

Université de Montréal

L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur
environnement de recherche universitaire au Québec

par

Marlène LAROCHELLE

Département d'administration et de fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès arts (M.A.)

en Sciences de l'éducation, option Fondements de l'éducation

Août 2022

© Marlène LAROCHELLE, 2022

Université de Montréal

Département d'administration et de fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

L'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles à leur environnement de recherche universitaire au Québec

Présenté par

Marlène LAROCHELLE

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Odile MAGNAN
Présidente-rapportrice

Joëlle MORRISSETTE
Directrice de recherche

Adriana MORALES-PERLAZA
Co-directrice de recherche

Alexandre BEAUPRÉ-LAVALLÉE
Membre du jury

Résumé

Les étudiantes et étudiants internationaux sont de plus en plus nombreux à s'inscrire au doctorat dans les universités québécoises. Cette croissance de la migration étudiante est source d'opportunités pour les universités, mais occasionne aussi des défis d'intégration : maîtrise de la langue, financement des études, modes d'enseignement étrangers, barrières culturelles, etc. La situation de certaines personnes doctorantes est atypique et particulièrement intéressante : elles étudient et travaillent dans un laboratoire de recherche en sciences naturelles sur un campus excentré. Cet environnement universitaire est bien différent de celui propre aux sciences humaines et sociales, par exemple. Conséquemment, l'intégration socioscolaire des doctorantes et doctorants internationaux est influencée par des conventions propres à ce milieu. Ainsi, cette recherche vise à décrire l'expérience universitaire de ces étudiantes et étudiants internationaux inscrits au Ph. D. en sciences naturelles, particulièrement en sciences animales, pour mieux comprendre leur intégration à l'environnement de recherche dans une faculté québécoise excentrée. Une perspective interactionniste sert de cadre théorique pour éclairer la complexité des processus sociaux qui produisent et maintiennent les conventions partagées au sein de cette faculté, conventions qui doivent être décodées et intériorisées par les doctorantes et doctorants internationaux. Également, le concept d'affiliation de Coulon est invoqué afin de caractériser la manière dont les personnes doctorantes (ré)apprennent leur « métier d'étudiant ». Dans cette perspective, j'accorde une importance particulière aux ajustements déployés par les doctorantes et doctorants internationaux pour participer aux activités quotidiennes universitaires. Cette recherche qualitative, interprétative et descriptive mobilise un scénario d'enquête qui s'est déployé en deux temps. Des entretiens individuels biographiques ont d'abord été conduits avec 5 participantes, puis un entretien réflexif de groupe a été tenu en complémentarité. L'analyse se présente sous deux registres; le premier, plus descriptif, présente des récits biographiques qui rendent compte des processus d'affiliation universitaire des participantes à la faculté québécoise. Ces processus sont à la fois singuliers à leur parcours universitaire et spécifiques au contexte du laboratoire de recherche et au domaine des sciences animales. Le deuxième registre, plus conceptualisant, offre une analyse par comparaison de cas qui suggère que cette affiliation s'inscrit plus largement dans un processus de socialisation professionnelle par lequel les membres du laboratoire de recherche facilitent l'intercompréhension des conventions de cette communauté particulière.

Mots-clés : étudiants internationaux, doctorat, interactionnisme, affiliation, socialisation professionnelle, laboratoire excentré, université, récits de vie.

Abstract

More and more international students are enrolling in doctoral studies in Quebec universities. This growth in student migration is a source of opportunities for universities, but also causes integration challenges: mastery of the language, funding of studies, foreign teaching methods, cultural barriers, etc. The situation of some doctoral students is atypical and particularly interesting: they study and work in a natural science research laboratory on a remote campus. This university environment is very different from those specific to the social sciences, for example. Consequently, the socio-educational integration of international doctoral students is influenced by conventions specific to this environment. Thus, this research aims to describe the university experience of these international students enrolled in the Ph.D. in natural sciences, particularly in animal sciences, to better understand their integration into the research environment in a remote Quebec faculty. An interactionist perspective serves as a theoretical framework to illuminate the complexity of the social processes that produce and maintain the conventions shared within this faculty, conventions that must be decoded and internalized by international doctoral students. Also, Coulon's concept of affiliation is used to characterize the way in which doctoral students (re)learn their "student profession". In this perspective, I attach particular importance to the adjustments made by international doctoral students in participating in daily university activities. This qualitative, interpretative and descriptive research mobilizes a field scenario that was deployed in two stages. Individual biographical interviews were first conducted with 5 participants, then a reflective group interview was held in complementarity. The analysis is presented in two registers; the first, more descriptive, presents biographical accounts that reflect the process of university affiliation of participants in the chosen Quebec faculty. These processes are both unique to their academic background and specific to the context of the research laboratory and the field of animal sciences. The second register, more conceptual, offers an analysis by comparison of cases which suggests that this affiliation is more broadly part of a process of professional socialization by which the members of the research laboratory facilitate the mutual understanding of the conventions of this particular community.

Keywords: international students, doctorate, interactionism, affiliation, professional socialization, remote laboratory, university, life story method.

Table des matières

| | |
|---|-------------|
| Résumé | i |
| Abstract | ii |
| Table des matières | iii |
| Liste des tableaux | vii |
| Liste des figures | viii |
| Liste des sigles et abréviations | ix |
| Remerciements | xi |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1 – Cadre contextuel | 5 |
| 1.1 Le contexte sociohistorique | 5 |
| 1.1.1 L’internationalisation de l’éducation supérieure | 6 |
| 1.1.2 L’évolution de l’internationalisation de l’éducation supérieure | 6 |
| 1.1.2.1 La définition de la catégorie des étudiantes et étudiants internationaux | 7 |
| 1.1.2.2 Le portrait mondial des étudiantes et étudiants internationaux | 8 |
| 1.1.3 Le portrait canadien et québécois des étudiantes et étudiants internationaux | 10 |
| 1.1.3.1 Les étudiantes et étudiants internationaux au cœur des débats | 12 |
| 1.1.4 Le cas des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles | 13 |
| 1.2 Les enjeux liés aux étudiantes et étudiants internationaux | 14 |
| 1.2.1 Les enjeux pour la société | 15 |
| 1.2.2 Les enjeux pour l’université | 16 |
| 1.2.3 Les enjeux pour les étudiantes et étudiants internationaux | 16 |
| 1.3 Un portrait de la recherche scientifique sur les étudiantes et étudiants internationaux | 17 |
| 1.3.1 La démarche de recension des écrits | 18 |
| 1.3.2 Les recherches centrées sur la langue | 19 |
| 1.3.3 Les recherches centrées sur la réussite | 22 |
| 1.3.4 Les recherches centrées sur l’intégration | 24 |
| 1.3.4.1 Les ajustements sociaux | 25 |
| 1.3.4.2 Les ajustements psychologiques | 27 |
| 1.3.4.3 Les ajustements scolaires | 29 |
| 1.4 La pertinence du mémoire et son objectif général de recherche | 30 |

