facettes de sa vie. Premièrement, sa famille a remarqué une grande différence en lui et en son comportement – un changement qui a duré quasiment six mois, selon Amir.

Cela a beaucoup affecté mes relations familiales. Je dirais jusqu'en décembre, même jusqu'à peut-être mi-janvier, ma famille me reconnaissait plus vraiment parce qu'inconsciemment, involontairement, j'avais l'humeur de quelqu'un qui n'avait pas envie d'être ici et pas envie d'être revenu. Mon cœur était au Liban, mon esprit était au Liban.

Son retour a aussi influencé son dynamisme scolaire, ce qui a finalement entraîné de mauvaises notes pour la session d'automne de sa dernière année du premier cycle.

Pour moi, j'étais déprimé dans le sens où c'était une déprime légère, je ne suis pas quelqu'un qui déprime à fond, mais ça m'a beaucoup affecté mes

notes. J'ai même échoué un cours la session dernière. Normalement je suis un gars de 3.8 comme moyenne, mais pas après mon retour. J'ai perdu ma motivation, la paresse intellectuelle. Je vais faire un autre BAC, une maîtrise, un doctorat. Ce n'est pas les études comme telles, c'est peut-être les circonstances, l'époque, ou peut-être les cours que j'ai pris la session dernière qui s'éloignaient de mes intérêts.

Néanmoins, Amir constate que cette insatisfaction avec ses cours est le résultat d'avoir étudié à l'étranger, car il n'avait jamais eu ce manque de motivation envers ses cours dans le passé.

Avant mon échange, quand j'ai suivi un cours qui était moins intéressant, je me suis dit c'est ok, je vais le faire. Mais mon échange, ça a fait que je me suis beaucoup plus connu moi-même, mes intérêts, mes priorités, mes passions, puis je suis revenu ici et il y a une incongruence entre ce que je fais et mes passions.

Il explique sa nouvelle mentalité comme suit :

Pour résumer mon cas en une ligne, c'est que plus tu sais ce que tu veux, plus tu n'es pas dans un contexte en accord avec ce que tu veux, plus t'es malheureux. Parce que par exemple je suis au Québec, tout est beau, mais peut-être ce n'est pas ce que je veux, alors je ne suis pas satisfait. La session dernière, c'était peut-être de très bons cours, mais ce n'était pas ce qui m'intéressait.

Une autre nouvelle tendance que perçoit Amir en lui-même depuis son retour est sa tendance à comparer le Liban au Québec et, plus précisément, de critiquer le Québec et les caractéristiques qu'il considère désormais comme des défauts. Amir note les différences entre les deux sociétés, les différences plus profondes que des détails superficiels comme les infrastructures ou les aspects environnementaux. Il constate qu'il peut lister toutes les petites différences avec aisance, mais pour lui, le luxe du confort au Québec n'est pas un point fort pour comparer les deux endroits. Il se concentre sur les différences plus profondes comme « l'esprit de la société et le peuple ». Il note aussi une grande différence dans la spiritualité des deux sociétés. Bien qu'à Montréal, il y ait des gens spirituels, la religion ne joue pas un grand rôle dans la vie quotidienne. Au contraire, Amir sent qu'à Montréal, dans une société qu'il considère laïque, on encourage les gens à minimiser leurs croyances dans la sphère publique. Or la pratique religieuse fait partie de la vie quotidienne au Liban, un aspect qu'il admire en tant que citoyen. Et pourtant, les différences ne s'arrêtent pas à la religion. Il perçoit une grande différence entre les mentalités et l'esprit des deux sociétés, une différence qui l'inspire à trouver sa passion et à ne pas accepter le *statu quo* :

Ce que j'ai remarqué en revenant ici, c'est que les choses n'avaient pas changé ici. Ça fait partie aussi de la question à laquelle je me réfère, c'est que finalement, en grandissant ici, est-ce qu'on évolue vraiment ? On a cette ferveur pour changer les choses, ça fait partie de ma personnalité, c'est pour ça que j'étudie ce que j'étudie, c'est que je ne peux pas accepter le statu quo en disant les choses sont comme ça et des choses nous ont été données comme ça et voilà. Mais ici, ça, c'est une société où t'es content d'accepter ton sort. Une société passive. Ici il n'y a tellement pas ce regard à l'extérieur en disant « *wow c'est comme ça que fonctionne le monde, mais ce n'est pas comme ça qu'il faut fonctionner* ». Ici, on sent peu de responsabilité par rapport à ce qui se passe ailleurs. Moi, dans mon contexte particulier, ce n'est pas un contexte propice pour pousser ma réflexion plus loin. J'ai besoin de lutter, de trouver la cause pour laquelle je voudrais lutter.

Même si Amir note de grandes différences, il est aussi conscient du fait qu'il y a des raisons particulières qui causent ces différences, telles que l'instabilité sociale et le malaise envers le gouvernement et la corruption.

Mais c'est aussi peut-être parce qu'on est une société qui n'a jamais connu la misère. Souvent les sociétés qui ont vécu la misère, quand leur survie même, leur existence même, elle est compromise, c'est là où ils n'ont pas le choix que d'avoir la ferveur, la passion pour leur cause. Quand tu vis ici, à part maintenant avec les manifestations - mais mêmes ces manifestations qu'ils appellent « historiques », je veux dire, chaque jour dans le monde il se passe des choses qui devraient être qualifiées d'historiques dans ce cadre-là parce que chaque jour il y a des gens qui crient pour leur cause.

Ces différences qu'il perçoit entre les deux cultures l'ont fait réfléchir à plusieurs aspects de sa vie, une réflexion qu'il n'avait pas eue avant son retour. Plus spécifiquement, Amir a commencé à remettre en question ses croyances culturelles, son identité personnelle, sa citoyenneté, son appartenance au Québec, et son futur.

Mon retour m'a amené à questionner ma propre personne. Je me suis demandé qui suis-je, finalement, *suis-je un produit d'une culture nord-américaine ou suis-je un produit hybride déchiré entre deux cultures orientales et occidentales ?* Et il faut que je me positionne là-dedans. Je me suis dit *qu'est-ce qui est plus moi ?* Et ma réponse ce n'est pas autant ici qui me représente qu'ailleurs. Je parle d'ailleurs surtout comme le Liban parce que j'ai renoué avec mes origines, mais je crois que c'est d'autant plus dangereux pour quelqu'un de se résoudre à accepter que sa culture c'est la seule au monde. Ou de fermer ses yeux. Il faut que t'aïlles ailleurs - mais on ne peut pas obliger personne à le faire, mais - je crois que c'est essentiel d'y aller pour remettre en question sa propre culture. Peu importe qui j'aurais été, cette remise en question, elle est problématique, je pense. Elle est nécessaire, mais elle est problématique parce que quand on se regarde ici comme société, je ne pense pas qu'on peut être que satisfait de notre sort. Il y a beaucoup de choses déplorables qui se passent ici aussi. Donc, dans mon cas, je pense que c'est ça qui m'a déstabilisé, j'ai beaucoup mis en question ma personne québécoise.

Fait intéressant, il n'attribue pas ses questionnements au fait d'avoir étudié au Liban, mais, plus simplement, au fait d'avoir fait un échange international.

Je pense que si on applique mon cas à n'importe qui qui était à n'importe quel autre pays, le parallèle à faire c'est quand quelqu'un a le goût de quelque chose de différent et d'une culture différente, quand quelqu'un ouvre ses yeux à la diversité du monde, c'est vrai qu'il questionne sa propre culture et sa propre personne.

Même si Amir paraît insatisfait avec sa vie au Québec après être revenu, il est reconnaissant d'être ici où il est, en mesure de poursuivre ses études afin qu'un jour il retourne au Liban pour aider la cause qui le passionne.

Mon voyage au Liban m'a montré que, malgré les défauts, le Liban va rester une partie de moi. Alors en revenant j'ai juste confirmé que j'avais trouvé une cause à laquelle je voudrais donner mon cœur et mon sang. Merci au Québec de me donner une opportunité de réfléchir à la cause libanaise dans un contexte de confort et tout, mais je pense que ça s'arrête là pour le moment.

Son échange a aussi confirmé son désir de poursuivre une maîtrise à l'étranger ainsi que de poursuivre une carrière dans le secteur des relations internationales, plus spécifiquement, dans la lutte pour la paix au Liban. Cette expérience lui a aussi donné la confiance et le dynamisme afin de se consacrer à fond dans ses passions et de faire une différence dans le monde. Il affirme que, après être revenu de cet échange, il ne restera jamais « passif » ou « indifférent » à nouveau.

Je crois beaucoup plus en moi après avoir fait cette expérience parce que je sais qu'en revenant du Liban avec tous mes outils d'ici, je vais être quelqu'un, on va dire. Je peux faire la différence. Ça me rebaisse moi-même pour sentir que ce que je fais ce n'est pas assez.

5.8 – Maude

Maude est une étudiante de 22 ans en deuxième année de son baccalauréat en communications qui a choisi de réaliser la session d'automne 2012 à Toulouse, France. Notre entrevue en février 2012 se tient deux mois après son retour au Québec. En termes de voyages antérieurs, Maude est partie pour de courtes vacances aux Caraïbes et aux États-Unis avec ses parents, ainsi qu'à Paris pour une petite visite avec son père. Son premier voyage autonome avant de partir en échange s'est fait après son CÉGEP en Espagne pendant trois semaines quand elle est partie avec *Contiki Tours* (une compagnie qui organise des voyages pour des groupes de jeunes voyageurs). Pour Maude, partir en échange pédagogique a toujours fait partie de son plan

au baccalauréat. En fait, une des raisons pour laquelle elle s'est inscrite en Communication était tout d'abord parce qu'il y était possible d'effectuer un échange. Elle est partie à Toulouse parce qu'une de ses meilleures amies y allait aussi. Alors les deux ont décidé d'y aller ensemble.

Maude et son amie ont eu l'occasion de partir deux mois avant le début de leurs cours en septembre et ont profité de ces mois pour faire le tour d'Europe. Maude assure que le fait d'avoir voyagé avant de s'installer à Toulouse a vraiment conditionné son séjour éducatif. Elle n'était pas inspirée par les cours ni par le style d'enseignement en France. Après avoir passé deux mois immergée dans une culture différente, elle a trouvé la vie à Toulouse un peu quelconque. De plus, le fait d'être constamment entourée par son amie et d'autres gens pendant ses voyages lui ont fait regretter certains moments de solitude. Elle souligne qu'elle n'était pas très motivée à faire l'effort de rencontrer de nouvelles personnes, ni de créer des liens avec les autres, et elle a beaucoup compté sur son amie pour le faire. Après son retour au Québec et ayant réfléchi sur son attitude là-bas, elle reconnaît qu'elle était trop en « mode de voyage », et qu'elle a considéré Toulouse comme étant plus un endroit de passage entre les voyages de fin de semaine qu'une ville où elle habitait pendant son séjour. Cela dit, elle affirme que cette expérience était positive, car elle a trouvé les moments de voyage très agréables et a quand même beaucoup appris par rapport à la vie en France et au système pédagogique. De plus, elle ne pense pas avoir subi un choc culturel pendant son séjour à Toulouse.

À son retour au Québec, Maude constate qu'elle a subi un gros choc culturel inverse. Elle a été étonnée par sa propre réaction à son retour; même le retour de l'aéroport à chez ses parents lui a semblé bizarre.

C'était vraiment bizarre. Juste sur l'autoroute que j'ai prise environ deux cents fois, c'est la route pour aller chez moi que j'ai faite pour aller au CÉGEP, pour aller au secondaire... J'étais dans l'auto puis je ne reconnaissais plus la route. C'était vraiment bizarre comme sentiment. Vraiment étrange. Je n'ai pas aimé ça. J'ai regardé ma mère puis j'étais un peu sans mots pour décrire ce sentiment. Comme si je reconnaissais plus la réalité d'ici.

Plus spécifiquement, elle sent un détachement envers Montréal et le Québec, une prise de conscience qu'elle trouve triste, car elle se sent beaucoup moins chez elle depuis son retour.

Dans le fond, le choc culturel que j'ai eu, puis je m'y attendais un peu, c'est que mon sentiment d'appartenance n'était plus aussi intense. Dans le fond, je ne vois plus Montréal de la même façon. Pour moi, une fille de la

Rive-Sud, j'ai toujours aimé tellement Montréal, j'ai rêvé de louer un appartement sur le Plateau. Pour moi, c'était vraiment attirant comme idée. Maintenant, je vois ça comme une banalité. Ça m'écœure parce que j'aime bien Montréal, mais on dirait que je ne le vois plus de la même façon. C'est vraiment que mon sentiment d'appartenance est parti et je trouve ça triste.

Bien qu'elle trouve peu souhaitables ces nouveaux sentiments, Maude est capable de reconnaître d'où ils viennent et même de voir un côté positif qui ressort de ces émotions négatives.

Ce n'est pas comme si j'étais frustrée, c'est plus que je suis blasée. Je ne le vois plus de la même façon. Peut-être parce que j'ai vu trop d'autres choses. Pourtant, il y a plein de trucs que je remarque et que je n'aurais jamais remarqués avant. Par exemple, l'architecture, la façon dont les gens se comportent. Je fais plus de relations avec les éléments de la société que j'ai vus. Oui, je remarque plus de choses parce que je fais des liens, mais en même temps on dirait que je suis un peu blasée et c'est dommage.

À l'exception de ses nouvelles prises de consciences, Maude n'a pas eu beaucoup de difficultés à se réinsérer dans sa vie quotidienne. Elle est revenue le 31 décembre et a recommencé les cours une semaine après. Elle trouve qu'elle a repris son ancien rythme de vie assez rapidement, même si elle a senti un choc culturel inverse et certaines difficultés au niveau de sa réadaptation culturelle.

En ce qui concerne les amitiés, Maude note un certain changement dans quelques-unes de ses relations, mais pas trop. Toutefois, elle ne les considère pas comme étant des évolutions négatives, plutôt naturelles, comme une réévaluation saine de ses amitiés.

Tu te rends compte que la vie continue quand tu n'es pas là, les gens continuent à vivre. Ça change un peu la relation, les évolutions qui se font, mais toi t'étais vraiment à côté et ils continuent sans toi. Je me suis éloignée de certains amis après être revenue, c'est clair. Mais j'ai des amis avec lesquels je suis super proches et on sait là maintenant que c'est plus fort parce qu'on a subi cette séparation.

Maude considère son séjour à l'étranger comme « une période d'autoréflexion » qui lui a donné l'occasion de mûrir et réfléchir, non seulement sur elle-même comme personne, mais sur d'autres thèmes divers. Par exemple, son colocataire français l'a initié à plein de livres et d'articles sur la politique, ce qui a éveillé sa curiosité pour la politique.

Ça m'a vraiment fait grandir, mon voyage. Vraiment mûrir. Mais j'ai vraiment eu trop de temps pour moi. Avant de partir, j'avais un horaire chargé : en allais à l'école à temps plein et avoir un job, j'ai travaillé tout le temps. Maintenant, je suis trop détendue. J'ai tellement eu le temps de philosopher puis j'ai lu des auteurs tellement bizarres que ça m'a vraiment changée.

Or, elle est devenue tellement intriguée qu'elle a maintenant changé son programme d'études pour inclure une mineure en politique et elle est désormais motivée pour poursuivre une maîtrise en études internationales après son baccalauréat. Elle maintient que cette expérience lui a donné le courage pour changer son chemin pédagogique.

Mais là, je fais ma demande pour me faire créditer pour une majeure en communication puis je vais faire une mineure en politique. Avant je faisais juste le bac en communication. Alors maintenant je vais faire de la politique et dans le fond peut-être après le bac je vais appliquer pour faire une maîtrise en études internationales ou quelque chose de ce genre-là. C'était toujours une possibilité que je visionnais, mais on dirait que ce voyage m'a vraiment donné le courage de faire un changement. Avant de voyager, la politique je n'aurais jamais pensé à faire ça. J'ai lu là-bas, et mon colocataire était vraiment intéressé en politique, puis les livres qu'il m'a donnés à lire m'ont vraiment choquée, m'ont touchée, m'ont orientée vers la politique.