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 2 – Cadre théorique | 33 |
| 2.1 La tradition sociologique de Chicago | 33 |
| 2.1.1 À l’origine de la tradition sociologique de Chicago | 33 |
| 2.1.2 L’interactionnisme de la tradition sociologique de Chicago | 34 |
| 2.2 Le métier d’étudiant..... | 38 |
| 2.2.1 Le temps de l’étrangeté | 39 |
| 2.2.2 Le temps de l’apprentissage | 40 |
| 2.2.3 Le temps de l’affiliation | 40 |
| 2.3 La redéfinition de l’objectif général | 42 |
| Chapitre 3 – Cadre méthodologique..... | 43 |
| 3.1 L’orientation méthodologique..... | 43 |
| 3.2 Le scénario d’enquête | 44 |
| 3.2.1. Le terrain d’enquête | 44 |
| 3.2.2 Les participantes et participants | 45 |
| 3.2.3 Le calendrier d’enquête | 47 |
| 3.2.4 Les entretiens biographiques individuels | 47 |
| 3.2.5 L’entretien réflexif de groupe | 48 |
| 3.3 Les stratégies analytiques | 50 |
| 3.3.1 Un double registre d’analyse | 50 |
| 3.3.2 Le premier registre d’analyse | 51 |
| 3.3.2.1 Le récit biographique | 52 |
| 3.3.2.2 L’analyse par questionnement analytique | 53 |
| 3.3.3 Le deuxième registre d’analyse..... | 53 |
| Chapitre 4 – Premier registre d’analyse : récits biographiques d’affiliation universitaire .. | 56 |
| 4.1 Une affiliation conflictuelle..... | 56 |
| 4.1.1 Les études en France | 57 |
| 4.1.2 L’arrivée à la faculté québécoise..... | 58 |
| 4.1.3 Un conflit détourné..... | 60 |
| 4.1.4 L’affiliation d’Adeline par la gestion de conflit..... | 61 |
| 4.2 Une affiliation revendiquée | 62 |
| 4.2.1 Les études au Liban..... | 63 |
| 4.2.2 L’arrivée à la faculté québécoise..... | 64 |
| 4.2.3 Des conseils mal perçus | 65 |
| 4.2.4 L’affiliation d’Hana par la revendication..... | 67 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Une affiliation bienveillante..... | 68 |
| 4.3.1 Les études en France | 69 |
| 4.3.2 L'arrivée à la faculté québécoise..... | 71 |
| 4.3.3 Une direction qui laisse les rênes | 72 |
| 4.3.4 L'affiliation de Delphine par le mentorat..... | 74 |
| 4.4 Une affiliation graduelle | 75 |
| 4.4.1 Les études en France | 76 |
| 4.4.2 L'arrivée à la faculté québécoise..... | 78 |
| 4.4.3 La soirée qui a tout déclenché | 79 |
| 4.4.4 L'affiliation de Clara par un processus graduel | 80 |
| 4.5 Une affiliation abandonnée..... | 82 |
| 4.5.1 Les études en France | 82 |
| 4.5.2 L'arrivée à la faculté québécoise..... | 84 |
| 4.5.3 Des réactions incomprises..... | 86 |
| 4.5.4 L'abandon de l'affiliation de Fabienne | 86 |
| 4.6 Une brève conclusion | 88 |
| Chapitre 5 – Deuxième registre d'analyse : processus de socialisation au métier doctoral .. | 89 |
| 5.1 La sociologie interactionniste du travail professionnel..... | 90 |
| 5.2 La socialisation par le contexte | 93 |
| 5.2.1 Le contexte qui entraîne l'isolement | 93 |
| 5.2.2 Le contexte qui favorise le rapprochement entre pairs | 95 |
| 5.3 La socialisation par les pairs | 96 |
| 5.3.1 La socialisation par le mentorat | 97 |
| 5.3.2 La socialisation par les réunions hebdomadaires interdisciplinaires | 98 |
| 5.3.3 La socialisation par la gestion de conflits | 100 |
| 5.4 Une discussion conclusive | 101 |
| 6. Conclusion..... | 105 |
| 6.1 Un bref retour sur le mémoire | 105 |
| 6.2 Les contributions sur le plan théorique..... | 107 |
| 6.3 Les contributions sur le plan des connaissances liées au domaine d'études | 108 |
| 6.4 Les limites et les perspectives de recherche | 109 |
| Références bibliographiques | 112 |
| Annexe 1 – Stratégies de recension des écrits | 121 |
| Annexe 2 – Courriel de recrutement | 129 |

| | |
|--|------------|
| Annexe 3 – Certificat d'éthique | 130 |
| Annexe 4 – Formulaire de consentement | 131 |
| Annexe 5 – Guide pour les entretiens biographiques individuels..... | 135 |
| Annexe 6 – Guide pour l'entretien réflexif de groupe | 137 |

Liste des tableaux

| | | |
|--------------|--|-----|
| Tableau 1. – | Portrait des participantes | 46 |
| Tableau 2. – | Calendrier d'enquête de terrain | 47 |
| Tableau 3. – | Critères d'inclusion et d'exclusion pour la recension des écrits | 122 |
| Tableau 4. – | Mots-clés pouvant alimenter la recherche documentaire | 124 |
| Tableau 5. – | Listes des ouvrages retenus lors de la recension des écrits | 126 |
| Tableau 6. – | Exemple de fiche bibliographique | 128 |

Liste des figures

- Figure 1. – Pourcentage d'étudiantes / étudiants nationaux et d'étudiantes / étudiants internationaux selon les cycles dans le monde9
- Figure 2. – Nombre d'étudiantes / étudiants nationaux et d'étudiantes / étudiants internationaux selon le cycle au Canada..... 11
- Figure 3. – Proportion d'étudiantes et étudiants internationaux par domaine d'études au Québec
11
- Figure 4. – Carte conceptuelle des mots-clés liés à l'objet de recherche 123

Liste des sigles et abréviations

BCEI : Bureau canadien de l'éducation internationale

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

CRCHUM : Centre de recherche du CHUM

CHUM : Centre hospitalier de l'Université de Montréal

CSQ : Certificat de sélection du Québec

FMV : Faculté de médecine vétérinaire

HEC Montréal : Hautes études commerciales de Montréal

IES : Internationalisation de l'éducation supérieure

IRIC : Institut de recherche en immunologie et en cancérologie

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PEQ : Programme de l'expérience québécoise

STIM : Sciences naturelles, technologies, ingénierie et mathématiques

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

*Il y a quelque chose de mystérieux dans la rencontre d'une sensibilité
(celle du chercheur ou de la chercheuse)
et d'une expérience (celle d'un participant ou d'une participante à la recherche)
et cela doit être honoré et respecté.
-Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2016, p. 602)*

Remerciements

Ce mémoire est le résultat d'un parcours universitaire, et personnel, jalonné de rencontres, d'expériences, de lectures et d'apprentissages tous plus formateurs les uns que les autres. Pour le mener à terme, j'ai pu compter sur le soutien financier des Fonds de recherche du Québec grâce à une Bourse à la maîtrise en recherche (FRQ-SC 2020-2022), de la Faculté des sciences de l'éducation par le biais de diverses bourses de cheminement ainsi que du ministère de l'Éducation du Québec et de l'Université de Montréal sous la forme d'un important contrat d'auxiliariat de recherche (Reconnaissance des acquis expérientiels 2020-2022). J'ai également bénéficié du soutien moral de précieuses personnes que je ne peux passer sous silence.

Merci aux femmes extraordinaires sans qui ce mémoire n'aurait jamais été. Merci Maedeh, Magdalena, Roshan et Cassandra : vos parcours migratoires ainsi que vos expériences universitaires semées de réussites et d'embuches ont inspiré l'objet même de cette recherche. Votre rencontre m'a fait découvrir les cycles supérieurs, particulièrement en sciences naturelles, et la passion que vous avez communiquée au sujet de votre domaine de spécialisation m'a donné envie de poursuivre mes études au-delà du baccalauréat. Votre détermination et votre rigueur m'inspirent encore à ce jour; merci pour cette merveilleuse leçon de persévérance.

Merci également aux autres femmes indissociables de la mise en forme de ce projet de recherche : les doctorantes internationales qui ont si généreusement accepté de participer aux entretiens individuels et de groupe. Merci Clara, Fabienne, Adeline, Hana et Delphine : vous avez répondu présentes malgré vos obligations universitaires et votre emploi du temps chargé. Surtout, merci d'avoir partagé sans pudeur vos expériences d'intégration à la faculté québécoise. Vos histoires m'ont touchée et je suis reconnaissante de la confiance que vous m'avez témoignée en étant ouvertes et vulnérables. J'ai senti que vous me supportiez dans mon projet de recherche et je vous en remercie. Vous êtes brillantes, ambitieuses et bienveillantes. Je vous souhaite évidemment tout le succès dans la suite de vos études.

Merci à ma collègue de maîtrise, voisine de bureau et grande amie Yifan Liu. Ta présence douce mais assidue m'a permis de passer au travers des moments les plus difficiles. Je ne peux pas imaginer mon parcours aux cycles supérieurs sans toi : tu fais partie de mon rythme de travail, de mon éthique professionnelle, de mon processus d'idéation, de mon bien-être psychologique. Je

n'aurais jamais cru trouver une si bonne partenaire d'études la première fois que je t'ai contactée... Merci pour toutes ces séances de travail rigoureuses que nous avons eues, accompagnées de discussions sans queue ni tête à propos de sociologie et de méthodologie. Ton humour me manque déjà. Ce mémoire est réussi en partie grâce à toi. Merci du fond de mon cœur.

Merci aux membres de la Faculté des sciences de l'éducation qui m'ont soutenue, de près ou de loin, pendant mes études. Merci tout d'abord aux membres de mon jury, Marie-Odile Magnan et Alexandre Beaupré-Lavallée, qui ont apporté de judicieux commentaires à la première version de ce mémoire. Votre regard extérieur m'a permis de bonifier son écriture. Merci Martial Dembélé de votre soutien ainsi que de votre apport pédagogique à mon devis de recherche. J'ai toujours su que je pouvais compter sur vous dans mon cheminement académique. Merci au personnel du décanat pour votre encadrement lors de mes différentes demandes de bourses. Grâce à vous, je poursuis mes études avec un soutien financier important. Merci Marie-Françoise Torrent et Ahlem Ammar d'avoir votre porte toujours ouverte. Votre écoute et votre présence à la Faculté m'ont permis de persévérer dans les moments plus difficiles. Merci à tous mes collègues de maîtrise qui ont cheminé à mes côtés et qui ont apporté, à différents moments, de précieux commentaires bonifiant mon projet de recherche. Merci particulièrement à Don Durvil Youyou, Jerry Legrand, Laurence Tchuindibi, Laurence Couturier, Sara Duquette, Jeanne Dessureault, Gabrielle Ross et Oumaima Mahjoubi.

Merci à ma co-directrice de recherche Adriana Morales-Perlaza. Notre rencontre, alors que j'étais encore une étudiante au baccalauréat, a été déterminante dans mon parcours universitaire. Tu as toujours fait preuve d'une grande écoute et d'une ouverture admirable. Merci pour ton soutien extraordinaire lors de mes demandes de bourses en début de parcours à la maîtrise. Tu as cru en moi et je t'en suis reconnaissante. Ta personnalité rassurante m'a permis d'entamer mon parcours aux cycles supérieurs plus sereinement et d'apprendre à gérer la charge de travail de manière pragmatique. Merci encore.

Merci à ma directrice de recherche Joëlle Morrissette qui est d'une certaine manière omniprésente dans ce mémoire. Je ne pense pas que quelques lignes de remerciement sur cette page peuvent saisir l'ampleur de la reconnaissance que j'ai envers toi. Tes enseignements ont ouvert la porte à des perspectives que j'ignorais et par le fait même, je me suis familiarisée avec l'épistémologie. Tu m'as invitée sur une route exploratoire, celle de la recherche qualitative, en cheminant à mes

côtés et je n'aurais pas pu trouver meilleure partenaire de marche. Merci pour ta confiance indéfectible, pour ta présence constante, pour ta rigueur contagieuse et pour ton soutien pédagogique exceptionnel.

Merci à Sylvain qui me permet de poursuivre des études supérieures dans des conditions de vie agréables. Ce mémoire ne serait évidemment pas ce qu'il est si je n'avais pas bénéficié du soutien que tu m'apportes depuis maintenant plusieurs années. Merci d'être là dans les moments difficiles et de m'encourager à persévérer. Je sais que tu me soutiens, car tu crois en moi. Merci de me permettre d'atteindre mes buts et d'être ambitieuse. Nos conversations enrichissent mon parcours et nourrissent mon univers conceptuel. Merci enfin pour les nombreuses relectures, parfois pénibles, que je te demande si souvent. Tu les fais avec intérêt et cela est tout à ton honneur !

Introduction

Pendant près de quatre ans, j'ai occupé diverses fonctions d'auxiliaire d'enseignement du français langue seconde à l'Université de Montréal et à HEC Montréal. J'ai entre autres offert du mentorat linguistique personnalisé à des étudiantes et étudiants internationaux aux cycles supérieurs. Ces personnes étaient choisies parce qu'elles avaient des difficultés à s'exprimer en français à l'oral, mais aussi à l'écrit. J'ai ainsi eu l'occasion de découvrir le Centre de recherche du CHUM (CRCHUM), la Faculté de médecine vétérinaire (FMV) de l'Université de Montréal et l'Institut de recherche en immunologie et en oncologie (IRIC). À travers cette riche expérience, j'ai constaté les défis que présente l'apprentissage du français comme langue seconde pour les étudiantes et étudiants internationaux, mais également tous les apprentissages – et par conséquent les ajustements – qu'ils doivent faire en vue de mieux s'intégrer à leur environnement d'études. Plusieurs doctorantes et doctorants, de même que postdoctorantes et postdoctorants m'ont raconté les hauts et les bas de leurs premières expériences à l'Université de Montréal. C'est dans cette perspective que j'ai choisi comme objet de recherche l'expérience universitaire des étudiantes et étudiants internationaux, en gardant en tête la particularité des études supérieures et des milieux de recherche en laboratoire ou en clinique.

Depuis une quarantaine d'années, les étudiantes et étudiants de partout dans le monde se déplacent pour obtenir une meilleure éducation et améliorer leurs conditions de vie (Bond et *al.*, 1999). À la fin du XX^e siècle, les sociétés se mondialisent et les pôles de recherches universitaires se développent (Bond et *al.*, 1999; Goyer, 2012). Aujourd'hui, l'internationalisation de l'enseignement supérieur touche autant la dimension interculturelle des cursus, que les programmes à distance et la mobilité des personnes étudiantes et chercheuses (Kashkan et Egorova, 2015; Knight, 2012; Larsen, 2016). Les universités québécoises suivent la tendance mondiale des dernières années : elles accueillent de plus en plus d'étudiantes et étudiants internationaux (BCEI, 2018). Ce phénomène de la mobilité étudiante influence l'environnement scolaire et social des campus québécois et se fait sentir davantage au doctorat où les étudiantes et étudiants venant de l'étranger s'inscrivent proportionnellement plus que dans les autres cycles (Statistique Canada, 2020).