En plus de ce changement en éducation, le séjour de Maude l'a convaincue de continuer à voyager; cette fois-ci beaucoup plus loin et pour un séjour de longue durée en Australie pendant un an. Après être revenue au Québec, elle s'est rendu compte que les voyages pour elle se font petit à petit. Au début, elle est allée en Espagne avec un groupe touristique pendant un mois, puis un échange pédagogique pendant six mois, et maintenant elle a acquis la confiance de repartir pour un voyage plus long et dans une culture plus lointaine.

Là mon nouveau plan c'est que, quand je finis mon BAC, je voudrais aller travailler en Australie pendant un an. Je n'ai jamais voulu faire ça avant, mais maintenant je le trouve comme la prochaine étape. C'est loin. Je trouve que c'est vraiment avancé comme voyage. Tu pars toute seule en Australie, je ne pense pas que je l'aurais fait directement sans avoir fait mon échange. L'Europe c'était comme un pas entre les deux. Mais je suis un peu comme ça, même en faisant mon voyage en Espagne, je cherchais la prochaine étape. Ça me donne des challenges et plus que ça évolue, ça évolue.

Même si Maude se sent moins appartenir à Montréal, elle s'est rendu compte jusqu'à quel point elle est une Québécoise, en se comparant avec les étrangers pendant son séjour et ses voyages. Fait intéressant, elle considère cette réalisation comme un trait positif, pas comme un aspect négatif à l'égard de Montréal.

C'est bizarre. Mais pourtant j'ai prouvé jusqu'à quel point j'étais québécoise quand j'étais là. Je suis vraiment cliché québécois. Je ne sais pas comment l'expliquer. Je voyais ma façon d'être, puis il y a un livre qui s'appelle 36 Cordes sensibles des Québécois, je trouvais tellement que j'étais là-dedans. Pour moi, c'est positif, le fait d'être partie de cette culture. Mais, dans le fond, j'ai moins de sentiment d'appartenance. C'est difficile à exprimer.

Finalement, en discutant de ses opinions du terme « citoyen du monde », Maude nous a laissés avec des paroles sages que nous voulons partager comme partie de notre analyse. Nous trouvons non seulement que c'est une très belle définition, mais que ça montre le mûrissement et la sagesse de quelqu'un qui a subi des développements personnels après avoir vécu à l'étranger et s'être inséré dans une autre culture.

Moi je te laisse avec une pensée que j'ai eu pendant mes voyages, c'est dans le fond que j'ai réalisé que je n'ai pas de maison. Ma maison c'est moi. J'ai entendu ça quelque part pendant mes voyages, je ne sais plus où. Mais ça m'a frappée. Et c'est absurde, parce que tu devrais le savoir déjà. Mais on dirait que je me disais, c'est trop vrai, c'est moi ma maison, on n'a besoin de rien d'autre. C'est ça mon problème avec Montréal, c'est que j'ai réalisé ça. Je ne le vois plus comme ma maison parce que je me suis dit je n'ai plus une maison. C'est comme ça que je le vois, être citoyen du monde. T'es chez toi partout parce que t'es chez toi.

5.9 – Étienne

À la fin de ses études en architecture au premier cycle, Étienne, un étudiant de 22 ans au moment de son séjour, a décidé de prendre sa dernière année à l'étranger. Notre entrevue en avril 2012 s'est tenue neuf mois après son retour au Québec. En termes de voyages précédents, Étienne a déjà entrepris un grand voyage de « *backpacking* » autour de l'Europe après la fin de ses études au CÉGEP. À l'âge de 19, il est parti avec trois de ses amis pour une période de six mois ; une expérience qui, il l'admet, a eu une influence sur sa personne, son désir de repartir voyager, et ses champs d'études au baccalauréat. De plus, Étienne est allé rendre visite à sa copine en Argentine pour un mois quand elle est partie en échange là-bas pendant son premier cycle. Il constate que ces deux voyages l'ont beaucoup marqué et l'ont motivé pour partir en échange lui-même. Même s'il admet que le fait de devoir laisser sa copine pendant un an a vraiment mis en question sa décision de partir, il a finalement arrêté d'hésiter et est parti à l'étranger – une décision qu'il ne regrette pas.

Étienne est parti à Barcelone, Espagne, pour un séjour d'un an. Il a voulu être immergé dans une autre langue et une autre culture où il pourrait sentir un bouleversement culturel. De plus, Barcelone est la ville d'une des meilleures universités d'architecture au monde, où il a eu la chance d'étudier pendant ces deux sessions. Avant de partir, il avait suivi pendant quelques années des cours d'espagnol et se décrit comme étant à un niveau avancé lors de son arrivée. Même si son niveau linguistique s'est beaucoup amélioré pendant son séjour, il affirme que les

frontières linguistiques ne l'ont jamais limité, ni dans la rue, ni dans les cours (qui étaient tous enseignés en espagnol). Il a aussi eu l'occasion de suivre un cours de catalan pendant son séjour, ce qui l'a beaucoup aidé dans ses autres cours, vu que des fois les professeurs alternent entre l'espagnol et le catalan. Étienne admet que les premiers mois furent un peu difficiles au niveau de l'intégration – non pas parce que la ville et la culture n'étaient pas accueillantes, mais plutôt parce qu'il s'est senti tiraillé entre sa vie en échange et sa vie au Québec, où il avait dû laisser sa copine. Il nous raconte comment il se forçait à laisser tomber ses liens au Québec pour profiter à fond de son expérience en Espagne. Quant à son intégration, il l'a trouvée assez facile, car il se décrit comme ayant déjà un esprit assez ouvert sur toutes les autres cultures. Cela étant dit, il y avait de petites spécificités barcelonaises à adopter, telles que les siestes, la désorganisation sociale et leur « tendance d'être extrêmement *lazy*, non ponctuel », mais ces différences se sont résorbées quand il a rapidement adopté leur style de vie.

Pour la première partie de son séjour, il a vécu avec un couple catalan et une Allemande dans un appartement au nord de la ville. Pourtant, après six mois, il a déménagé pour vivre avec deux Espagnols, une Italienne et un Français dans un milieu qu'il compare au film *L'auberge espagnole*. Selon lui, les Barcelonais sont plus fermés que les autres étudiants, et il a seulement pu les côtoyer dans un contexte universitaire et dans les groupes de travail. Il explique que « quand tu es en échange, tu as plus tendance à rester avec les gens qui vivent la même réalité que toi. Alors pour moi, c'était les étudiants étrangers ou même les étudiants qui ne venaient pas de Barcelone eux-mêmes ». Il a profité de son séjour pour rencontrer des gens venant du monde entier, avec qui il s'est introduit dans la vie et la culture barcelonaise en tenant à assister à tous les festivals et à visiter tous les coins de la ville, ainsi qu'à profiter des bars, des restaurants, et de la plage. Il a aussi fait quelques petits voyages autour de l'Europe pour rendre visite à ses nouveaux amis dans leur pays d'origine. Au niveau universitaire, son échange pédagogique l'a beaucoup marqué. Comme mentionné auparavant, il a assisté à des cours dans une des meilleures universités d'architecture au monde, ce que lui a donné non seulement une perspective européenne sur l'architecture, mais aussi une ouverture d'esprit sur le métier en général. Il affirme qu'il a beaucoup plus apprécié le style d'enseignement là-bas que celui du Québec. Il est content d'avoir fini ses études à l'étranger, car il croit qu'il aurait été trop difficile de revenir à l'Université de Montréal et de se réhabituer au style pédagogique local. Il trouve que les cours et

les professeurs à Barcelone poussent leurs étudiants plus loin qu'ici au Québec, pas nécessairement au niveau de la quantité de travail, mais au niveau philosophique et passionnel.

Là-bas, je me suis rendu compte que l'architecture, ce n'est pas juste un champ d'études, c'est une manière de vivre. J'ai toujours un grand intérêt pour le domaine, mais je ne sais pas comment je vais vivre ça. Quelque chose lié à l'espace et aux émotions. A Barcelone, j'ai rencontré plein de gens qui étudient l'architecture, mais pour faire d'autres choses. Mes deux meilleurs amis l'étudient pour être photographes. L'architecture, ça débranche et ça ouvre un éventail de possibilités différentes. Mais je ne suis pas encore capable de mettre le doigt sur ce qui m'intéresse et me passionnera pour le reste de ma vie comme travail ou activité professionnelle. C'est pour ça que je continue de chercher. Mais ça reste encore dans ce champ.

Après avoir vécu un an à Barcelone, une ville qu'il décrit comme « étant chez moi », il est revenu au Québec en août 2011. Ayant déjà subi un processus de rapatriement après être revenu de son voyage en Europe après le CÉGEP, Étienne savait déjà qu'il ne voudrait pas retourner chez ces parents parce qu'ils habitaient à la banlieue, mais aussi parce qu'il a « appris sa leçon » après le retour de son premier voyage :

Quand je suis revenu de mon voyage en Europe après le CÉGEP, je suis retourné chez mes parents. À un moment, je n'étais plus capable. Je suis devenu trop différent de mes parents. Ça va, je les aime, mais je ne pourrai jamais dans ma vie vivre avec eux dans la même maison. C'était déjà clair. Peut-être sans le premier voyage, je ne me serais pas rendu compte et je serais resté chez eux après mon retour cette fois-ci.

Comme solution, il est resté avec ses amis au centre-ville de Montréal pour un mois pendant qu'il cherchait un nouvel appartement. De plus, il avait déjà quelques stratégies de réintégration mises en place pour assister sa transition et son rapatriement; il a profité des leçons qu'il avait tirées de son premier voyage.

Quand je suis revenu, je me suis dit que les choses ici devraient aller bien. Si elles allaient mal, je serais devenu fou. Elles devraient aller bien. Puis, je ne voulais pas m'isoler non plus. J'ai voulu rester au centre de la ville. Je me suis dit que la seule façon par laquelle je pouvais revenir à Montréal c'est de revenir à un Montréal différent. Parce que si je reviens dans les mêmes pantoufles - beaucoup des acquis que j'ai faits dans l'année passée, je vais les perdre.

Pour éviter cette régression et la perte de ces acquis, Étienne a décidé de déménager dans un nouveau quartier de Montréal pour découvrir sa ville de nouveau et rencontrer de nouveaux amis. Il s'est retrouvé avec des colocataires anglophones dans un arrondissement qui ne lui était pas familier et, pour le premier moment dans sa vie, sans étude ni emploi. Il décrit la frustration

qu'il a ressentie après son retour, ainsi que les méthodes qu'il a utilisées pour combattre cette situation :

Revenir - c'est la réalité qui te frappe. Le manque d'un horaire fixe. Au début, c'est dur de revenir et quand tu commences à réactiver là, il y a des nouvelles choses qui apparaissent. Mais une fois que tu rentres dedans et que la nouveauté est partie, là c'est comme tu suis le rythme, mais t'as des moments difficiles beaucoup plus fréquents qu'avant, puis tu perds ta motivation. Il faut que tu fasses un effort de projection, que tu trouves un but ou un truc nouveau parce que tu ne peux jamais vivre comme l'année d'avant. Ici, il faut que tu cherches ton projet, ta motivation. Il faut que tu fasses plus d'efforts pour trouver des choses qui t'animent.

Il continue en disant que :

Quand tu pars à l'étranger, tu perds un peu de ton identité, tu peux reformuler ta façon d'être. Par conséquent, tu peux changer un peu comment tu agis. Mais quand tu reviens ici, les gens te connaissent trop bien, tu ne peux pas agir comme ça ici. Maintenant il y a des choses que tu ne faisais pas avant que tu as appris à faire par toi-même là-bas que, si tu restes tout le temps avec les mêmes gens comme avant, par la force des choses, tu vas perdre ce que tu as adopté. Tu régresseras. Je me suis dit que je ne voulais pas que ça m'arrive.

Avec cette idée en tête, il nous a parlé de ses amis montréalais, avec qui il admet avoir eu quelques difficultés à reprendre le rythme. Quand il les compare à ses amis rencontrés à l'étranger, il constate une grande différence dans l'intensité des relations :

Là, tu rencontres les gens, et après les avoir connus pendant deux mois, tu te sens plus proche de ces gens-là que des gens d'ici que tu connais pendant dix ans. Parce que tu vis des choses intenses ensemble, parce que tu rencontres tellement de gens que les gens avec qui tu connectes, tu le vois tout de suite quand ça connecte fort. Tu crées des liens très forts très rapidement. Et c'est quelque chose qu'il est difficile de perdre parce que tu reviens ici, même tes meilleurs amis, tu as l'impression que c'est un peu fade, comparé à ce que tu as vécu là-bas. Tu ne vis pas aussi intense, vibrant, ici comparé à là-bas.

Il admet que ce retournement entre lui et ses amis était inattendu, et lui a causé plus de stress à son retour. Il croit que ceci pourrait aussi avoir contribué à son désir de déménager dans une autre partie de Montréal et de trouver des nouveaux colocataires.

Après être revenu, Étienne a perçu plein de différences entre le Québec et l'Espagne, ce qu'il considère comme étant une autre raison pour laquelle il a eu tant de difficultés à se réintégrer à Montréal.

Mais même avant de partir, il y avait toujours quelque chose, un côté du Québec qui me déplaisait un peu. On manque un peu de motivation, comparé aux Espagnols. Ils font des trucs bizarres, ils font n'importe quoi, mais au moins ils les font. Il y avait ce côté-là que j'ai beaucoup aimé là qui me frustre ici. Et quand je suis revenu, j'allais en reculant. J'étais un peu neutre.

Selon lui, ces différences se manifestent dans l'infrastructure, le comportement des gens, le rythme de vie et, bien sûr, l'architecture. Il admet aussi qu'il a eu autant de difficultés parce que « je venais de vivre la meilleure année de ma vie et j'ai dû le laisser, je savais que c'était fini, je ne peux jamais revenir dans le même contexte » — un fait dont il ne s'est pas rendu compte pendant son séjour, mais à son retour.

Néanmoins, petit à petit, Étienne a repris sa vie au Québec. Il a trouvé son premier emploi dans un cabinet d'architectes et essaie de garder cette volonté de rester actif et de continuer à essayer des nouvelles expériences.

Puis, j'avais recommencé à aimer Montréal de nouveau et me sentais plus chez moi dans ma nouvelle place avec mon nouvel emploi. Il y a des aspects de Montréal que j'ai oubliés pendant que j'étais là et j'ai pu reconfirmer qu'il y a des choses intéressantes ici à Montréal aussi. C'était genre six mois après mon retour, mais finalement j'ai commencé à retomber amoureux de Montréal.

Finalement, après neuf mois de retour, il se sent « moitié montréalais, moitié barcelonais », car il a perdu la légèreté espagnole et il a repris le rythme québécois. Cependant, il estime que,

J'essaie d'aller chercher des éléments comparables (à ceux de Barcelone) qui peuvent me redonner la pousse dont j'ai besoin pour continuer à bouger et être actif.

En essayant de recréer certaines habitudes et de garder certains aspects de l'esprit qu'il a adoptés à Barcelone, Étienne se sent moins « dépaysé » et plus fidèle à lui-même.

Pendant notre discussion, il devient clair que Étienne a profité de ses neuf mois depuis son retour pour réfléchir et pour mieux comprendre son expérience ainsi que certaines transformations identitaires qu'il perçoit en lui. Selon lui, le plus notable est son nouvel esprit autonome et son goût d'essayer de nouvelles choses.