La présence de ces personnes migrantes enrichit à la fois le Québec et la communauté universitaire sur les plans économiques, sociodémographiques, intellectuels et socioculturels (Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011; El-Assal et Homsy, 2017); il est donc important de s'intéresser à leurs expériences pendant leurs études. Des recherches ont déjà traité de la réussite, de l'intégration et de l'apprentissage des étudiantes et étudiants internationaux (ex. : Duclos, 2011; Guichon, 2015; Kanouté 2019; Mainich, 2015; Pilote et Benabdeljalil, 2015). Cependant, aucune ne s'est entièrement dédiée aux expériences universitaires des doctorantes et doctorants internationaux inscrits dans les domaines des sciences naturelles. Les approches des chercheuses et des chercheurs sont parfois normatives, empruntant des concepts établis et renforcés par les institutions, et occultant par le fait même le point de vue des principaux acteurs concernés ainsi que la contribution des membres de leur écologie. Cela m'amène donc à positionner mon projet de recherche dans une perspective interactionniste qui conduit à l'adoption d'une approche écologique du phénomène et à opter pour une méthodologie qui accorde de l'importance à la parole des participantes et participants.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier décrit le contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit cette recherche. J'y présente l'évolution de l'internationalisation de l'éducation et le portrait de la mobilité étudiante actuelle. Je précise la situation des étudiantes et étudiants internationaux au Canada et au Québec en décrivant les enjeux sociétaux, institutionnels et personnels liés à leur présence sur les campus de la province. Ensuite, je détaille les particularités sociologiques des doctorantes et doctorants internationaux qui étudient en sciences naturelles dans des facultés excentrées, ce qui permet de mieux cerner l'objet de recherche. Puis, j'explique comment des écrits scientifiques ont abordé le phénomène de la mobilité étudiante en présentant les recherches centrées sur l'apprentissage, la réussite et l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux. Je conclus en soulignant les taches aveugles de ces écrits ainsi que leurs apports à mon projet de recherche. Ce choix conduit à un objectif général de recherche qui vise à décrire l'expérience universitaire des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles pour comprendre leur intégration à leur environnement de recherche.

Le deuxième chapitre se concentre sur les théories sociologiques qui éclaireront l'objet d'étude. J'y présente d'abord l'interactionnisme, selon l'interprétation qu'en fait Howard S. Becker, l'une

de ses figures de proue, laquelle mise sur les concepts de conventions et d'incidents critiques. Ensuite, la théorie d'Alain Coulon (1997) sur le métier d'étudiant, vient compléter la perspective interactionniste retenue, et je m'attarde sur le concept d'affiliation qui est particulièrement pertinent pour cette recherche. Enfin, je propose des objectifs spécifiques de recherche qui sont de comprendre l'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux à travers leurs expériences de recherche dans une faculté de sciences naturelles au Québec, d'une part, et de décrire comment les doctorantes et doctorants internationaux s'approprient les conventions partagées par les membres de leur laboratoire, d'autre part.

Dans le troisième chapitre, j'expose ma posture épistémologique interprétative qualitative et précise le scénario d'enquête, d'abord en présentant les détails du terrain investi ainsi que les caractéristiques des cinq participantes retenues pour l'étude. Puis je justifie l'emploi d'entretiens biographiques individuels et d'un entretien réflexif de groupe au regard des objectifs poursuivis. La dernière partie de ce chapitre détaille le processus d'analyse ayant produit deux registres selon les suggestions de Morrissette (2021) : un premier selon une posture dite restitutive, qui inclut le recours aux récits biographiques (Bertaux, 2016) et l'analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016), et un second selon une posture dite analytique, qui propose une analyse par comparaison de cas (Becker, 2014).

Le quatrième chapitre présente le premier registre d'analyse, soit une mise en récit biographique des entretiens individuels et de groupe réalisés avec les cinq participantes. La narration suit la logique temporelle des parcours migratoires des doctorantes internationales et met l'accent sur des incidents critiques révélateurs de conventions tacites de la faculté québécoise¹ ainsi que des ajustements des doctorantes internationales à leur métier d'étudiante. Les cinq récits présentent les études dans le pays d'origine, l'arrivée à la faculté québécoise, une situation qui provoque un ajustement et un processus d'affiliation qui réussit, ou non, suite à cet ajustement. Plus précisément, le chapitre 4 décrit les processus d'affiliation graduelle de Clara, d'affiliation abandonnée de Fabienne, d'affiliation conflictuelle d'Adeline, d'affiliation revendiquée d'Hana et d'affiliation bienveillante de Delphine. Il se conclut par une synthèse analytique résumant les interactions qui ont facilité ou freiné l'affiliation universitaire des doctorantes internationales.

¹ Le nom de la faculté est anonymisé à la demande du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP). Je lui donne simplement le nom de « faculté québécoise » pour marquer sa situation géographique.

Le cinquième chapitre présente le second registre d'analyse qui propose une lecture transversale des récits biographiques présentés au chapitre 4. Il apporte un éclairage complémentaire sur les manières dont les interactions au cœur du laboratoire de recherche influencent les doctorantes internationales dans l'interprétation et l'intériorisation des conventions du « métier doctoral » dans leur nouveau contexte d'études et de travail; les influences mutuelles y sont donc davantage mises en valeur. Un éclairage d'une sociologie interactionniste de la socialisation professionnelle est mobilisé afin de prendre en compte à la fois les situations complexes de travail et d'études en laboratoire ainsi que l'environnement dans lequel ont lieu les interactions socialisantes. Je détaille la manière dont le contexte atypique d'études et de travail façonne la socialisation professionnelle des doctorantes, soit par un effet d'isolement ou bien de rapprochement entre pairs, et j'explique comment les membres du laboratoire contribuent également à cette socialisation professionnelle par le biais du mentorat, d'échanges au cours des réunions hebdomadaires interdisciplinaires ainsi que par les habitudes en termes de gestion de conflit. Je termine ce chapitre en soulignant les limites de la réciprocité du processus de socialisation professionnelle des doctorantes internationales qui sont notamment observables dans la répétition des conventions scientifiques institutionnalisées.

Finalement, la conclusion résume l'articulation des cinq chapitres de ce mémoire et énonce certaines limites et considérations éthiques relatives à mon projet de recherche, en plus d'offrir quelques perspectives de recherche qui pourraient faire suite à mon travail.

Chapitre 1 – Cadre contextuel

Ce premier chapitre présente la problématique de recherche qui repose sur l'idée selon laquelle la mobilité étudiante s'accroît dans le monde entraînant un nombre croissant d'étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans les facultés universitaires. Ce faisant, il convient de prendre en compte les enjeux liés à leur présence sur les campus afin de faciliter leur intégration aux sociétés d'accueil. Pour illustrer ce propos, la première section du chapitre expose le contexte sociohistorique de l'internationalisation de l'éducation supérieure. Ensuite, il brosse un portrait de la mobilité étudiante dans le monde, puis plus précisément de celle au Canada et au Québec. Afin de montrer la pertinence sociale de la problématique de cette recherche, je rappelle comment les médias écrits ont traité de la présence des étudiantes et étudiants internationaux sur les campus au cours des 20 dernières années et je présente les enjeux sociaux, institutionnels et personnels liés à cette situation. Je poursuis en présentant une recension des écrits sur le sujet qui permet de distinguer les principaux objets étudiés, soit l'intégration, la réussite et l'apprentissage des étudiantes et étudiants internationaux. Je conclus ce premier chapitre en résumant les contributions des travaux scientifiques relatives à l'objet de recherche ainsi que leurs tâches aveugles, ce qui permettra d'argumenter l'objectif général de ma recherche.

1.1 Le contexte sociohistorique

Depuis le milieu du XX^e siècle, les systèmes éducatifs mondiaux ont connu de nombreux changements. Plus particulièrement, l'accès aux études supérieures s'est démocratisé au fil des changements sociaux tels l'émergence des pays du Sud² et la standardisation de la technologie (Kashkan et Egorova, 2015; Lumby et Foskett, 2015). Cette massification de l'éducation supérieure a fait bondir le nombre de personnes étudiant dans les universités, d'environ 13 millions en 1960 à plus de 88 millions en 1997 (UNESCO, 2000). Également, l'accélération de l'activité scientifique et la croissance de la coopération politique internationale ont fluidifié les mouvements

² Les désignations « pays du Nord » et « pays du Sud » font référence à la limite Nord/Sud, un terme utilisé par Willy Brandt dans les années 1980 dans le *Rapport Nord-Sud : un programme de survie*. L'ex-chancelier allemand y décrit une ligne imaginaire soulignant les inégalités socioéconomiques des pays de l'hémisphère nord et de l'hémisphère sud. Je suis consciente que cette nomenclature est imparfaite, qu'elle présente des limites conceptuelles et qu'elle reproduit une binarité au même titre que la catégorisation « pays développés » et « pays en développement ».

transfrontaliers. À cet égard, l'éducation supérieure s'est internationalisée et les étudiantes et étudiants ont de plus en plus poursuivi leur scolarité à l'étranger.

1.1.1 L'internationalisation de l'éducation supérieure

D'une certaine façon, les universités revêtent depuis fort longtemps un caractère international par leur mission scientifique (Larsen, 2016). Cependant, au fil du temps, cette caractéristique s'est complexifiée et il convient maintenant de définir plus clairement l'idée d'internationalisation de l'éducation supérieure (IES). Essentiellement, l'IES renvoie aux processus institutionnels et aux changements culturels qui amènent une refonte des missions universitaires dans une optique d'ouverture sur le monde (Bond et *al.*, 1999). L'idée d'internationalisation modifie ainsi le projet éducatif, l'activité scientifique, la formation locale et à distance, la mobilité étudiante et l'usage des langues à l'université (Lumby et Foskett, 2015) dans le but de les rendre plus cohérents avec des valeurs interculturelles ou de présenter un caractère international.

1.1.2 L'évolution de l'internationalisation de l'éducation supérieure

Plusieurs autrices et auteurs (Bond et *al.*, 1999; Goyer, 2012; Kashkan et Egorova, 2015; Larsen 2016) s'entendent pour baliser l'évolution de l'IES en grands moments phares. Tout d'abord, jusqu'à la fin des années 1980, les étudiantes et étudiants des pays du Sud s'inscrivent dans les universités des pays du Nord dans le but d'obtenir ce qu'ils considèrent comme une meilleure qualification professionnelle. Seulement entre les années 1975 et 1980, la mobilité étudiante a augmenté de 30% (UNESCO, 2006). Ce premier mouvement est qualifié par certaines autrices et certains auteurs (Diambomba, 1993; Goyer, 2012; Nkusi, 2006) de « drainage » des cerveaux des pays du Sud, car les talents formés à l'étranger ne reviennent pas dans leur pays d'origine, privant ainsi les populations locales de compétences précieuses.

Le second grand mouvement de l'IES s'observe au début des années 1990. À cette époque, la mobilité étudiante bondit de 34 % (UNESCO, 2006). Cette augmentation s'explique en partie par le développement des pôles de recherche universitaire et par la « transformation progressive des politiques » (Goyer, 2012, p. 256) d'accueil des étudiantes et étudiants venant de l'étranger. En effet, les centres d'expertise se multiplient dans les pays développés et les institutions d'enseignement supérieur s'internationalisent au rythme de la mondialisation des sociétés. Les universités visent à devenir compétitives mondialement en attirant et retenant des étudiantes et

étudiants venus de l'étranger. Du même coup, le recrutement international contribue au financement des facultés.

Le phénomène de IES continue de croître au début des années 2000 pour constituer un troisième grand mouvement. La mobilité étudiante augmente alors de 41 % (UNESCO, 2006). Les pays en développement subissent une pression démographique qui les empêche de « répondre aux aspirations académiques de leurs populations étudiantes grandissantes » (Collin et Karsenti, 2012, p. 41). C'est réellement à ce moment que les universités entrent dans un processus dit « d'internationalisation » : leurs missions universitaires se transforment et leurs activités se diversifient (Bond et *al.*, 1999).

Actuellement, selon Kashkan et Egorova (2015) et Larsen (2016), l'IES connaît un quatrième grand moment qui s'inscrit plus largement dans le contexte de la mondialisation des économies, des sociétés et des savoirs. L'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou globale dans l'enseignement supérieur est devenue une stratégie importante des universités (Knight, 2012). Ces dernières multiplient les programmes à distance qui sont accessibles partout dans le monde. Certaines universités ouvrent des campus délocalisés qui attirent des étudiantes et étudiants venus d'ailleurs. D'autres développent des formations qui tiennent compte d'enjeux multiculturels et multilinguistiques. Cette diversité académique, combinée à l'accessibilité technologique et au foisonnement des réseaux de recherche, apparaît comme une condition positive à la mobilité des chercheurs et chercheuses ainsi que celle des étudiantes et étudiants (Larsen, 2016).

1.1.2.1 La définition de la catégorie des étudiantes et étudiants internationaux

Avant de présenter un portrait précis des étudiantes et étudiants internationaux dans le monde, il convient de définir plus clairement comment les institutions d'enseignement supérieur les catégorisent. À des fins administratives, les universités ont créé une catégorie étudiante – les étudiantes et étudiants internationaux – pour les différencier des autres dits « locaux » ou nationaux. Cependant, il est important de noter que cette nomenclature revêt des particularités qui varient selon qui les définit. Par exemple, l'UNESCO décrit les étudiantes et étudiants internationaux (ou en mobilité internationale) comme étant des « étudiants qui ont quitté provisoirement leur territoire national dans le but de poursuivre leurs études et qui sont inscrits dans un programme d'enseignement dans un pays étranger » (Institut de la statistique de l'UNESCO [ISU], 2020, « Glossaire »). D'une autre manière au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur (MEES) définit une étudiante ou un étudiant international comme une personne qui poursuit des études dans un établissement d'enseignement supérieur québécois et qui n'est ni citoyenne canadienne, ni résidente permanente, ni indienne (au sens de la Loi sur les Indiens³). Dans le cadre de cette recherche, je retiendrai la définition du MEES : une étudiante ou un étudiant international est une personne qui poursuit des études dans un établissement d'enseignement supérieur québécois et qui n'est ni citoyenne canadienne, ni résidente permanente, ni indienne (au sens de la Loi sur les Indiens).