Avant, si moi j'ai voulu faire un truc, mais les autres n'ont pas voulu le faire, je n'étais pas trop prêt à le faire moi-même. Mais à Barcelone je suis parti en voyage tout seul au Maroc pour la première fois, je n'ai jamais fait

ça dans ma vie. Puis les autres trucs quand même, je suis allé au cinéma tout seul, d'autres choses. J'ai voulu garder cette autonomie.

Il explique que cette nouvelle confiance et autonomie l'ont poussé à déménager dans un nouveau quartier avec des anglophones et vivre un « genre d'échange interculturel » encore :

J'ai décidé que je vais déménager à l'autre Montréal. Je me suis dit, t'as vécu dans un autre endroit dans le monde, t'es fasciné par les autres gens et autres cultures, je ne suis pas trop Québécois non plus, alors je me suis dit « allez-y » et on va essayer quelque chose d'autre dans une autre langue. Si je n'avais pas fait cet échange, c'est sûr que je n'aurais jamais développé cette confiance en moi, je n'aurais jamais exploré ce côté de Montréal et je serais resté tranquillement avec mes amis dans ma zone de confort.

Il continue à appliquer cette attitude positive et indépendante à sa vie quotidienne à Montréal en prenant plus de risques et en essayant de nouvelles choses, un changement qu'il a remarqué en lui depuis son retour :

Barcelone m'a appris à prendre plus de risques, ça, c'est sûr. Là-bas, tu es tout seul dans un contexte étranger, tu vois que ça dépend juste de toi. Alors si tu veux le faire, fais-le. C'est facile. Maintenant je le fais ici. Ça fait des années que j'ai voulu prendre des cours de salsa. Quand je suis revenu je me suis dit « hey, écoute, je peux y aller tout seul ». Je n'ai jamais fait ça avant.

En ce qui concerne ses sentiments envers le Québec et le Canada, Étienne nous raconte qu'il se sent « Québécois, non. Mais Montréalais, oui », car il s'est rendu compte qu'il a besoin d'une ville au moins grosse comme Montréal pour vivre en confort et pour être satisfait. De plus, son séjour lui a donné un aperçu plus honnête sur Montréal, même s'il est motivé à repartir encore pour vivre ailleurs. Il accorde ce sentiment au fait d'avoir côtoyé des gens et des cultures différentes pendant son séjour à l'étranger, un fait qui lui a permis d'apprécier sa ville natale d'une nouvelle manière.

Je suis beaucoup plus zen avec le fait de revenir en sachant qu'il y a des bons éléments ici. C'est clair qu'il y a des choses à vivre que je ne peux pas vivre ici, mais pour plus tard, c'est un très bon endroit pour vivre. Avant, je n'étais pas si zen. J'avais juste la rage d'y aller. Je voulais aller ailleurs. Maintenant, je ne sais pas si c'est parce que j'ai vieilli ou à cause de mon échange mais je suis plus zen dans le sens que tu te rends compte de ce que t'as ici, t'es plus conscient. Cette prise de conscience, je pense que j'ai eu ça en ayant ailleurs. En étant ailleurs en confrontant les gens là-bas, comment eux ils voient la vie, je me demande moi pourquoi je pense d'une telle manière. Tu fais le clic que d'où je viens, c'est normal, alors il y a certainement quelque chose de meilleur ici.

Cela étant dit, son séjour à l'étranger lui a aussi confirmé qu'il voudrait poursuivre une maîtrise en architecture, mais à l'étranger soit en anglais ou espagnol. Il note que ses nouveaux amis étrangers ainsi que son expérience à l'université à Barcelone lui ont montré les différents styles pédagogiques disponibles, et il est maintenant prêt à repartir pour afin de pouvoir les essayer lui-même. Étudier à l'étranger lui donnerait l'occasion de ressortir de sa zone de confort, ce qu'il cherche depuis son retour :

Revenir dans une vie normale, ça te rapproche de ton confort. C'est correct. Beaucoup de gens vivent leur vie dans un confort. Mais j'ai encore une frustration et j'ai encore besoin de me mettre hors de ce confort pour vivre des choses intenses. Des fois, c'est dur de trouver quelque chose qui t'en éloigne. C'est de plus en plus englobant, quand t'es ici. Tu peux être heureux avec ça, mais est-ce que tu veux être heureux avec ça ? C'est ça que je suis en train de me demander.

Enfin, Étienne nous raconte les tendances et comportements espagnols adoptés pendant son séjour à Barcelone qu'il voudrait garder encore et pour toujours. Depuis son retour, il s'est rendu compte que certaines tendances adoptées doivent être oubliées afin de se réintégrer à son pays d'origine, telles que l'horaire moins fixe et certains comportements. Cela étant dit, il constate que certaines qualités adoptées resteront avec lui pour le reste de sa vie parce que, selon lui, ces valeurs ne définissent pas les événements de sa vie quotidienne, mais la manière dont il vit sa vie au quotidien.

Ce que j'ai pris de l'Espagne, et ça je ne veux jamais le perdre - cette capacité de dire « arrête de t'ennuyer au travail pour que tu puisses acheter une grande télé ». Je serais mieux et plus tranquille si je gagne moins en salaire mais que je peux prendre une bière tous les soirs avec mes amis. Je ne veux pas oublier de vivre ma vie tout le temps. Ça, je veux le garder et le retenir chez moi. Et je l'ai retenu, peut-être un peu trop pour l'Amérique du Nord (rire). Mais c'est bon parce que tu vois tous les jours pourquoi t'es content d'être là. Tu fais quelque chose qui te rend heureux tous les jours.

6 : Discussion

6.1 — Introduction

Comme nous avons vu dans le chapitre consacré à la Problématique, notre recherche avait pour but de découvrir si les étudiants, lors de leur rapatriement au Québec, vivent une certaine période de confusion entre les deux cultures : celle d'accueil et celle d'origine. Nous avons supposé que les étudiants se trouvent confrontés à un certain degré de difficultés à leur retour et pendant leur réintégration dans leur société d'origine. C'est une période d'instabilité dans laquelle nous supposons que certains développements personnels subis pendant leur séjour à l'étranger émergeraient. À travers l'analyse de nos données tirées de nos entretiens qualitatifs, nous sommes dorénavant capables de comprendre, lors du rapatriement des étudiants revenant de l'étranger, les transformations qui les affectent et la période de confusion qui pourrait en découler pendant leur réintégration au Québec.

En définitive, notre hypothèse est partiellement invalidée. Au lieu d'observer une seule période de confusion au retour des étudiants, nous avons décelé une tendance beaucoup plus signifiante en examinant les données recueillies. Bien que les anciennes études soulignent quelques-unes des difficultés rencontrées par les étudiants au moment de leur retour, nous trouvons que cette période de rapatriement est beaucoup plus complexe. En analysant nos données, nous avons pris en compte les recommandations de Martin (1984)⁶ et nous suggérons que ce phénomène doit être désormais considéré non pas comme une série d'événements statiques, mais comme un *processus de rapatriement*, divisé en trois étapes distinctes, mais interconnectées. Afin d'assigner un nom aux étapes que nous avons observées, nous allons emprunter la théorie de l'*Intercultural Personhood* de Young Yun Kim (2008). À cet égard, nous espérons décrire dans ce chapitre, à travers nos propres observations et la narration qualitative de

⁶ Pour rappeler, Martin (1984) exige que « the temporal aspect of re-entry should be considered, as re-entry is a process, not a static nor a discrete set of events. »

nos répondants, les trois étapes traversées par l'étudiant pendant son processus de rapatriement suite à un échange à l'étranger. De surcroît, les développements personnels que nous avons exposés dans la Problématique et le Cadre théorique seront intégrés dans cette analyse et serviront à confirmer l'existence de ces trois phases de transition.

6.2 – L'*Intercultural Personhood* revisitée

En lisant et en analysant les témoignages de chacun de nos répondants, nous avons observé l'émergence d'un mode de comportement similaire qui rappelle les trois phases de transition — stress, adaptation et évolution — formant le noyau de la théorie de Kim (2008), l'*Intercultural Personhood*. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces trois étapes sont habituellement réservées à la description du processus d'intégration d'un immigrant dans une culture étrangère, une théorie qui souligne comment l'individu évolue et se transforme dans son nouvel environnement. Cependant, dans le cas de notre recherche, nous croyons fermement que ces trois phases peuvent aussi se retrouver à nouveau pendant le rapatriement – un lien qui n'a pas encore été fait à ce jour, car typiquement les immigrants ne reviennent pas dans leur pays d'origine. Nous voulons donc emprunter cette théorie à Kim et l'appliquer à la réintégration d'un étudiant dès son retour chez lui afin d'expliquer les défis auxquels il est confronté et de mieux comprendre comment il se réadapte et ré-acculturalise dans un environnement familial.

En complément de ces trois phases de réintégration, l'étudiant en échange subit simultanément le processus d'acculturation et déculturation à l'envers (quoiqu'à un rythme beaucoup plus rapide que quand il est arrivé dans le pays d'accueil pendant son échange à l'étranger). Pour récapituler, acculturation et déculturation se produisent quand certains aspects de la nouvelle culture d'accueil sont adoptés et d'autres de la culture d'origine sont mis de côté pour qu'un individu puisse assumer les nouvelles. Cela peut comprendre aussi bien les changements de surface, tels que l'alimentation, la musique et la mode, que les changements plus profonds dans les comportements sociaux et les valeurs fondamentales. Bien que Kim ait déjà exploré ce phénomène dans le contexte du pays d'accueil, nous allons reprendre cette théorie et l'appliquer au retour de l'étudiant en échange. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons renverser la définition d'acculturation et déculturation pour voir une transformation qui survient quand certains aspects de la culture d'origine sont réadoptés et d'autres aspects adoptés de la

culture d'accueil sont abandonnés pour qu'un individu puisse réintégrer avec succès sa propre société. Ce processus d'acculturation et déculturation est plus subtil que les trois phases de transition et se produit tout au long du rapatriement chez l'étudiant revenant d'un échange.

6.3 — Les trois phases de rapatriement

6.3.1 — Stress

Selon Kim, le *stress* initial menant à l'intégration dans une nouvelle culture peut provoquer des turbulences émotionnelles quand l'individu essaie de comprendre son nouvel environnement tout en gardant les acquis de son ancienne culture. Elle constate que le symptôme le plus connu concerne le « choc culturel ». Le phénomène bien documenté de choc culturel est essentiellement une démonstration de réactions subconscientes qui se produit lorsque les capacités internes d'un individu ne sont pas adaptées aux exigences d'un nouvel environnement. Dans le cadre de notre recherche, nous retrouvons les mêmes critères de cette étape, mais dans le contexte du retour de l'étudiant dans son pays d'origine. Autrement dit, cette transition est marquée par le « choc culturel inversé » et des sentiments d'isolement et de non-appartenance ressentis par l'étudiant dans sa propre société après être rentré de l'étranger.

La durée de cette première phase « stressante » du choc culturel inversé varie de personne à personne et ne peut pas être calculée ou quantifiée en termes exacts. Par exemple, Gabrielle et Marie nous ont dit que leur « dépression » a duré quelques semaines. Pour d'autres, comme Amir, ce stress a duré six mois très éprouvants et fatigants, ce qui a rendu son retour difficile. En outre, comme quatre de nos huit répondants étaient revenus chez eux à peine un à deux mois avant notre entrevue, ils n'avaient pas eu assez de temps pour bien réfléchir à leur retour. Ils n'étaient pas encore en mesure de nous fournir des réponses aussi claires et profondes que ceux qui sont rentrés il y a neuf mois. Certains semblaient encore faire face à quelques facettes difficiles de cette première phase de transition, comme Camille qui ne pensait qu'à quitter le Québec pour réaliser d'autres voyages, ou Pascale, qui n'avait pas encore trouvé un emploi (ce qui a beaucoup contribué à ses difficultés pendant son rapatriement).

Les symptômes les plus cités dans la littérature précédente de ce choc culturel inversé se manifestent principalement au niveau social et émotionnel, à travers le détachement social, la

dépression, l'anxiété, le sentiment d'isolement, les conflits de valeur, l'hostilité, les difficultés dans les cours universitaires, les conflits culturels identitaires, et les difficultés interpersonnelles (Adler, 1981 ; Church, 1982 ; Kittredge, 1988 ; Raschio, 1987 ; Martin & Rohrich, 1991, 1995 ; Kauffmann, 1992 ; LaBrack, 1993 ; Rogers & Ward, 1993 ; Gaw, 2000 ; Levy, 2000 ; Sussman, 2002). Le stress de ce choc culturel inversé se manifeste de plusieurs façons. Dans notre recherche, nous observons l'émergence de ces sentiments à travers les réactions des étudiants suite à trois types de situations stressantes qu'ils subissent à leurs retours.

6.3.1.1 – Revenir à un style de vie désormais insatisfaisant

Dans son livre *The art of coming home*, Storti (1997) explique que la réalité des difficultés du rapatriement est la suivante : la plupart des individus qui reviennent chez eux souffrent de l'idée fausse, que le retour est le simple fait de reprendre là où ils en étaient au moment de leur départ. Cependant, la majorité d'entre eux ne tiennent pas compte de deux facteurs importants : a) le fait que la vie a continué sans eux pendant leur séjour à l'étranger, et b) le fait qu'ils ont eux-mêmes changé et se sont habitués à un nouveau rythme de vie et à de nouvelles coutumes. Cette combinaison d'attentes irréalistes envers son retour peut entraîner beaucoup de stress pour l'étudiant. Amir, notre répondant qui a, sans doute subi la période la plus longue et, la plus intense de choc culturel inversé, nous a expliqué la façon dont il s'était moqué de l'idée des *blues du retour* avec ses amis, pendant qu'il était à l'étranger.

Mais je ne savais pas jusqu'à quel point pour vrai le retour pourrait être frappant comme ça. J'ai pensé que, mais non une fois que tu retournais chez toi, c'est bon, tu t'amusais, tu retournais à la vie normale.

Lui et d'autres qui l'ont expliqué ne s'attendaient pas à avoir autant de difficultés à leur retour.

Pour la majorité de nos répondants, le plus grand choc culturel inversé a été de quitter une vie autonome, stimulante et dynamique pour, revenir à une vie de dépendance et d'ennui avec un manque d'horaire fixe. Au moment de leurs retours, les étudiants semblaient avoir oublié les difficultés qu'ils avaient rencontrées au début de leur séjour. Ils adoptaient le faux sentiment que leur vie à l'étranger avait toujours été aussi amusante, facile, et remplie d'excitation et d'aventures. De ce fait, ils sont d'autant plus déçus de revenir à une vie de « banalité ».

Immédiatement après leur arrivée à Montréal, l'ensemble de nos sujets se trouvait dans les limbes (ou le purgatoire, comme le dit Camille). La majorité a été forcée de retourner vivre chez leurs parents, vu qu'ils avaient dû quitter leur appartement pour partir à l'étranger. Cette transition a été assez difficile, car ils ont été obligés d'abandonner une vie indépendante dans un pays étranger pour emménager de nouveau dans la maison de leur enfance, pendant que leurs familles s'occupaient d'eux comme s'ils étaient encore à leur charge. De plus, la plupart de leurs familles habitent en banlieue, alors que leurs amis sont à Montréal, ce qui les éloignait encore plus de leur ancienne vie. Pour certains, comme Gabrielle, la période chez les parents a été la plus stressante :

Quand je suis revenue, évidemment je n'avais pas d'appartement à Montréal. J'ai dû vivre avec mon père en banlieue et tous mes amis sont à Montréal. C'était ennuyeux. Et j'ai vraiment fait une dépression.

Xavier a subi la même situation. Comme la majorité de nos répondants, il ne considère pas son retour comme le début d'une nouvelle phase de sa vie, mais comme une régression.

J'ai pensé avoir un choc, mais c'était un peu comme si j'étais rentré dans ma vie d'avant. Rien n'a changé. J suis retourné chez mes parents, c'était un peu plat justement. En plus, j'étais loin en banlieue, mes amis n'étaient pas là, j'étais tout seul pendant deux semaines, j'ai vu personne, j'étais un peu végétatif chez moi.

Le fait de perdre cette autonomie en revenant chez leurs parents, même si c'était juste pour quelques semaines, a provoqué chez nos répondants un sentiment d'insatisfaction, comme si la maturité et l'indépendance acquises pendant leur absence ne servaient plus à rien.

Un autre stress ressenti par nos répondants à leur retour a été le manque d'un horaire fixe. Ils se sont tous habitués à un style de vie très chargé, rempli par les cours, les amis, les soirées, les voyages et plein d'autres activités sociales et culturelles. Pour eux, revenir à un horaire fixe plus simple (ou même non existante) fut pénible. Comme Étienne nous a dit, « revenir – c'est la réalité qui te frappe. Le manque d'activités ». Pascale nous a parlé d'une même sorte de stress, mais davantage lié au manque d'horaire fixe en raison de la fin de ses études et à sa recherche d'emploi.

Tout le monde te dis tout le méfie de passer ta dernière session à l'étranger, puis en tant que telle, c'est vrai... quand je suis revenue, j'avais plus mon ancien copain, l'université était finie et le boulot que j'avais eu, là ce n'était pas possible de réintégrer. Alors tu pars, tu fais

plein activités intéressantes puis tu te reviens puis tout est déconstruit. Dans mon cas, revenir, c'est encore un peu un challenge, honnêtement.

Même si elle et Camille n'étaient pas les seuls répondants qui ont terminé leur baccalauréat à l'étranger, ce sont les deux qui ont parlé le plus ouvertement de ce manque d'horaire fixe et des difficultés qu'elles ont affrontées. Elles se sentaient très perdues sans l'horaire fixe qu'elles ont connu comme étudiantes à l'étranger, ce qui peut expliquer une partie de leurs difficultés à réintégrer leur ancienne vie à Montréal. Camille estime que,

Moi je suis arrivée sans emploi, sans appartement, sans copain. C'était difficile. Si j'étais rentrée dans le même rythme qu'avant, ça aurait être plus facile dans une certaine manière parce que tu reviens comme rien ne s'est passé d'autant que maintenant je recommence ma vie complètement.

Parmi ceux qui ont repris leurs études, Amir est le seul qui a signalé les difficultés pédagogiques. Il attribuait cette difficulté à une déprime suite à son retour au Québec ainsi qu'à un écart entre les cours qu'il a dû prendre et ses nouveaux intérêts. Comme il avait passé une session au Liban à suivre des cours mieux adaptés à ses intérêts personnels, il était moins satisfait avec ceux qui lui étaient offerts ici après son retour.

Pour moi, j'étais déprimé dans le sens où c'était une déprime légère, mais ça beaucoup affecté mes notes. J'ai même échoué une cours de la session dernière. Pour résumer mon cas en une ligne, c'est que plus tu sais ce que tu veux, plus tu n'es pas dans un contexte en accord avec ce que tu veux, plus t'es malheureux. Parce que par exemple je suis au Québec, tout est beau, mais peut-être que ce n'est pas ce que je veux, alors je ne suis pas satisfait. La session dernière, c'était peut-être de très bons cours, mais ce n'était pas ce qui m'intéressait.

Peu importe les facteurs qu'ils estiment les plus stressants, pour tous nos répondants, le fait de revenir chez eux pour réintégrer une vie qu'ils considèrent comme inférieure à celle qu'ils menaient à l'étranger est une tâche difficile. Avec un terme comme « choc culturel inversé », on pourrait penser qu'on parle de la réintégration dans la définition classique de la culture, ou dans ce qui composent les traditions d'un peuple et son identité. Or, ce que nous avons observé dans les témoignages de nos répondants c'est qu'ils avaient surtout des difficultés à réintégrer leurs cultures personnelles, ou la culture qui englobe tous les aspects de leur vie individuelle qu'ils ont laissés à Montréal pour partir en échange à l'étranger. Se ré-acculturer au sein de leur ancienne vie personnelle semble avoir été une transition stressante pour tous.

6.3.1.2 – Revenir pour critiquer et comparer sa société d'origine

Kauffmann (1992), entre autres, observe une tendance parmi les étudiants en échange à devenir plus critiques envers leur pays d'origine en comparant les deux sociétés dans lesquelles ils ont vécu. Ceci est plus évident à leur retour parce que c'est la première fois que les nouvelles valeurs, attitudes et idées adoptées à l'étranger se confrontent directement aux anciennes qu'ils avaient avant de partir. Le stress provoqué par ces valeurs contradictoires peut être considéré comme une autre forme de choc culturel inversé. Il devient visible quand l'étudiant essaye de se réinsérer dans sa culture d'origine, alors qu'il est maintenant insatisfait de plusieurs aspects de cette culture. Par conséquent, il peut accuser sa société d'origine d'être la cause de son malheur, croyant que c'est elle, et non pas lui, qui rend sa période de réajustement difficile. Il peut également faire des comparaisons entre sa société d'accueil et sa société d'origine en s'appuyant sur les défauts et les faiblesses de cette dernière. Ces différences observées sont généralement liées à une déception d'être revenu chez lui, et compte comme étant « une autre raison pourquoi la vie était meilleure à l'étranger », nous signale Marie.

Certaines de ces comparaisons et critiques exprimées par nos répondants concernant leur ville d'origine restent superficielles, telles que les différences notées entre l'infrastructure de Montréal et celles de la ville d'accueil, et les façons dont ces « différences » pourraient être améliorées et corrigées. Étienne et Xavier, les deux étudiants en Architecture, se sont inspirés de leur séjour en Europe pour voir d'un nouvel œil l'architecture à Montréal, et nous offrent plein d'exemples et idées de changements pendant leur entretien. D'autres étudiants mentionnent que vivre à l'étranger leur a fait voir certains aspects de leur ville natale à travers un nouveau regard. Par exemple Gabrielle, n'a jamais été déçue par le système de métro à Montréal avant de passer un semestre au Japon. Pourtant, ce n'est pas les différences dans les infrastructures qui ont rendu le retour des étudiants si laborieux, mais plutôt l'observation de certaines caractéristiques sociales dans le comportement des citoyens de leur société d'origine, ce qu'ils remarquent et dorénavant désapprouvent. Comme Kauffmann (1992) l'a démontré, ces comportements sociaux remarqués seulement après le retour d'un échange sont difficiles à accepter, car ils ne concordent plus avec le nouveau système de valeurs adopté à l'étranger par l'étudiant. Donc, plus les traits et comportements sociaux trouvés dans leur société d'origine diffèrent de leurs nouvelles valeurs réformées, plus le stress est ressenti par ces étudiants pendant leur processus de rapatriement.

Pour certains étudiants, ces différences sont notables, mais ne sont pas considérées comme destructrices, car ils estiment qu'ils pourraient contourner ces « défauts de caractère social », pourvu qu'ils les identifient et conservent leurs nouvelles valeurs. Par exemple, après son retour de Belgique, Marie trouve les Québécois très consommateurs, un trait qui selon elle « ne fait pas de bon sens », et Étienne observe que les Québécois manquent de motivation dans leur travail et leur vie sociale, par rapport aux Espagnols. Xavier compare le style de vie d'un étudiant en architecture à Montréal et en Italie pour déduire que celui d'un étudiant italien est beaucoup moins stressant et plus enrichissant, une spécificité qu'il admire et aimerait garder pendant qu'il poursuit sa maîtrise à Montréal.

Pour d'autres, ces différences sont impossibles à contourner ou ignorer. De tous les huit répondants, c'est Camille et Amir qui ont eu le plus de mal à faire face à ces nouvelles prises de conscience concernant leur société d'origine. Tant et si bien que les deux expriment des doutes quant à leur avenir au Québec ou même en Amérique du Nord. Les deux estiment que leurs expériences à l'étranger leur ont permis de se rapprocher d'une nouvelle société à un niveau profondément émotionnel, jusqu'au point où ils remettent en question la société dans laquelle ils ont été élevés. Comme le dit Camille,

C'est sûr que je critique ma propre société maintenant. Est-ce négatif? Ça dépend si je veux vivre ici ou pas. C'est un questionnement que j'ai vraiment maintenant parce que je me demande si c'est ici qui me convient maintenant que j'ai vu qu'il y a quelque chose qui me correspond plus.

Amir est sur la même ligne de pensée. Il admet que depuis son retour du Liban, il se sent constamment frustré par le manque de passion du peuple québécois, surtout par rapport au reste du monde, et par la facilité avec laquelle celui-ci se désresponsabilise de ce qui se passe ailleurs. Comme Camille, il partage le projet de vivre à l'étranger afin de pouvoir résider dans une société dont les valeurs correspondent maintenant aux siennes.

Nous pensons qu'il est également important de mentionner le témoignage de Maude, qui a des sentiments plus partagés envers Montréal depuis son retour. Elle admet que, dans le mois de son retour de France, elle a eu du mal à comprendre ses nouveaux sentiments négatifs envers sa ville natale. Alors que Montréal était autre fois l'épicentre de son monde, elle ne ressent plus désormais la même appartenance qu'elle a pu éprouver avant de partir en échange. En outre, elle est incapable d'identifier quels sont les aspects de la ville qui ont influencé son sentiment

d'appartenance — une prise de conscience qui rend cette transition d'autant plus difficile. Elle exprime sa déception ci-dessous.

Dans le fond, le choc culturel que j'ai eu, c'est que mon sentiment d'appartenance n'était plus autant intense. Dans le fond, je ne vois plus Montréal de la même façon. Ça m'écœure parce que j'aime bien Montréal, mais on dirait que je ne la vois plus de la même façon. C'est vraiment que mon sentiment d'appartenance a disparu et je trouve ça triste. Pourtant, il y a plein de trucs que je remarque que je n'aurais jamais remarqués avant aussi, tu sais? L'architecture, la façon dont les gens se comportent. Je fais plus de relation avec les trucs que j'ai vus. Alors oui je remarque plus de choses parce que je fais des liens, mais en même temps on dirait que je suis un peu blasée et c'est poché.

Les témoignages donnés par nos huit répondants sont la preuve vivante que le dicton, exprimé par philanthrope Clint Borgon, sonne vrai : « When overseas, you learn more about your own country than you do the place you're visiting ». Peu importe l'intensité des prises de conscience de chaque étudiant, le fait de se rendre compte que votre société d'origine possède des défauts, et que vous devez apprendre à vivre avec ceux-ci, alors que vous préféreriez être ailleurs, est un événement stressant qui survient dans la première étape de rapatriement.

6.3.1.3 – Revenir à un sentiment de déconnexion envers sa famille et ses amis

Comme mentionnés dans le Cadre théorique, quelques symptômes du choc culturel inversé sont le sentiment d'isolement, les difficultés interpersonnelles, et le détachement social (Adler 1981 ; Stori, 1997 ; Sussman, 2002). Ces symptômes sont généralement les plus observés au cours des premières interactions avec la famille et les amis après le retour de l'étudiant en échange. Le stress de revoir ses proches se manifeste de plusieurs manières. La première est la crainte que personne ne comprenne son expérience ou que la séparation ait créé une distance insurmontable entre eux. Cela est exprimé par Marie dès son retour.

Je n'avais pas nécessairement l'envie de voir mes amis pour une raison X. Je pense que j'avais peur plutôt de sentir qu'ils n'arrivaient pas à comprendre ce que j'ai vécu. Puis que ça allait m'énerver puis que ça allait créer une distance entre nous - ce sont des gens que je connais depuis très très longtemps. J'avais peur de ça puis on dirait que j'avais envie de me retrouver plus avec les gens qui avaient vécu des choses aussi pendant que moi je suis partie. Puis j'avais l'impression que ces amis-là n'avaient pas bougé, ils sont restés dans leur quotidien puis moi il s'était tellement passé des choses que je ne comprenais juste pas comment on pourrait communiquer puis s'entendre bien à nouveau.

La deuxième, c'est la crainte de perdre les nouveaux aspects de son identité acquis à l'étranger, si on reprend les mêmes habitudes avec les mêmes anciens amis. Cela est expliqué par Étienne.

Quand tu pars à l'étranger, tu perds un peu de ton identité, tu peux reformuler ta façon d'être. Puis tu peux changer un peu comment tu agis. Mais quand tu reviens ici, les gens te connaissent trop bien, tu ne peux pas agir comme ça ici. Maintenant il y a des choses que tu ne faisais pas avant que t'as appris à faire par toi même là-bas, si tu restes tout le temps avec les mêmes gens comme t'étais avant, par la force des choses, tu vas perdre ce que t'as adopté. Tu régresseras. Puis je me suis dit que je ne voulais pas que ça m'arrive.

Le stress de la troisième instance de déconnexion survient quand on revoit les amis et les membres de la famille, et qu'on découvre l'existence de grands écarts entre soi et eux, ce qui devient un gros obstacle à surmonter pour l'étudiant. Camille précise les difficultés auxquelles elle a été confrontée après son retour.

Les mêmes conversations que j'ai eues avant avec mes amis, je les entends maintenant puis, je ne pense plus aux mêmes choses. Ce n'est pas difficile (de reprendre avec eux), mais je me sens plus déconnectée. C'est plus dans ma tête, je ne le dis pas nécessairement parce que j'ai l'impression que ça embête les gens quand tu parles de ton expérience, ils sont un peu « *passes au-dessus de ça* ». Je dois continuer à me dire « ce n'est pas pareil, ce n'est pas pareil, ce n'est pas pareil », puis l'accepter.

Comme nous venons de le voir, dans la majorité des cas, les étudiants avaient certaines craintes ou difficultés à renouer avec leurs amis pendant leur rapatriement (certains beaucoup plus que d'autres). Toutefois, alors que la littérature (Adler, 1981 ; Stori, 1997) mentionne la famille, et non seulement les amis, comme obstacles à la réintégration, Amir est le seul de nos répondants qui en a clairement parlé.

Ca a beaucoup affecté mes relations familiales. Je dirais jusqu'en décembre, même jusqu'à peut-être mi-janvier, ma famille ne me reconnaissait plus vraiment parce qu'inconsciemment, involontairement, j'avais l'humeur de quelqu'un qui n'avait pas envie d'être ici et pas envie d'être revenu. Mon cœur était au Liban, mon esprit était au Liban.

Malgré tous ces cas de figure qui créent des situations stressantes pour l'étudiant à son retour, apprendre à réintégrer le cercle familial et son groupe d'amis est un élément important dans le processus de rapatriement. De nombreux étudiants au retour d'un échange sont choqués par les difficultés qu'ils affrontent, car, comme cela a été mentionné dans la section précédente, les étudiants ont tendance à oublier qu'ils ont subi une transformation personnelle. De la même

manière, ceux qui sont restés chez eux se sont également transformés, car ils ont continué à vivre et à évoluer pendant que l'étudiant était à l'étranger. Bien que ces premières rencontres apparemment difficiles semblent stressantes, les étudiants apprennent rapidement à renouer avec leurs relations ou à s'adapter aux nouvelles dynamiques dorénavant présentes dans leurs relations.

6.3.2 — Adaptation

Même si les étudiants au retour d'un échange subissent une période de rapatriement stressante, et se retrouvent dans un cadre d'angoisse et d'instabilité, ce stress peut donner lieu à la recherche de nouvelles façons de se réintégrer. Ceci marque le début de la deuxième phase de transition, ce que Kim décrit comme le moment où l'individu, par des contacts directs et indirects avec le nouvel environnement, *s'adapte* pour établir et maintenir une relation relativement stable et fonctionnelle avec celui-ci. À noter, certains éléments de ce processus d'adaptation peuvent être à la fois conscients et inconscients, et varient selon la personne et la situation. Ceci est ainsi la phase de l'*Intercultural personhood* où se déroule la majorité des instances d'acculturation et de déculturation. C'est au cours de cette étape du processus que, comme Ting-Toomy (2005) l'a souligné, l'individu est constamment en train de négocier avec lui-même, d'abandonner certains aspects de sa culture d'origine dans le but d'adopter les aspects de la nouvelle culture pour s'intégrer avec succès dans son nouvel environnement. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, nous considérons le nouvel environnement dont parle Kim comme étant le pays d'origine de l'étudiant au retour d'un échange international.