1.1.2.2 Le portrait mondial des étudiantes et étudiants internationaux

Comme l'économie mondiale se globalise, les flux migratoires s'intensifient et les personnes étudiantes circulent plus librement au-delà des frontières. À preuve, l'effectif d'étudiantes et étudiants internationaux atteint près de 5,3 millions en 2017 (OCDE, 2019). Pour mieux saisir cette donnée, il est important de rappeler qu'environ 2 millions de personnes étaient inscrites dans une université à l'étranger en 2000 et que près de 4 millions de personnes étudiaient à l'international en 2012. Ces chiffres illustrent bien l'accélération du phénomène de la mobilité étudiante. La *lingua franca* de la mondialisation (l'anglais) semble faciliter cette mobilité, car ce sont les pays anglophones qui attirent le plus les étudiantes et étudiants. Aux États-Unis seulement, près d'un million d'entre eux sont en situation de mobilité internationale (OCDE, 2020).

Le plus important contingent d'étudiantes et étudiants internationaux est formé par les Asiatiques qui représentent 57 % du total de la mobilité étudiante de l'OCDE en 2018. De ce groupe quittant l'Asie, les deux tiers sont d'origine chinoise et indienne et « se concentrent dans cinq pays seulement : l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni » (OCDE, 2020, p. 238). Les personnes étudiantes originaires de l'Amérique latine, quant à elles, se déplacent dans des pays limitrophes afin de poursuivre leurs études. Pour elles, la proximité géographique et la

³ Selon *L'encyclopédie canadienne* (2022), l'objectif principal de la *Loi sur les Indiens* est « de forcer les peuples des Premières Nations à abandonner leur culture et à adopter un style de vie euro-canadien. La Loi sur les Indiens a été modifiée de nombreuses fois [depuis 1876]. Elle n'affecte ni les Métis ni les Inuits » (Glover, 2022, en ligne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens-resume-en-termes-simples#:~:text=La%20Loi%20sur%20les%20Indiens,les%20M%C3%A9tis%20ni%20les%20Inuits>).

Le terme « indien » est encore utilisé dans le nom de la loi, même s'il n'est plus d'usage courant aujourd'hui pour désigner les peuples des Premières Nations. Les adjectifs indien et indienne sont ainsi correctement employés pour désigner les personnes originaires de l'Inde, en Asie.

langue d'enseignement sont des facteurs importants qui guident leur choix d'institution universitaire (OCDE, 2020).

Selon les indicateurs 2020 de l'OCDE, de manière générale, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants internationaux augmente au fil des cycles d'enseignement : pour le premier cycle, moins de 5 % proviennent de l'international alors que pour le deuxième cycle, le total passe à 13 % et que pour le troisième cycle, il atteint 22 %.

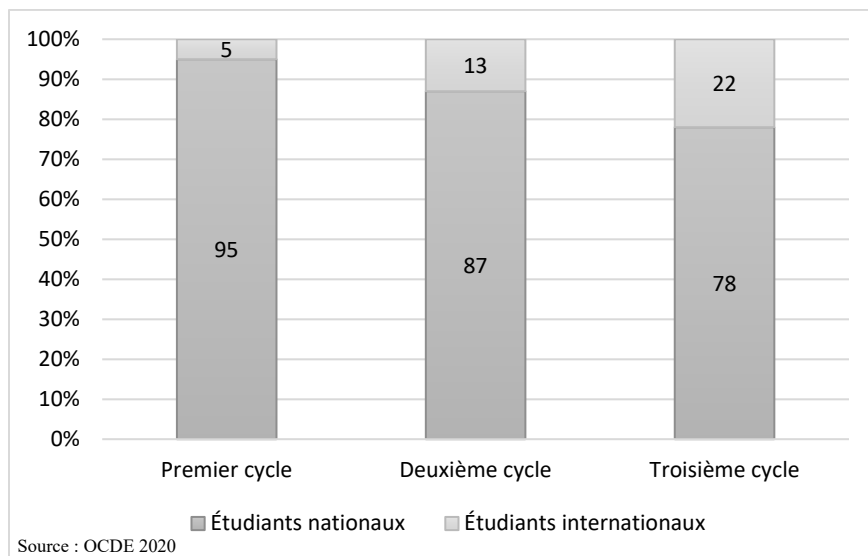


Figure 1. – Pourcentage d'étudiantes / étudiants nationaux et d'étudiantes / étudiants internationaux selon les cycles dans le monde

En ce qui a trait aux domaines d'études, les programmes convoités par les étudiantes et étudiants internationaux sont sensiblement les mêmes que ceux prisés par les étudiantes et étudiants nationaux. Le commerce, l'administration et le droit, ainsi que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction sont les domaines les plus populaires.

Finalement, les quatre années qui ont précédé la pandémie mondiale de la COVID-19 ont connu une augmentation fulgurante – cinq fois plus – du nombre total d'étudiantes et étudiants internationaux (OCDE, 2020). Or, dans son dernier rapport, l'OCDE note que le confinement de 2020 a bouleversé le parcours scolaire des personnes étudiant à l'étranger et que les conséquences à long terme de la pandémie sont encore imprévisibles :

En 2020, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier ont fermé leurs portes pour juguler la pandémie de COVID-19, ce qui a touché plus de 3.9 millions d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (UNESCO,

2020). Le confinement décrété a également affecté la continuité pédagogique et l'organisation des cours et amené les étudiants à reconsidérer la valeur de leur formation et à s'interroger sur la capacité de leur pays de destination de garantir leur sécurité et leur bien-être. Ces événements pourraient devenir très lourds de conséquences pour la mobilité internationale des étudiants dans les prochaines années. (OCDE, 2020, p. 235)

En conséquence, l'enseignement supérieur se trouve bouleversé et les enjeux financiers et organisationnels dicteront sans doute les prochaines tendances de l'IES.

1.1.3 Le portrait canadien et québécois des étudiantes et étudiants internationaux

Lorsque l'on regarde la situation du Canada avant la propagation mondiale de la COVID-19, on remarque que le pays se distingue de plus en plus du point de vue de l'IES. Comme l'illustrent les plus récents chiffres de Statistiques Canada (2021), les universités canadiennes comptaient un nombre records d'étudiantes et étudiants internationaux au cours de l'année scolaire 2019-2020, soit près de 235 422 inscrits aux cycles supérieurs. Il s'agit d'une augmentation de 10,2 % par rapport à l'année précédente. La proportion d'étudiantes et étudiants internationaux inscrits dans les universités canadiennes représente d'ailleurs plus du double de la moyenne des pays membres de l'OCDE. Suivant la tendance mondiale, le Canada accueille davantage d'étudiantes et étudiants asiatiques, surtout d'origine chinoise (28 % des étudiantes et étudiants internationaux) et indienne (25 % des étudiantes et étudiants internationaux). Près de 186 nations sont représentées sur les campus canadiens et ce sont surtout les provinces de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et du Québec qui accueillent des étudiantes et étudiants venus de l'étranger (BCEI, 2018). Les inscriptions au baccalauréat sont plus nombreuses, mais toutes proportions gardées, c'est au doctorat que l'on retrouve le plus d'étudiantes et étudiants internationaux avec 37 % des inscriptions à ce jour (28 % en 2013-2014). Ces doctorantes et doctorants s'inscrivent surtout en sciences naturelles et en génie (Statistique Canada, 2020).