Au cours de ce processus d'adaptation, il semble y avoir une transition graduelle où l'étudiant arrête de stresser à propos de son retour et accepte sa réintégration dans son ancienne vie. Cela peut provenir de l'adoption d'un nouveau quotidien (reprendre les cours ou commencer un emploi), de l'indépendance acquise dans un nouvel appartement, du renouvellement des anciennes relations avec les proches, ou de la décision d'entreprendre de nouvelles activités et expériences : tout ceci facilite la transition. En fait, la majorité des exemples d'adaptation qui suivent n'ont pas été identifiés comme tels par les répondants, puisque cette phase est généralement subie inconsciemment. La classification de ces exemples dans cette phase a été effectuée par nous, les observateurs.

6.3.2.1 – Reprendre un horaire quotidien

Un des plus grands déclencheurs du choc culturel inversé est le passage instantané d'un style de vie chargé à une absence totale d'un quotidien. Par conséquent, la solution la plus logique à ce défi qui alimente cette phase d'adaptation est en établissant un horaire routinier. Se réintégrer dans un horaire quotidien assure que l'étudiant est occupé, distrait de ses difficultés de rapatriement, et qu'il se sent utile et accueilli dans sa société d'origine. Parmi nos répondants, ceux qui ont repris leurs études directement après leur retour ont vécu moins de difficultés à se réadapter que les autres (sauf Amir, qui est un cas unique). Marie, Maude et Xavier nous ont tous affirmé que, bien que les premières semaines aient été assez dures, ils ont tous commencé à se sentir bien chez eux dès qu'ils ont repris les cours. Marie, par exemple, est convaincue qu'elle a repris le rythme de vie assez rapidement après son retour, grâce à sa rentrée universitaire. Quand nous lui avons demandé si elle était d'accord avec le fait qu'être revenue à l'école l'ait aidée à se réintégrer, elle nous a répondu,

Oui, probablement, oui. Puis ça m'a forcée à sortir de chez moi, de socialiser, me remettre avec mes amis, faire des choses que je faisais avant.

Pour les autres, reprendre un quotidien signifiait trouver un emploi. Cet acte, une fois réalisé, a permis de réduire de beaucoup le stress du rapatriement. Pour Gabrielle, trouver un emploi signifie non seulement reprendre un horaire routinier, mais être capable de sortir de la maison de son père pour déménager de nouveau à Montréal et reprendre son indépendance.

Finalement, j'avais une amie à Montréal qui m'a invitée à venir habiter avec elle pendant un moment, loger avec elle. J'ai commencé à travailler à temps plein. Et ça faisait du bien – l'acte de travailler et commencer de gagner d'argent, mais plutôt juste de faire quelque chose.

Étienne admet que la transition a été ardue et graduelle, mais quand il a finalement trouvé un emploi dans un cabinet d'architectes et quand il a été à l'aise dans son nouveau quartier, il a pu « recommencer à aimer Montréal de nouveau. » Pour lui, trouver un emploi signifiait l'adoption du rythme de vie d'un employé nord-américain ainsi que, la perte du rythme de vie d'un étudiant espagnol – un bon exemple de cette acculturation et déculturation qui se produisent pendant le rapatriement. Comme nous l'avons déjà mentionné, au moment de notre entretien, Pascale était toujours au chômage. Sa réponse est donc d'autant plus intéressante, car elle explique jusqu'à quel point elle serait beaucoup moins stressée et en mesure de mieux

comprendre son expérience à l'étranger si elle avait un nouvel emploi. Ceci valide notre observation, puisque Pascale considère le fait de trouver un emploi et donc d'adopter un horaire fixe comme symbole de sa réintégration dans sa société d'origine. De plus, elle estime que revenir d'un échange pour reprendre les cours directement, l'aurait aidée énormément dans son processus de rapatriement, car cela lui aurait permis de reprendre un horaire quotidien immédiatement.

Il est encore tôt pour dire que sont les trucs j'ai acquis qui vont rester et qui ne resteront pas. Les affects de mon voyage vont plus sortir après lorsque j'aurais plus vécu au quotidien, comme quand je trouverai un emploi, et les choses vont se stabiliser puis que je vais être capable de prendre du recul par rapport à la situation... Je pense que ça serait plus facile de revenir puis de juste retourner à l'université... j'ai vraiment l'impression que je recommence les trucs à zéro.

Reprendre un horaire routinier n'est pas une tâche facile et ne se fait pas du jour au lendemain. Toutefois, toutes nos observations et les témoignages de nos répondants semblent indiquer que la reprise d'un horaire quotidien aide énormément à la réintégration dans la société d'origine et facilite le progrès durant la deuxième phase de rapatriement, *l'adaptation*.

3.2.2.2 — Renouer avec sa famille et ses amis

Il est clair que le sentiment d'éloignement de l'étudiant envers ses amis et sa famille est l'un des facteurs majeurs qui cause du stress chez celui-ci au retour d'un échange. Cependant, renouer avec eux est un acte qui facilite le processus d'adaptation pour faire progresser cette phase du rapatriement. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la majorité de nos répondants ont signalé une certaine inquiétude concernant les retrouvailles avec leurs amis à leur retour. Ils craignaient que leurs amis ne les comprennent pas ou ne soient pas intéressés par leur expérience. Pourtant, tous admettent que cette inquiétude était plutôt non fondée, la plupart ont été agréablement surpris par la facilité avec laquelle ils ont réussi à reprendre là où ils s'étaient laissés, en termes d'amitié. Marie exprime à peu près les mêmes sentiments partagés par tous les répondants quand elle nous explique que « c'était une peur un peu irrationnelle parce que dès que je les ai revus, c'est revenu. Ils étaient intéressés, ils voulaient que je parle de mon voyage ».

Cependant, ce renouement ne vient pas sans quelques ajustements. Marie, Camille et Pascale nous expliquent que, même si c'est facile de retrouver leurs amitiés, elles ne peuvent

s'empêcher de remarquer désormais, chez leurs amis, certaines caractéristiques qu'elles considèrent comme étant des traits indésirables. Par exemple, Camille croit que ses amis sont trop égocentriques et fermés, et Marie nous avoue que,

Ce qui m'a énervé ce sont les gens qui parlent dans le dos des autres. Je trouvais que ça m'a choquée particulièrement. Je ne dis pas que les Belges ne font pas ça aussi, mais les Belges avec qui j'étais ne faisaient pas ça. J'ai remarqué jusqu'à quel point mes amis ici font ça puis ça m'a énervée.

Bien que cette découverte ne signifie pas qu'elles ne peuvent plus passer du temps avec leurs amis, elle crée, quand même, une nouvelle dynamique au sein de leurs amitiés. Pascale nous explique que l'observation de ces défauts de caractère s'explique en partie par la découverte de soi qu'elle a vécue à l'étranger et en partie par des comparaisons qu'elle effectue entre ses anciens amis et tous les nouveaux amis qu'elle a rencontrés à l'étranger.

Un autre ajustement qui résulte de ce renouement des relations est le « triage » ou le « ménage » dans son groupe d'amis. Maude, Xavier, Gabrielle et Étienne n'ont pas eu de grandes difficultés à se réintégrer auprès de leurs amis proches après leur retour. De fait, ils se sont rendu compte que cette séparation n'était pas nécessairement négative, car en vivant loin de leurs amis, ils ont pu déterminer lesquels étaient de « vrais amis » et lesquels étaient moins importants. Xavier le confirme, en disant que,

Il y a des amis que, quand tu pars un an, tu te rends compte qu'ils sont peut-être moins importants puis d'autres qui tu te rends compte sont plus importants et t'as hâte de les revoir. Donc ce n'est pas que j'ai fait le ménage, mais j'ai trié un peu. Mes vrais amis, je les ai gardés et ceux qui étaient des connaissances, ils sont plus loin maintenant. Donc avec mes vrais amis, ce n'était pas compliqué de reprendre avec eux.

Maude témoigne de comment cette prise de conscience n'a fait que renforcer les relations significantes avec ses amis proches.

Je me suis éloignée de certains amis après être revenue, c'est clair. Mais j'ai des amis dont encore je suis super proches et on sait là maintenant que c'est plus fort parce qu'on a subi cette séparation.

Dans un sens, l'échange à l'étranger donne à l'étudiant la distance nécessaire pour réévaluer et donc trier ses amitiés afin de constater lesquelles sont les plus importantes et pourquoi. Même si le résultat final de cette réévaluation est essentiellement positif, cette

réintégration sociale est une étape importante dans le processus d'adaptation, car l'étudiant doit faire face à certains défis pendant qu'il apprend à renouer avec ses relations après le retour.

3.2.2.3 – Rechercher de nouvelles expériences et activités

Après une telle expérience, un grand nombre de nos répondants déplorent le fait que le retour dans leur pays semble « ennuyeux », un quotidien ennuyeux, trop familier, et terne. Comme solution, beaucoup d'entre eux parlent de leurs désirs de rechercher de nouvelles aventures à Montréal, afin de se tenir occupés et de ne pas retomber dans leurs anciennes vies « complaisantes », comme le dit Étienne. Le fait d'avoir adopté un style de vie qui diffère tellement des leurs et d'avoir vécu des expériences stimulantes quotidiennement, les ont poussés à réévaluer leur vie ici à Montréal et à l'améliorer. Depuis leurs retours, ils font activement l'effort d'incorporer cette « soif de vivre » dans leur quotidien en recherchant de nouveaux défis, activités, amis, et mêmes habitudes. Essentiellement, ils nous parlent d'une volonté de redécouvrir Montréal et le Québec, d'une manière différente. Étienne, ayant déjà connu la déprime du retour après un séjour à l'étranger, est revenu à Montréal avec un plan d'action qui lui permettrait de redécouvrir sa ville ainsi que de garder les nouvelles compétences acquises à l'étranger.

Je me suis dit que la seule façon par laquelle je pouvais revenir à Montréal c'est de revenir à un Montréal différent. Parce que si je reviens dans les mêmes pantoufles - beaucoup des acquis que j'ai faits dans l'année passée, je vais les perdre.

Xavier partage le même désir de redécouvrir sa ville, mais par ses propres moyens, dans une tentative de conserver une partie de « l'appétit de vivre », acquis pendant son échange.

Je suis retourné en appartement à Montréal, j'ai voulu tout de suite avoir quelque chose de nouveau. Un nouveau défi. J'ai voulu découvrir Montréal. Pour trouver un peu ce que j'avais à Venise avec mes amis ici. Pour continuer le fun.

Gabrielle nous raconte comment son expérience au Japon lui a fait comprendre à quel point elle était loin de connaître sa propre province, et comment elle a voulu profiter de ce que sa patrie avait à offrir.

En revenant je me suis rendu compte que je connaissais plus le Japon que je connaissais le Québec. Cela fait que, quand je suis revenue ici, j'ai eu le désir de découvrir plus le Québec.

Camille est d'accord avec Gabrielle, et nous explique comment elle s'efforce de « faire son Buenos Aires » à Montréal.

Maintenant, c'est comme si on me donne une occasion de faire quelque chose de mémorable, je vais le faire. Agir comme un touriste dans ta propre ville, c'est quelque chose que je n'ai pas fait assez avant.

Le consensus parmi nos répondants semble être que revenir à sa ville d'origine et reprendre son ancien quotidien, cela ne soit plus satisfaisant ou auto gratifiant, surtout après avoir passé du temps à l'étranger. Afin de se réadapter et se rapatrier avec succès, l'étudiant recherche des exutoires, ou des activités supplémentaires, pour alimenter ses passions, sa curiosité et sa joie de vivre nouvellement acquises. Trouver une manière de réintégrer son ancienne vie tout en ajoutant quelques nouveaux éléments pour la rendre plus agréable, est un équilibre difficile à atteindre, bien que ce soit une partie importante du processus d'adaptation lors du rapatriement de l'étudiant. Cette stratégie, accompagnée par le renouvellement des relations et la reprise de l'horaire routinier, représente la manière dont l'étudiant au retour d'un échange s'*adapte*, ou bien se *réadapte*, à son quotidien au cours du processus de rapatriement.

6.3.3 — Évolution

Bien que Kim assure que la transformation dans l'*Intercultural Personhood* n'est jamais finie, l'étape finale, *l'évolution*, signifie que l'individu a adapté son identité personnelle avec succès et s'intègre complètement dans le nouvel environnement. Le résultat souhaité de ce processus est l'émergence d'une identité interculturelle, une identité qui est plus ouverte, adaptative et transformative (Kim, 2008). Dans le contexte de ce mémoire, l'évolution signifie la fin de son rapatriement, marqué par deux observations notables : la réintégration complète dans son quotidien et sa société d'origine, et la reconnaissance de certaines transformations identitaires remarquées par l'étudiant qui selon lui, se sont développées grâce à sa participation à un échange international. Quoique certains développements personnels aient été observés dans *l'adaptation*, *l'évolution* est l'étape où ils ne se sont pas seulement identifiés avec aisance, mais surtout, où ces développements sont mentionnés par l'étudiant, de façon indépendante, sans avoir été orienté par le chercheur. Pendant la période de réflexion et de stabilité qui survient au cours de l'évolution, les étudiants sont capables d'autodétecter ces changements ainsi que de déterminer comment ces développements personnels affectent leur vie depuis le retour. Après

tout, comme constate le sociologue Peter Adler (1975), le voyage à l'étranger symbolise aussi un voyage de sensibilisation et une compréhension accrue de soi-même et de sa culture.

6.3.3.1 – Conscience de soi

Les deux premières phases de rapatriement symbolisent pour nos étudiants le temps et la période de réflexion nécessaires afin de mieux comprendre leurs expériences, la réalité de leurs vies depuis leurs échanges, leurs avenir, et, peut-être plus important encore, eux-mêmes. Ce processus leur a permis de comprendre comment ils ont mûri et quelles sont les évolutions personnelles vécues pendant leurs échanges à l'étranger. Pour certains, cette reconnaissance de soi dévoile des lacunes dans leurs personnalités qu'ils veulent rectifier, comme l'explique Camille.

Il y a des choses que je ne savais pas nécessairement sur moi-même, dont je ne me rendais pas compte. Puis quand on voyage on voit que « oh, c'est vrai que je me plains souvent », que des choses que tu prends acquis ici parce qu'ici ils sont normaux.

Pour d'autres, cette reconnaissance de soi fait apparaître les points forts dans le caractère de l'étudiant, soit des traits de caractère qui ont été développés pendant l'échange, ou bien qui existaient déjà et ont été tout simplement découverts pendant le séjour ou le retour, comme dit Marie.

La façon que je me vois, je suis plus ouverte d'esprit. Je note une différence dans moi-même, sans nécessairement avoir l'expérimenté, je sens à l'intérieur de moi que je suis plus forte.

Maude note aussi un changement dans sa personnalité qu'elle attribue cent pour cent à son échange pédagogique à l'international, en citant que « ça m'a vraiment fait grandir, mon voyage. Vraiment mûrir ». Xavier offre une observation similaire, en disant que « je suis un peu plus sûr de qui je suis ». Pascale s'est rendu compte à quel point elle se connaît depuis son retour tout particulièrement quand elle a commencé à remettre en question certains aspects de sa vie ancienne qui ne fonctionnaient plus.

Quand tu reviens, tu refais face à certaines choses que t'es comme « est-ce que c'est vrai là? ». Il y avait des choses qui faisaient partie de ma vie, mais je ne suis plus sûre à quel point c'est moi, tu sais?

Cette conscience de soi semble également se manifester au niveau de la nationalité et les étudiants peuvent se retrouver de chaque côté du spectre de la fierté nationale. Par exemple, Xavier, Maude et Marie signalent qu'ils se sentent beaucoup plus « québécois » après avoir étudié à l'étranger, car leur contact avec une autre culture leur permettait de comprendre le rôle important que joue leur nationalité dans leur identité. D'autre part, étudier à l'étranger a conduit Étienne, Amir et Camille à se sentir beaucoup plus déconnectés de leurs racines québécoises, en leur donnant l'impression d'être un étranger dans leur société d'origine et en les conduisant à s'interroger sur leur appartenance au Québec. Amir, qui souffre le plus de cette question de nationalité et d'appartenance, explique la complexité de cette conscience de soi nouvellement acquise.

Mon retour m'a amené à questionner ma propre personne. Je me suis demandé qui suis-je, finalement, suis-je un produit d'une culture nord-américaine ou suis-je un produit hybride déchiré entre deux cultures orientales et occidentales ? Et il faut que je me positionne là-dedans. Je me suis dit qu'est-ce qui est plus moi ? Et ma réponse ce n'est pas autant ici qui me représente qu'ailleurs.

Que ces prises de conscience de soi soient positives ou négatives, tous nos répondants reconnaissent qu'ils bénéficieront sans aucun doute de celles-ci, et cela les aidera à mieux s'orienter pour l'avenir.

6.3.3.2 – Indépendance

Partir en échange signifie, pour nos répondants, l'occasion de devenir plus autonome et de développer des facultés d'indépendance. En fait, la majorité de nos participants citent celle-ci comme étant l'une des raisons pour lesquelles ils ont décidé en premier lieu de partir à l'étranger. Il n'est donc pas surprenant que le sentiment d'indépendance acquis soit l'un des développements personnels observés au cours de *l'Évolution*. C'est ainsi un résultat déjà observé dans les anciennes études menées par des chercheurs comme Kauffmann (1992), et donc nos observations valident ces données. À l'étranger, cette autonomie a été développée par besoin – un type de situation qui pourrait être désigné comme « se noyer ou se battre ». Pourtant dès le retour, utiliser ce sentiment d'indépendance dans la vie quotidienne devient un choix actif fait par l'étudiant afin d'essayer de continuer à accroître et à profiter de leur compétence de vie, nouvellement acquise. Le meilleur exemple de ce phénomène est proposé par Étienne, même si tous nos répondants ont offert une réponse comparable dans leurs propres mots.

Avant, si moi j'ai voulu faire un truc, mais les autres n'ont pas voulu le faire, je n'étais pas trop prêt à le faire moi-même. Mais à Barcelone je suis parti en voyage tout seul au Maroc la première fois, je n'ai jamais fait ça dans ma vie. Puis les autres trucs quand même, je suis allé au cinéma tout seul, d'autres choses. Puis j'ai voulu garder cette autonomie ici, et j'essaie le mieux que possible.

6.3.3.3 – Confiance en soi

Similaire à la notion d'une autonomie mieux développée, une hausse de confiance en soi est un des développements personnels les plus observés dans cette troisième phase de rapatriement et sert comme preuve pour valider les résultats antérieurs de Kauffmann (1992). La confiance en soi se manifeste de différentes façons. Durant notre enquête, nous avons retenu quelques bénéfices particuliers provenant de ce développement personnel qui sont les plus mentionnés par nos répondants. La première observation est une timidité remplacée par une confiance en soi lors de rencontres avec de nouvelles personnes. Gabrielle perçoit qu'elle est moins gênée, une caractéristique qu'elle attribue à son parcours à l'étranger, mais qu'elle a conservée même après son retour.

Avant j'étais moins ouverte. Quand t'es là, t'es consciente du fait que c'est la seule occasion que t'auras comme ça dans ta vie finalement. Je me suis dit je ne peux pas être gênée, je vais parler avec les gens, mêmes celles que j'ai trouvées bizarre, ce que tu ne ferais pas ici. Et j'ai rapporté cette mentalité un peu ici. J'essaie justement de ne pas être gênée.

Marie et Pascale confirment un désir comparable, celui d'être moins gênées et plus ouvertes aux nouvelles personnes et situations, un désir qu'elles attribuent aussi à la confiance en soi acquise à l'étranger.

Il semblerait que cette deuxième tendance provenant de la hausse de confiance en soi se traduise par un désir inné chez les étudiants de quitter leur zone de confort, de prendre des risques et de se réjouir des nouveaux défis. Comme ils sont maintenant dans la troisième phase, *évolution*, et se trouvent désormais bien réintégrés, nos répondants se sentent prêts à exploiter ce nouveau développement personnel acquis à l'étranger dans leur vie ici, à Montréal et leur avenir. Marie nous raconte sa volonté de prendre plus de risques, même si ceux-ci lui semblent effrayants. Après avoir réalisé son échange, le concept de déménager et de s'installer dans une autre ville ne lui fait plus peur (vu qu'elle a appris comment s'adapter à de nouveaux environnements). Sa confiance en soi est illustrée par sa nouvelle ouverture à l'idée de poursuivre une maîtrise hors de Montréal. Avant de partir, elle avait seulement envisagé de

postuler dans les universités du centre-ville, mais maintenant, elle est assez confiante pour aller à l'université à Sherbrooke et peut-être même à Québec. Sur le plan académique, Maude nous explique que son expérience l'a motivée à modifier son programme d'études après être revenue de l'étranger.

C'était toujours un truc que je visionnais, mais on dirait que ce voyage m'a vraiment donné le courage de faire un changement.

Étienne explique que cette nouvelle confiance en soi et cette autonomie l'ont poussé à déménager dans un nouveau quartier avec des anglophones et à vivre de nouveau un « échange interculturel » dans sa propre ville.

J'ai décidé que je vais déménager dans l'autre Montréal. Je me suis dit, t'as vécu dans un autre endroit dans le monde, tu adores les autres gens et autres cultures, je ne suis pas trop québécois non plus, alors je me suis dit « allez-y » et on va essayer quelque chose d'autre dans une autre langue. Si je n'avais pas fait cet échange, c'est sûr que je n'aurais jamais développé cette confiance en moi, je n'aurais jamais exploré ce côté de Montréal et je serais resté tranquillement avec mes amis dans ma zone de confort.

Cet échange interculturel a affecté Amir aussi, en lui donnant la confiance et le dynamisme de se mettre « à fond » dans ses passions et de « faire une différence » dans le monde. Il affirme qu'après être revenu de cet échange, il ne restera plus jamais « passif » ou « indifférent ».

Je crois beaucoup plus en moi après avoir fait cette expérience parce que je sais qu'en revenant du Liban, je vais être quelqu'un, on va dire. Je peux faire la différence. Ça me rebaisse moi-même pour sentir comme ce que je fais n'est pas assez.

Cette évolution de leur confiance en soi incite nos étudiants à relever de nouveaux défis et à rechercher de nouvelles expériences. Leur voyage instille en eux un vent nouveau, une nouvelle motivation qui leur donne de l'énergie, le désir et le courage d'essayer quelque chose de nouveau et de conserver ces développements personnels pour continuer de les utiliser tout au long de leur futur.

6.3.3.4 – L'effet « carpe-diem »

Un des résultats les plus notables de ce développement de confiance en soi qui crée de l'attrait pour de nouveaux défis est un phénomène que nous appelons l'effet « Carpe-diem ». Dans nos propres mots, l'effet Carpe-diem se définit comme le besoin inné de saisir le moment et

de profiter au maximum de toutes les expériences que la vie a à offrir. Tous nos étudiants indiquent qu'ils se sentent beaucoup plus motivés pour « profiter » ou « faire quelque chose » après être revenus de l'étranger et s'être installés de nouveau dans un horaire fixe. Il semble que leur « soif de vivre » ait été cultivée pendant leur séjour à l'étranger, mais est entièrement apparue pendant la dernière phase de leur processus de rapatriement, l'Évolution. Nous le classons comme étant un effet secondaire important dans la phase d'Évolution parce que l'adoption de ce mantra se manifeste habituellement après une période de réflexion, et ne peut pas être totalement conçue pendant le stress de la réintégration initiale et la confusion de l'adaptation. Bien que ces sentiments aient été aussi exprimés par nos répondants qui sont rentrés il y a un à deux mois, ils sont plus clairement définis et sont mieux compris par ceux qui sont rentrés il y a neuf mois, car ils ont eu l'occasion de vraiment réfléchir sur leur expérience. Nous pouvons observer la différence entre les deux périodes de réflexion en comparant les réponses données par ceux qui sont revenus il y a un mois en contraste avec ceux qui sont revenus il y a neuf mois. Par exemple, Camille, revenue il y a un mois, constate que « j'ai plus de confiance dans la vie. Maintenant, j'essaie plus de vivre les opportunités. » De même, Marie décrit ses nouvelles philosophies après un mois et demi de retour.

Je vais peut-être prendre plus de chances ou même si ça me semble effrayant ou si j'ai peur de ce qui peut arriver, d'être un peu moins dans l'anticipation puis de foncer davantage dans les différentes sphères.

D'autre part, Gabrielle a utilisé ses neuf mois de retour pour évaluer son expérience et comprendre comment elle conçoit sa vie, sa personne, et les gens qui l'entourent aujourd'hui.

Quand je pense à ma vie maintenant, je me suis rendu compte qu'il y a des trucs que ne vont pas durer. Il faut profiter de ça parce qu'on ne sait jamais. Quand je suis revenue, je me suis excusée à mon père pour certaines choses que j'avais faites au passé. C'était genre deux mois après que je suis revenue que j'ai remarqué ça vraiment. Tu reviens et tu regrettes de n'avoir pas profité au maximum de ton temps là. Tu commences à voir ta vie ici d'une manière différente.

En outre, son témoignage confirme notre hypothèse concernant le besoin d'une période de réflexion, car elle admet que ça lui a pris deux mois pour se rendre compte de la façon dont elle s'est transformée et pour s'excuser de certains événements dans le passé. Étienne suggère la même notion de « carpe-diem » dans son discours, et il est clair par son choix de mots et d'exemples qu'il a consacré beaucoup de temps à réfléchir sur son échange à l'étranger pour

établir des stratégies et pour intégrer ses compétences récemment acquises dans sa vie quotidienne pour améliorer sa vie et son avenir.

Barcelone m'a appris à prendre plus de risques, ça, c'est sûr... Maintenant je le fais ici. Ça fait des années que j'ai voulu prendre des cours de salsa. Quand je suis revenu je me suis dit « hey, écoute, je peux aller tout seul ». Ça, je n'ai pas fait ça avant... Il faut que tu fasses un effort de projection, que tu trouves un but ou un truc nouveau parce que tu ne peux jamais vivre comme l'année avant. Ici, il faut que tu cherches ton projet, ta motivation. Il faut que tu fasses plus d'efforts pour trouver des choses qui t'animent.

Cet effet « carpe-diem » se manifeste également par une volonté de voyager. Chacun de nos répondants nous parle d'une volonté plus fréquente de partir en voyage pour voir le monde, et même vivre ou travailler à l'étranger — certains pendant une courte période de temps, certains pour toujours. Par exemple, Maude est déjà prête à décoller et voyager, cette fois en Australie pendant un an. Elle attribue cette volonté au fait d'avoir étudié et vécu en Europe, qu'elle considère maintenant comme un « tremplin » pour de nouvelles aventures et de nouveaux voyages encore plus loin et plus longtemps.

Je n'ai jamais voulu faire ça avant (partir en Australie), mais maintenant je le trouve comme la prochaine étape. Je trouve que c'est vraiment avancé comme voyage. Je ne pense pas que je l'aurais fait directement sans avoir fait mon échange. L'Europe c'était comme un pas entre les deux.

Pascale et Marie admettent qu'elles n'hésiteraient pas à s'installer à l'étranger pour travailler pendant une courte période de temps si l'occasion se présentait. Xavier est certain qu'il aimerait travailler à l'étranger et estime que l'architecture est la profession idéale pour le faire, car c'est une profession universelle et les compétences sont facilement transférables partout dans le monde. Étienne souhaite poursuivre une maîtrise en architecture à l'étranger, car il préfère le système d'éducation en Europe à celui du Québec et souhaite poursuivre ses études dans une autre langue. Les exemples les plus extrêmes du désir de voyager à long terme sont Camille et Amir, qui veulent quitter l'Amérique du Nord pour s'établir ailleurs. Ils estiment que leurs échanges à l'étranger leur ont montré que la vie nord-américaine ne les intéressait plus. Peu importe où ils décident d'aller, il est indéniable que l'expérience de cet échange à l'étranger encourage nos huit répondants à profiter de la vie, à être plus mobile et à continuer à découvrir le monde.

6.3.3.5 – Retenir certaines habitudes culturelles

La dernière observation à noter dans cette phase d'Évolution se présente lorsque le processus d'acculturation et de déculturation est plus ou moins terminé. L'étudiant trouve un moyen d'équilibrer sa réintégration chez lui tout en étant capable de garder quelques-unes des pratiques ou des habitudes culturelles adoptées à l'étranger. Cela est évident à travers les témoignages de nos répondants, ils discutent ouvertement de la façon dont ils conservent certaines des pratiques adoptée dans leur nouvelle culture et les intègrent activement dans leur vie quotidienne après leur retour. Camille note qu'elle a gardé certaines habitudes et comportements argentins dès son retour au Québec, tels que le rythme de vie plus détendu et le fait d'être plus têtue dans ses opinions, une habitude qu'elle croit avoir appris des habitants de Buenos Aires. Xavier admet qu'il fait l'effort de continuer à vivre des principes et rythmes de vie italiens même après son retour à Montréal. Il perçoit une grande différence dans son attitude envers ses cours, sa vie et son niveau de stress depuis son retour, une transformation qu'il est ravi d'avoir conservée. Dans ses propres mots, il « continue à faire son Italien au Québec ». Marie continue à se sentir moins consommatrice qu'avant d'être partie en Belgique. Elle se trouve aussi plus consciente de la manière dont elle traite les gens et notamment elle fait moins de commérages (un trait qu'elle classifie comme étant « très Belge »). Gabrielle nous admet que,

C'est sûr que, quand on parle d'adaptation et tout ça, il y a des trucs japonais que j'ai appris et un peu gardés. Moi, avant de partir, je n'avais pas l'habitude de sortir très souvent. Je n'avais pas pris cette habitude là de sortir pendant la semaine. Mais au Japon, j'ai fait souvent. Ça m'a motivé de ne pas juste rester chez moi regarder la télé, mais de sortir, aller découvrir.

Étienne partage la même logique et observe que, après neuf mois de retour, il se sent finalement « moitié montréalais, moitié barcelonais », car il a perdu un peu de légèreté espagnole et a repris le rythme québécois. Il constate que certaines qualités espagnoles adoptées resteront avec lui pour le reste de sa vie parce que, selon lui, ses valeurs ne définissent pas les événements de sa vie quotidienne, mais plutôt la manière dont il vit sa vie au quotidien.

Ce que j'ai pris de l'Espagne, et ça je veux jamais le perdre - cette capacité de dire arrête de te tanner au travail pour que tu puisses acheter une grande télé. Je serais mieux et plus tranquille si je gagne moins de salaire mais que je peux prendre une bière tous les soirs avec mes amis. Je ne veux pas oublier de vivre ma vie tout le temps. Ça, je veux garder cette habitude. Et je l'ai retenu, peut-être un peu trop pour l'Amérique du Nord (rire). Mais c'est bon parce que tu vois tous les jours pourquoi t'es content d'être là. Tu fais quelque chose qui te rend heureux tous les jours. Tu n'attendais pas la fin de semaine pour vivre.