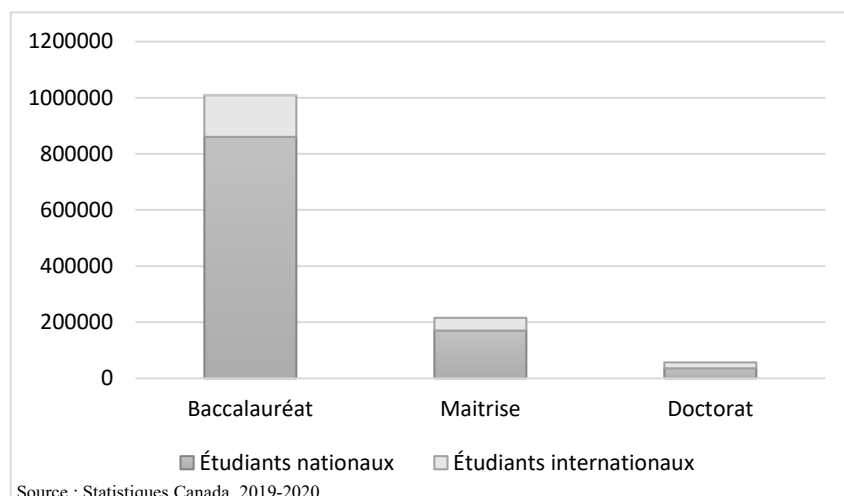


Figure 2. – Nombre d’étudiantes / étudiants nationaux et d’étudiantes / étudiants internationaux selon le cycle au Canada

La croissance du nombre d’étudiantes et étudiants internationaux est notable depuis 10 ans au Canada et le Québec n’échappe pas à cette tendance. Pour l’année 2018-2019, la province comptait plus de 45 000 étudiantes et étudiants internationaux, dont 18 855 venaient de l’Europe et 13 278 de l’Asie. Les programmes de génie et de commerce et administration sont ceux qui se démarquent davantage. Selon Statistiques Canada (2020), ce sont surtout les étudiantes et étudiants asiatiques qui s’inscrivent dans les programmes STIM alors que les Européennes et Européens préfèrent les sciences sociales et humaines.

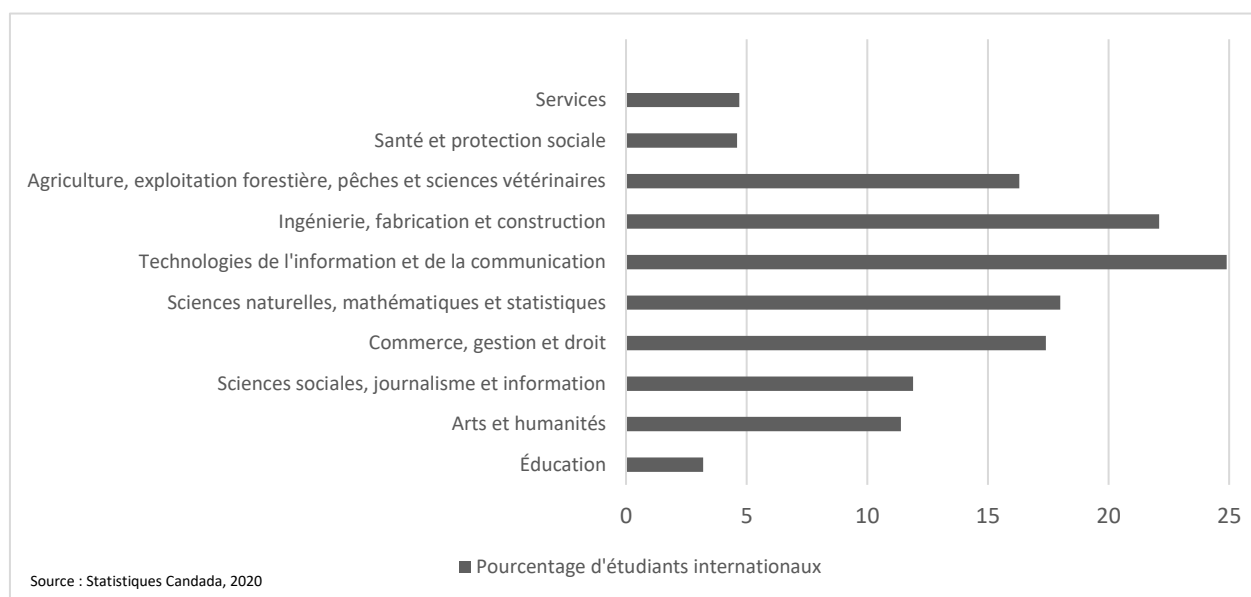


Figure 3. – Proportion d’étudiantes et étudiants internationaux par domaine d’études au Québec

1.1.3.1 Les étudiantes et étudiants internationaux au cœur des débats

Au Canada et au Québec, les étudiantes et étudiants internationaux sont régulièrement nommés dans les médias. Depuis le début du millénaire, le discours médiatique s'est notablement transformé : les préoccupations des gouvernements concernaient tout d'abord la capacité d'accueil des universités ainsi que le financement des facultés alors que les enjeux d'intégration, de rétention et de réussite ont fini par s'imposer.

Dès le début des années 2000, les journaux nationaux et provinciaux publient des articles sur les changements démographiques de la population estudiantine. Par exemple, en 2005, *Le Devoir* consacre un article à la « forte hausse du nombre d'étudiants étrangers » (Chouinard, 2005, en ligne) et *La Presse* reprend le même sujet en 2011 et en 2018. En 2008, les quotidiens québécois s'attardent à la question des frais de scolarités des étudiantes et étudiants internationaux qui sont davantage facturés que les personnes nées dans la province. En 2011, *Le Devoir* et *La Presse* publient des articles au sujet des efforts d'internationalisation des universités québécoises et du phénomène qu'ils qualifient de migration des cerveaux (Breton, 2011; Gervais, 2011). En 2012, la *Gazette du Canada* révèle que le gouvernement fédéral consulte les provinces et les territoires à propos des critères d'admissions dans leurs institutions d'enseignement supérieur. Ce faisant, le ministère fédéral de l'Immigration souhaite resserrer la supervision de la fréquentation scolaire des étudiantes et étudiants internationaux dans le but d'assurer une meilleure rétention et de diminuer l'attrition. La même année, un rapport commandé par le ministre du Commerce international recommande au Canada de doubler la capacité d'accueil des personnes étudiantes venues de l'étranger dans la prochaine décennie « afin de s'imposer dans le lucratif marché des étudiants internationaux » (Caouette, 2012, en ligne). En 2016, un reportage de *La Presse* jette un éclairage sur la situation des étudiantes et étudiants internationaux qui ne demeurent pas au Québec après leurs études. Le quotidien souligne que la métropole québécoise n'en retient qu'à peine un ou une sur cinq et évoque pour raisons des barrières linguistiques, administratives, professionnelles et culturelles (Cardinal, 2016). Ce même constat est d'ailleurs souligné par Roulot-Ganzmann en 2018 dans *Le Devoir*.

En 2019, les médias rapportent que le budget fédéral prévoit « un financement de près de 148 millions sur cinq ans pour l'éducation internationale, dont une partie [est] consacrée aux efforts déployés pour attirer davantage d'étudiants étrangers au Canada » (Blatchford, 2019, en ligne).