En analysant des témoignages comme ceux-ci, il est évident que nos répondants (ceux étant revenus il y a neuf mois, en particulier) se trouvent dans la troisième phase de rapatriement et seront bientôt complètement réintégrés.

6.4 – Les variables implicites qui ont eu le plus grand impact

En outre de ces trois phases de rapatriement, nous voudrions revoir brièvement quelques-unes des variables implicites mentionnées dans le Cadre théorique pour voir s'ils ont eu un impact sur le processus de rapatriement chez nos répondants. Parmi toutes les variables - qui ont toutes été prises de l'ancienne recherche pédagogique déjà présentée dans le Cadre théorique section 3.3. – nous trouvons, dans le cadre de notre recherche, que le nombre d'expériences à l'étranger avant de partir en échange est la variable qui influence le plus le retour. Plus spécifiquement, plus l'étudiant a de l'expérience avec le voyage, plus il est facile pour lui de se rapatrier. Cette observation confirme la recherche précédente de Upobor (1974), Adler (1981), Martin & Rohrlich (1991, 1995), McKeown (2009) et Montgomery (2010). Cependant, il est important de souligner qu'une de nos questions de départ était de décrire le nombre d'expériences à l'étranger de l'étudiant avant de partir en échange, et donc nous nous sommes suffisamment bien informés des antécédents de chaque répondant pour pouvoir garder cette observation à l'esprit tout au long de notre analyse.

La deuxième variable principale que nous observons a un immense impact sur l'intensité et la durée de ces phases de transition. Il s'agit de la rentrée à l'université, autrement dit, si l'étudiant reprend les cours universitaires immédiatement après son séjour ou bien s'il vient de terminer son baccalauréat à l'étranger. Nous observons une grande différence entre le niveau de stress subi par un étudiant reprenant ses cours immédiatement et un étudiant ayant terminé son baccalauréat à l'étranger; ce dernier subit une période de stress plus longue et ardue. Nous croyons que cette différence est une combinaison du stress de la fin de ses études, de la recherche d'un emploi, du manque d'un horaire routinier, et de la déprime d'être revenu d'un échange à l'étranger. Bien que tous les nouveaux diplômés subissent une période de stress, nous croyons que le fait de terminer son baccalauréat à l'étranger ajoute considérablement à ce stress. Ceci confirme la théorie d'Upobor (1974), qui était le premier à faire le lien entre les changements dans l'environnement d'origine et le « choc du retour », ainsi que le confirme l'hypothèse émise

par Martin (1984), qui était la première à supposer que les changements dans le parcours universitaire au retour pourrait être qualifié comme étant un des plus grands déclencheurs de ce « choc du retour » dont parlait Upobor.

6.5 — Discussion

Il est évident, en examinant les données, que chacune de ces trois phases de rapatriement – stress, adaptation, et évolution – sont importantes en tant que telles et doivent être subies par l'étudiant afin de se réintégrer dans sa société d'origine avec succès après son retour d'un programme d'échange à l'international. Cela étant dit, ce qu'il faut retenir de ce mémoire est que le retour est bien un processus, et pas seulement une série d'événements ou de moments difficiles isolés (comme Martin l'a supposé). Bien que la rentrée soit difficile, comme nous l'avons présenté ci-dessus, il est rassurant de voir à quel point ces étudiants se sont (éventuellement) réintégrés à leurs environnements d'origine, mais surtout comment ils ont grandi, mûri, et se sont enrichis de cette expérience. Non seulement ils ont développé de nouvelles compétences et subi des transformations personnelles, mais ils ont aussi cherché activement dès leur retour des moyens d'appliquer ces nouvelles caractéristiques à leur quotidien. Avec ces nouvelles compétences, les étudiants sont dorénavant capables d'atteindre des objectifs qu'ils n'avaient jamais pensés possibles, ou bien qu'ils n'avaient jamais essayés d'atteindre par manque de motivation. En tant que chercheurs, nous estimons que l'auto découverte de ces transformations et la clarté qu'elles amènent sont les plus importants aboutissements au fait d'avoir étudié à l'étranger. En effet, c'est uniquement l'individu qui peut les identifier correctement après avoir subi un processus de réflexion et fait le choix de capitaliser sur les aboutissements de cette expérience afin de maximiser son potentiel.

Nous observons que nos répondants se sentent tous, plus ou moins, fiers de cette unicité qui les distingue du reste de leurs pairs. Même les répondants tels qu'Amir et Camille, qui se sentent moins satisfaits de leur vie à Montréal après leur retour, sont fiers de la façon dont ils ont mûri pendant cette expérience unique et se vantent d'être différents de leurs amis. Qu'il s'agisse d'une nouvelle langue acquise, d'une longueur d'avance dans leurs cours, d'une nouvelle vision du monde, ou d'un niveau d'autonomie et de confiance en soi élevé, ces étudiants ont appris à reconnaître et à capitaliser sur les bénéfices de leur expérience à l'étranger. Désormais, ils

utilisent efficacement ce qu'ils ont acquis pendant leur échange, non seulement pour se réadapter à la vie dans leur société d'origine, mais aussi dans le but de l'améliorer. Ils se tournent vers l'avenir avec enthousiasme — plus motivés que jamais pour réussir, plus confiants dans leurs capacités, plus conscients de leur environnement (tant sur le plan local que mondial) et, surtout, beaucoup plus en contact avec eux-mêmes. Ces étudiants sont la preuve vivante de la théorie fondamentale de Bakhtin (1986) : « Je suis conscient de moi-même tout en me révélant que pour un Autre, à travers un Autre et avec l'aide d'un Autre ».

Nous constatons que notre approche méthodologique de mener les entretiens décalés a beaucoup bénéficié à notre recherche et qu'elle a répondu aux recommandations de recherches futures de Martin (1984). En effet, dans son article *the Intercultural re-entry : conceptualization and directions for future research*, Martin suggère que les prochains chercheurs dans ce domaine explorent une piste temporelle pour comparer les effets long-termes d'une telle expérience :

A problem orientation may focus on the short-term difficulties, on the problems of re-entry and focus on the social psychological processes of readjusting, acquiring appropriate ways of thinking and behaving in the home environment, and developing coping strategies for easing this process. A long-term, growth-oriented approach could focus on the long term outcomes and benefits of the intercultural experience and the re-entry experience. An approach which would incorporate the two aspects of the intercultural journey would be very useful. (Martin, 1984)

En menant les entretiens avec quatre participants étant revenus il y a un mois, et quatre autres étant revenus il y a neuf mois, nous étions capables de comparer et contraster la manière dont ils vivent ce processus de rapatriement ainsi que de répondre aux exigences de Martin en identifiant les effets à court terme et à long terme. Nous constatons que la première phase de rapatriement, *stress*, démontre les caractéristiques proposées par Martin comme les possibles effets à court terme lors du retour d'un échange. Toutes nos observations présentées dans la troisième étape, *évolution*, sont la preuve de l'existence des effets à long terme et des effets bénéfiques pour le futur de nos étudiants. Nous croyons fermement que notre analyse offre une approche globale qui répond aux propositions de Martin et peut améliorer la manière dont les étudiants et membres de l'industrie comprennent et traitent le retour dorénavant.

Les futurs participants doivent être conscients de ce processus de rapatriement en trois étapes afin d'être pleinement préparés pour leur retour éventuel, mais aussi afin d'être conscients de l'objectif ultime de partir en échange à l'étranger. Cela a pour objectif qu'un étudiant soit capable de reconnaître l'enrichissement de cette expérience vitale et culturelle, et notamment de comprendre ses développements personnels afin qu'il puisse les appliquer et maximiser l'avenir. Maintenant que ces trois étapes ont été identifiées, nous, les chercheurs, souhaitons que ce phénomène soit rendu plus visible, à travers des présentations, des brochures et des ateliers pour mieux informer les étudiants et ceux qui les entourent. En sensibilisant les gens sur ce processus de rapatriement, et en développant une stratégie de retour, plus de soutien pourrait être offert aux étudiants à leur retour, non seulement au sein des institutions académiques, mais aussi à travers la famille, les amis, les anciens étudiants en échange, et même le grand public. Un système de soutien diversifié aiderait à faciliter le processus de rapatriement et à encourager ces étudiants à leur retour à prendre le temps de comprendre leur expérience et à profiter au maximum des effets découverts.

6.6 – Limitations

Avec chaque initiative de recherche, on doit procéder à une série de décisions qui façonnent la nature d'une étude. Ce mémoire n'est pas une exception. En ce qui concerne les limitations relatives à cette étude, nous croyons qu'il est possible que notre échantillon de répondants ait été trop varié et aléatoire. Nous aurions pu essayer de recruter un groupe de sujets plus homogènes, venant du même programme d'études, ou bien qui auraient étudié à l'étranger dans le même endroit ou pendant le même nombre de temps. Nous aurions même pu choisir des sujets qui correspondent à tous les critères cités précédemment. En théorie, nous reconnaissons que, en choisissant un groupe de répondants plus homogènes, nous aurions pu examiner plus précisément un groupe spécifique d'étudiants en échange et aurions pu rentrer plus en détail et analyser les subtilités de ce groupe en particulier.

Cela étant dit, il y a un certain nombre de raisons pour lesquelles nous avons choisi de réaliser ce mémoire en utilisant une grande variété d'étudiants venant de différents champs d'études et ayant chacun étudié dans un endroit différent. D'une part, le bassin d'étudiants qui ont étudié à l'étranger et qui souhaitent partager leur expérience est large, mais pas assez large

pour trouver huit étudiants qui correspondent aux critères et réaliser ce mémoire dans les délais. Deuxièmement, près de la moitié de la recherche menée sur les étudiants en échange et l'expérience d'un séjour éducatif à l'étranger utilise un amalgame d'étudiants venant de disciplines et d'origines différentes (Adler, 1981 ; Rashio, 1987 ; Paige, 1990 ; Kauffmann, 1992 ; Shannon, 1995 ; Bender, 2009 ; Montgomery, 2010). Troisièmement, l'objectif de cette étude était de procurer une compréhension globale du processus de rapatriement subi par les étudiants en échange, et non pas de cibler un « type » d'étudiant en échange en particulier. Maintenant que l'on a une image complète du processus de rapatriement, il serait dorénavant plus facile de se plonger plus profondément dans l'étude d'un groupe spécifique et d'étudier le processus d'une manière plus localisée, et plus homogène. Nous encourageons les prochaines études à entreprendre cette approche plus détaillée et ciblée.

6.7 – Proposition pour des recherches futures

L'Analyse de données dans ce mémoire offre de nombreuses pistes pour des recherches futures, car les témoignages de nos répondants sont riches et couvrent maints sujets. Parmi ceux qui piquent notre curiosité, à part celui que nous venons de présenter, nous encourageons la poursuite de recherches ultérieures sur la notion d'une identité nationale après le retour d'un échange universitaire à l'étranger. Plus spécifiquement, il s'agirait d'explorer la façon dont la perception de la nationalité est modifiée — soit renforcée soit affaiblie — après le retour au pays d'origine. Ce phénomène en particulier est de grand intérêt pour nous, car l'ensemble de nos répondants nous expriment avec beaucoup de passion leur conception personnelle de l'identité nationale. Comme nous l'avons vu dans la section 6.3.3.1, leurs sentiments ne sont pas uniformes, vu qu'un peu plus de la moitié des répondants détectent une augmentation dans leur fierté nationale et d'appartenance au Québec tandis que les trois autres se sentent déconnectés de la société québécoise. Ces résultats sont particulièrement intéressants, car ils sont en conflit avec les recherches précédentes menées par Sussman (1992), qui stipulent que,

Overseas adaptation and repatriation experiences are not directly associated. Rather, home culture identity strength inversely predicted repatriation distress with repatriates experiencing high distress reporting weak cultural identity. Preliminary findings also indicate that repatriation experience is related to shifts in cultural identity. (Sussman, 1992)

Dans le cadre de notre mémoire, nous observons que les cinq étudiants qui ont déclaré se sentir « plus québécois » après leur échange, ont ressenti le même degré de difficulté à se rapatrier que ceux qui se sentaient déconnecter du Québec. Bien que chaque individu éprouve le rapatriement différemment, ces cinq étudiants ont clairement traversé les mêmes trois étapes de rapatriement que les trois autres répondants, ce qui nous laisse donc croire qu'il existe certaines lacunes dans l'argument de Sussman. Il serait intéressant, dans un second temps, de lancer une initiative de recherche pour explorer ce phénomène, étant donné que la question de l'identité nationale par rapport à la mondialisation est un sujet très à la mode dans la sphère actuelle de l'éducation internationale.

Une deuxième direction pour la recherche future serait le développement d'une liste de stratégies d'adaptation pour l'étudiant au retour d'un échange interculturel. En particulier, quelles sont les stratégies qui seront utilisées pour faciliter le processus de reacculturation et réintégration dans la société d'origine ? Les chercheurs ont identifié les compétences et les qualifications qui semblent faciliter l'intégration interculturelle dans la société d'hôte (Adler, 1982; Bennet, 1977; Ruben et al 1977; Martin, 1984), mais il n'y a pas eu une liste comparable de compétences nécessaires et utiles dans le processus de rapatriement à la culture d'origine. Il est probable que cela ne peut être poursuivi que s'il y a une base solide de données relatives à la nature de la rentrée et des variables critiques impliquées. Cependant, compte tenu de ce que nous avons vu dans notre recherche, nous croyons qu'une des meilleures façons de préparer les étudiants au retour est de les avertir des impacts qui pourront influencer un tel retour, tels que la longueur d'un séjour, le degré d'immersion culturelle, les transformations personnelles rencontrées, le nombre précédent d'expériences de rapatriement, ainsi que les changements dans son milieu social pendant son absence. A partir de là, les étudiants eux-mêmes seront capables d'auto évaluer leur propre expérience et de développer leurs propres attentes de retour. Nous croyons que la publication des témoignages d'autres étudiants étant déjà revenus sur leur processus de rapatriement et les bénéfices subséquents qu'ils ont identifiés serait utile pour le futur étudiant en échange, ainsi que des témoignages qui mettraient en évidence la façon dont l'échange à l'étranger a aidé les anciens participants dans leur futur.

7 : Conclusion

Avec autant de données et encore plus de façons de les interpréter, il est facile de se perdre dans les spécificités de chaque participant présenté dans ce mémoire. Cependant, si nous les chercheurs, pouvions souligner les observations les plus importantes à retenir, ce serait celles-ci. Le premier phénomène qui émerge de ce projet de recherche est d'identifier le fait que le rapatriement d'un étudiant revenant d'un échange à l'étranger doit être dorénavant considéré comme étant un processus, et non comme une série d'événements déconnectés. Quoique Martin (1984), Gullahorn & Gullahorn (1964) et Upobor (1974) aient souligné l'importance d'identifier et de comprendre les éléments spécifiquement liés à la reacculturalisation de l'étudiant revenant d'un échange, ils n'ont pas pu aller plus loin dans leur recherche pour offrir des résultats concrets. Nous croyons que notre recherche présente une explication tangible pour éclairer et étiqueter les spécificités de ce processus, et nous espérons qu'elle puisse être dorénavant mieux comprise et diffusée à ceux qui y sont impliqués, à la fois maintenant et dans l'avenir. En appuyant la théorie de l'*Intercultural Personhood* de Kim à notre processus de rapatriement en trois étapes – stress, adaptation, évolution – les étudiants en retour, les directeurs universitaires, les acteurs clés du secteur de l'internationalisation de l'éducation supérieure, et les décideurs gouvernementaux sont dorénavant capables d'appuyer ces trois termes aux cas individuels pour mieux les définir et les comprendre; nous espérons que cette découverte éclaircira le rapatriement des étudiants et facilitera les périodes de reacculturalisation, sans parler de cette future maturité acquise lors de cette étape.

La deuxième conclusion à tirer de ce mémoire est l'impact important que la prise de conscience du changement peut avoir sur le retour et l'avenir de l'étudiant. Il semble que plus l'étudiant est conscient de ses propres développements personnels, plus il est facile pour lui d'identifier les façons dont cet échange culturel l'a amélioré, ainsi que les manières dont ces effets continueront à lui servir dans ses choix futurs (éducatifs, professionnels, sociaux, etc.).

Une façon de mettre en œuvre la prise de conscience de ces changements est d'encourager l'étudiant à adopter des attentes réalistes quant à son retour éventuel, dès le début de son expérience. Plusieurs chercheurs (Kauffman, 1992; Martin & Rolhrich, 1991, 1995; LaBrack, 1993; Rogers & Ward, 1993; Levy, 2000; Gaw, 2000; Sussman, 2002; Montgomery, 2010) parlent de l'importance d'avoir des attentes réalistes avant de partir en échange pour faciliter une intégration paisible dans la culture d'hôte pendant leur séjour à l'étranger. En théorie, ce même mantra peut être ainsi appliqué au processus de réintégration. Si on encourage l'étudiant à réfléchir à ses attentes réalistes quant à son retour imminent, il sera mieux préparé pour faire face aux difficultés qu'il peut rencontrer, développer une stratégie de retour, et l'accomplir lors de ces prochains choix futurs.

Si le gouvernement canadien voulait mener à bien sa stratégie de mise en œuvre d'un programme de mobilité étudiant qui offrirait à 50 000 étudiants canadiens par année, l'occasion d'aller étudier à l'étranger, d'ici 2022, nous pensons qu'il serait essentiel d'investir plus de fonds pour développer et diffuser une stratégie concrète pour le retour de ces étudiants, une stratégie qui serait implantée dans toutes les institutions d'éducation supérieure au Canada qui offrent des échanges. Afin de doter les étudiants canadiens d'une perspective mondiale et de cultiver les « citoyens du monde » qui contribueront à la « diplomatie du savoir » (Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, 2012), nous devrions nous assurer qu'ils comprennent l'impact multi-facettes de leur expérience à l'étranger, et qu'ils prennent conscience des bienfaits personnels qu'accompagnent le retour d'une telle expérience. On pourrait arriver à cela en insistant sur un meilleur apprentissage du processus de rapatriement pour ceux qui le subiront et ceux qui les entourent, ainsi que la promotion et l'implantation de plus d'outils d'assistance pour accompagner ces étudiants au retour. Il conviendrait également de montrer aux étudiants avec des exemples concrets, la façon dont le phénomène de ces changements acquis les différencieront des autres, et leur seront bénéfiques dans leur quotidien et leur avenir. Si les prochains étudiants canadiens en échange comprenaient et étaient capables de vivre leur retour imminent sans difficulté, et prenaient conscience des conséquences de cette expérience, nous serions en voie de produire ces mêmes citoyens du monde équilibrés dont parle le gouvernement. C'est-à-dire des citoyens qui ne représenteront pas seulement le Canada sur l'échelle mondiale à l'avenir, mais ceux qui vont faire partie du « brain gain » au lieu du « brain drain » dont certains avaient craint les effets auparavant.

Bibliographie

Adler, N. J. (1981). « Re-entry: Managing cross-cultural transitions » . *Group & Organizational Studies*, V 6, 341-356.

Adler, P. S. (1975). « The transitional experience: An alternative view of culture shock » . *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13-23.

Altbach, P., L. Reisberg & L Rumbley (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris : UNESCO

Anderson, L. F. (1994) A New Look at an Old Construct : Cross-cultural adaptation, *International Journal of Intercultural Relations*, 18:3, pp. 293–328.

Association des Universités et Collèges de Canada (2007). *Les universités canadiennes et la mobilité étudiante à l'étranger*. Ottawa : AUCC. http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/la-mobilite-etudiante-a-letranger_2007.pdf

Association of American Colleges and Universities (2007). *Global Learning for the New Global Century: Executive Summary with Findings from Employer Survey*. Washington, D.C. : Author.

Association of American Colleges and Universities (2008). *Should colleges focus more on personal and social responsibility?* Washington, DC : Author.

Bakhtin, M.M (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Caryl Emerson (ed.). Minneapolis : University of Minnesota Press

Bender, C, Wright, D, Lopatto, D (2009). « Students' Self-Reported Changes in Intercultural Knowledge and Competence Associated with Three Undergraduate Science Experiences » . *Frontiers: the interdisciplinary journal of Study Abroad*. 18 : 307-322.

Bennett, Janet M. (1977). « Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective. ». In Nemi C. Jain (Ed.). *International and Intercultural Communication Annual*. 4:45- 52.

Berger & Luckmann (1966). *The Social construction of Reality: A Treatise in the Sociology of knowledge*. New York : Doubleday.

Black, J & Gregersen, H. (1991) « When Yankee Comes Home: Factors Related to Expatriate and Spouse Repatriation Adjustment » . *Journal of International Business Studies*, Vol. 22, No. 4 : 671-694

Bond, S., Areemannapattnil, S., Brathwaite-Sturgeon, G., Hayle, E. and Malekan, M. (2007). *Northern lights: International graduates of Canadian institutions and the national workforce*. Ottawa : CBIE.

- Boyatzis, R (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. California : Sage Publications.
- Braskamp, L., Braskamp, D., & Merrill, K (2009). « Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences ». *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* . v18, fall: p101-118
- Brueggemann, W. (1987). *Hope within history*. Atlanta : John Knox
- Byram, M & M. Fleming (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu & Passeron (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London : Sage Publications Ltd
- Bureau Canadien de l'Éducation Internationale (2009). *Un monde à apprendre : les étudiants postsecondaires canadiens et l'expérience des études à l'étranger*. Ottawa: BCEI,
- Carleson JS et al (1990). *Study Abroad : the experience of American undergraduates in western Europe and in the United States*. Westport, CT: Greenwood Press
- Chapdelaine, R. F. & Alexitch, L. (2004). « Social Skills Difficulty: Model of culture shock for international graduate students ». *Journal of College Student Development*, 45:2, pp. 167– 184.
- Chickering, A. W. (1993). *Education and identity (2nd ed.)*. San Fransisco, CA : Josey-Bass.
- Church, A. T. (1982). « Sojourner adjustment » . *Psychological Bulletin*, V 91, 540-572.
- Cicchelli, V. (2008). « Connaitre les autres pour mieux se connaitre : les séjours Erasmus, un Bildung contemporaine ». *Échanges et Mobilités académiques, quel bilan?*. Dervin, F. & Byram, M. (eds). Paris : L'Harmattan
- Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2012). *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Deardorff, D (2006). « Assessing intercultural competence in study abroad students ». (Eds) Byram, M & A. Feng. *Living and Studying Abroad: Reseach and Practice*. Toronto : Multilingual Matters LTD
- Dwyer, M (2004). « More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration ». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Vol 10.
- Elliot, J (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London : Thousand Oaks : SAGE

Engle, L., & Engle, J. (2003). « Study abroad levels: Toward a classification of program types ». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol 9, 1–20.

Evans, N, Forney, D et Guido, F (2010). *Student development in college: theory, research, and practice*. San Francisco : John Wiley & Sons Inc

Fry, G et al (2010). « Study Abroad and its Transformative Power ». *Occasional Papers: On International Educational Exchange*. Vol 32.

Gaw, K (2000). « Reverse culture shock in students returning from overseas ». *International Journal of Intercultural Relations*. Vol 24, 83 -104

Gerner, Perry, Moselle, & Archbold (1992). « Characteristics of Internationally Mobile Adolescents ». *Journal of School Psychology*. 30 : 2, Summer 1992, 197–214

Goodwin, C. & Nacht, M. (1988). *Abroad and beyond: Patterns in American overseas education*. New York : Cambridge University Press

Gubrium et Holstein (1997). *The New Language of Qualitative Method*. USA : Oxford University Press

Gullahorn, J.T. and Gullahorn, J.E. (1963) « An Extension of the U-Curve Hypothesis », *Journal of Social Issues*, 19, 3, 33-47

Hall, S & Du Gay, P (Eds) (1996). *Questions of Cultural Identity*. London : SAGE.

Hett, E. J. (1993). « The development of an instrument to measure global-mindedness. (Doctoral dissertation) », *Dissertation Abstracts International*, San Diego : University of San Diego.

Hogg, M. (2003). « Social Identity ». In M. R. Leary et al (Eds), *Handbook of Self and Identity*. New York : The Guilford.

Holstein, J et Gubrium, J (2000). *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*. New York : Oxford University Press

Institute de Statistique UNESCO (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montreal : Institute de Statistique UNESCO, 2009

Institute of International Education (2009). *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. Eds. Bhandari, R & Laughlin, S. New York : Institute of International Education, 2009.

- Institute of International Education (2010). *Open Doors: Report on International Educational Exchange*. Washington : Institute of International Education.
- Jackson, J (2008). *Language, Identity and Study Abroad: Sociocultural Perspectives*. London : Equinox
- Kauffmannn, Norman. Judith N. Martin, Henry D. Weaver (1992). *Students Abroad: Strangers at Home; Education for a Global Society*. Maine : Intercultural Press.
- Kealy, D.J (1989). « A study of cross-cultural effectiveness: Theoretical issues, practical applications ». *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 387-428.
- Kim, Y. Y (1988). *Communication and cross cultural adaption: An interdisciplinary approach*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y (2001). *Becoming Intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA : Sage
- Kim , Y. Y (2008). « Intercultural personhood: Globalization and a way of being ». *International Journal of Intercultural Relations*. 32, 359–368
- King, P & M. Baxter Magolda (2005). « A Developmental Model of Intercultural Maturity ». *Journal of College Student Development*. V46 : 6, November/December, pp. 571-592
- Kittredge, C. (1988). (April 3). « Growing up global ». *The Boston Globe Magazine*, pp. 37-41.
- Kunnen, E.S. (Ed) (2012). *A Dynamic Systems Approach to Identity Development*. London, Psychology Press
- LaBrack, B (1993). « The Missing Linkage: The Process of Integrating Orientation and Re-entry » in Paige, R. M., ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth Me.; Intercultural Press.
- Levy, D (2000). « The Shock of the Strange, the Shock of the Familiar: Learning from Study Abroad » . *Journal of the National Collegiate Honors Council --Online Archive*. Paper 204 <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/204>
- Martin, J. (1984). « The Intercultural Reentry: Conceptualization and Directions for Future Research ». *International Journal of Intercultural Relations*. 8. No 2 : 123.
- Martin,J. & B. Rohlrch (1995). « Comparing Predeparture Expectations and Post-sojourner reports: a longitudinal study of U.S. students abroad ». *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 19, No. 1. pp. 87-110
- McKeown, J, (2009). *The first time effect: The impact of study abroad on college student intellectual development*. New York : State University of New York Press

Montgomery, Catherine (2010). *Understanding the International Student Experience*. New York : Palgrave Macmillan

l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). *Statistics on foreign international students enrolled*. October 23, 2011.

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RFOREIGN>

OECD (2012). *Education at a Glance 2012:OECD Indicators*. OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

Paige, M. R. (1990). « International Students: Cross-cultural psychological perspectives », in : R. W. Brislin (ed.), *Applied Cross-cultural Psychology* (Newbury Park, CA, Sage), pp. 41– 53.

Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. San Francisco : Harper & Row

Piaget, J. (1977). *The Essential Piaget*. Gruber, H.E.; Voneche, J.J. eds. New York : Basic Books.

Potter, J (1996). « Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background ». John T.E. Richardson (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester; BPS Books.

Potter, J. & Mulkay, M. (1985). « Scientists' interview talk: Interviews as a technique for revealing participants' interpretative practices ». In M. Brenner, J. Brown & D. Canter (Eds). *The Research Interview : Uses and Approaches* (pp. 247-71). London : Academic Press.

« Rapatriement ». *Le grand Robert*. 2012

Raschio, R. A. (1987). « College students' perceptions of reverse culture shock and re-entry adjustments » . *Journal of College Student Personnel*, 28, 156-162.

Reisser, L. (1995). « Revisiting the seven vectors ». *Journal of College Student Development*, 36, 505-511

Rizvi, F. & B. (2000). « Globalization and Education: Complexities and Contingencies ». *Educational Theory* 50 (4):419-426

Rogers, J & C Ward (1993). « Expectation-Experience Discrepancies and Psychological Adjustment During Cross-Cultural Reentry ». *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 17, pp. 185-196,

Rohrlich, B & J Martin (1991). « Host Country and Reentry Adjustment of Student Sojourners ». *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 15. pp. 163-182

Sánchez, C., Fornerino, M. & Zhang, M. (2006). « Motivations and the Intent to Study Abroad Among U.S., French, and Chinese Students », *Journal of Teaching in International Business*, 18:1, 27-52

Salisbury, M (2008). « Running Head: Gender Differences in Intent to Study Abroad ». *Center for Research on Undergraduate Education at the University of Iowa*. Iowa, WY : University of Iowa Press

Shane, Kristin (2012). « Dips welcome international education report ». *Embassy Magazine*. Sept 5 2012. <http://www.embassymag.ca/page/view/education-09-05-2012>

Shannon, E. (1995). « Reflections on the meaning of study abroad ». *Frontiers: The International Journal of Study Abroad*. V 1.

Storti, C. (1997). *The Art of Coming Home*. Maine : Intercultural Press Inc.

Sussman, N (2002). « Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: sojourners return home ». *International Journal of Intercultural Relations*. V26.pp 391–408

Sutton & Rubin, (2004). « The GLOSSARI Project: Initial findings from a System-Wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes ». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10 : 65-82

Ting-Toomey, S (1999). *Communicating across cultures*. New York : Guilford Press

Ting-Toomey, S (2005). « Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries ». In William B Gudykunst (eds). *Theorizing About Intercultural Communication*. (Pp211-234). Thousands Oaks, CA : Sage Publications, Inc

UNESCO (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : UNESCO l'Institute de statistique

Upobor, A. (1974). *Intercultural adaptation: Resocialization versus reacculturation*. Paper prepared for the NAFSA Wingspread Colloquium on Reentry/Transition Seminars (1974, October)

Van Gennep, A (1960). *The Rites of Passage*. Chicago : University of Chicago Press.

Ward, Bochner & Furnham, (2001). *The Psychology of Culture Shock*. New York : Routledge.

Wildavsky, B (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press.

Annexe 1

Grille d'entretien qualitative

Section 1 — Predeparture

Parles-moi un peu de tes voyages précédents avant de partir en échange.

Pourquoi t'as décidé d'étudier à l'étranger ?

Section 2 – Le séjour à l'étranger

Racontes-moi de ton expérience à l'étranger.

POINTS DE REPONSE : Chercher les exemples concrets.

- Le lieu : les coutumes, la culture, la langue, les gens, l'infrastructure, les différences/similarités
- Les amis : (citoyens, autres étudiants étrangers, canadiens, québécois). Difficultés?
- La résidence : Famille d'accueil, appartement, résidence. Colocataires?
- La culture académique : les cours, les professeurs, les différences/similarités à Université de Montréal.
- choc culturel
- intégration dans la société d'accueil
- phases d'adaptation
- signes d'un adaptation/intégration complète

Section 3 – Le retour au Canada

Raconte-moi de ton retour au Québec.

POINTS DE REPONSE : Chercher les exemples concrets.

- Réintégration aux cours, avec les amis, la famille, l'horaire quotidien...
- Choc culturel reverse
- Réadaptions à la vie
- Changements/développements personnels
- Perception de Québec/Canada altéré (la société, le peuple, l'infrastructure,...)
- Compétences acquis/leçons tiré de l'expérience à l'étranger et appuyé dorénavant
- Plans pour l'avenir (altéré ou affecté par le séjour à l'étranger ?)
- Plans vocationnels (altéré ou affecté par le séjour à l'étranger ?)