Cette annonce suscite de l'enthousiasme auprès des universités qui souhaitent diversifier leurs salles de classe et accroître les retombées économiques. Quelques mois plus tard, au Québec, le gouvernement provincial provoque des remous dans le milieu universitaire en annonçant des modifications au processus d'obtention du certificat de sélection du Québec (CSQ) par la voie rapide du Programme de l'expérience québécoise (PEQ). Trois semaines après cette décision, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) « change radicalement de discours et veut maintenant accueillir [les étudiants internationaux] à bras ouverts, les qualifiant de « candidats de choix » à l'immigration » (Giguère, 2019, en ligne).

Plus récemment, en 2020, les étudiantes et étudiants venus de l'étranger ont surtout fait les manchettes en ce qui a trait aux conditions de vie imposées par la pandémie mondiale de la COVID-19. Comme l'explique un reportage de Radio-Canada (Schué, 2020), certains d'entre eux doivent rester dans leur pays d'origine, car les frontières sont fermées et les démarches d'immigration sont complexifiées. Même si les universités offrent des cours en ligne, il demeure plusieurs embûches dues au décalage horaire, à la qualité de la connexion internet, voire aux coûts mêmes de cette connexion internet.

1.1.4 Le cas des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles

Parmi les étudiantes et étudiants internationaux, il semble pertinent de s'intéresser aux doctorantes et doctorants internationaux inscrits dans les domaines des sciences naturelles, car ces personnes ont des parcours universitaires particuliers. Lorsqu'elles choisissent d'aller étudier à l'étranger, la plupart d'entre elles « sont d'emblée [insérées] dans des équipes et des laboratoires de haut niveau [...] fortement [axés] sur la pratique de la recherche » (Vultur et Germain, 2018, p. 109). Les professeures et professeurs qui y travaillent ont des tâches composées à 80% de recherche et à 20% d'enseignement, ce qui les définit à juste titre comme professeures-chercheuses et professeurs-chercheurs. De plus, ils administrent généralement des fonds de recherche fort importants qui permettent le fonctionnement des infrastructures de leur laboratoire (Vultur et Germain, 2018). Dans ce contexte, les doctorantes et doctorants sont bien souvent considérés comme de véritables étudiantes-chercheuses ou étudiants-chercheurs, comme des scientifiques professionnels qui collaborent à la communauté, voire comme des « étudiants travailleurs » (Patsarika, 2014) qui ont un rôle central dans les recherches menées en laboratoire (Vultur et Germain, 2018). Leur

expérience étudiante inclut donc une dimension professionnelle que certains auteurs comparent à celle des travailleurs mobiles hautement qualifiés (ex. : Van Mol, 2014 et Ballatore, 2013). En effet, leurs compétences et leurs connaissances sont « fortement convoitées par les professeurs qui ont besoin de collaborateurs compétents pour faire fonctionner leurs laboratoires » (Vultur et Germain, 2018, p. 116). Vus ainsi, les doctorantes et doctorants internationaux qui arrivent dans un nouveau laboratoire ont alors deux perspectives de formation. Premièrement, ils viennent se spécialiser et travailler auprès des experts locaux (Vultur et Germain, 2018). Deuxièmement, ils apportent un certain bagage scientifique acquis dans leur pays d'origine qu'ils peuvent mettre à contribution au sein de leur équipe de travail (Vultur et Germain, 2018).

Les doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles évoluent également dans un environnement universitaire atypique qui est bien différent de celui propre aux sciences humaines et sociales, comme le souligne l'étude de Serre (2015). Cette dernière porte sur les doctorantes et doctorants en France, mais elle met en exergue des enjeux liés à la socialisation universitaire qui font écho à ceux mentionnés par l'étude de Vultur et Germain (2018), menée au Québec. Ainsi, Serre (2015) explique que les doctorantes et doctorants en sciences naturelles étudient et travaillent plus souvent dans les bâtiments universitaires, comme les laboratoires, où ils y sont encadrés au jour le jour. De manière similaire, Vultur et Germain mettent en relief « l'intensité de l'investissement en laboratoire » (Vultur et Germain, 2018, p. 122). Ils expliquent que les directeurs de recherche peuvent exiger des horaires de travail atypiques, et contraignants, en raison des procédures d'expérimentation. De plus, les laboratoires de sciences naturelles n'offrent pas toujours d'espaces propices à la socialisation « en raison du fait que les locaux sont dispersés dans le territoire, y compris à l'extérieur du centre-ville de Montréal » (Vultur et Germain, 2018, p. 122) et que certaines facultés ne comptent pas de cafés, cafétérias, jardins intérieurs ou salons étudiants. Ces aspects des études en sciences naturelles forcent conséquemment une socialisation différente pour les doctorantes et doctorants internationaux.

1.2 Les enjeux liés aux étudiantes et étudiants internationaux

La présence d'étudiantes et étudiants internationaux au Québec touche inévitablement aux questions sociales liées à l'immigration, aux finances publiques et à la main d'œuvre professionnelle. Elle soulève également des enjeux pour les institutions d'enseignement supérieur, comme le financement des facultés, l'expertise en recherche et le développement de compétences

interculturelles. Finalement, les étudiantes et étudiants internationaux font face à des défis d'intégration qui incluent souvent de la discrimination, un certain choc académique ainsi que diverses formes de stress, mais elles profitent aussi d'opportunités qui prennent souvent la forme d'apprentissages et de découvertes.

1.2.1 Les enjeux pour la société

Selon un rapport de l'Institut du Québec (rédigé par El-Assal et Homsy en 2017), la présence des étudiantes et étudiants internationaux au Québec représente un apport indéniable sur les plans de l'économie, de l'emploi et de la démographie, et ce, autant avant qu'après leur diplomation. Pendant leurs études, ces personnes ont de multiples dépenses liées à l'hébergement, l'alimentation, le transport et les loisirs. Ces dépenses génèrent des retombées économiques directes et des emplois qui contribuent positivement au PIB de la province (El-Assal et Homsy, 2017).

En ce qui a trait au secteur de l'emploi, Chatel-DeRepentigny et *al.* expliquent comment les étudiantes et étudiants internationaux modifient les milieux de travail pendant leurs études.

La mobilité étudiante représente un gigantesque potentiel de travailleurs qualifiés durant leur séjour d'études en pays étrangers [...]. Non seulement les étudiants au doctorat contribuent aux activités de recherche et développement pour le pays d'accueil, mais ils participent aussi à la vie active par le biais de stages par exemple. (Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011, p. 36)

En plus de l'impact économique pendant leurs études, les étudiantes et étudiants venus de l'étranger qui décident de rester dans la province après leurs études pallient les problèmes liés au vieillissement de la population, comme la pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs (El-Assal et Homsy, 2017). Ils facilitent leur intégration au marché du travail, car ils sont déjà plus familiers avec la culture québécoise (El-Assal et Homsy, 2017).

Enfin, selon l'*Étude des facteurs* de Montréal International, « les étudiants internationaux aident à répondre aux besoins de compétences du Québec, en particulier dans des secteurs comme l'aérospatiale, les sciences de la vie ainsi que les technologies de l'information et des communications » (El-Assal et Homsy, 2017, p. 9). Ces personnes étudiantes facilitent également les liens d'affaires internationaux et l'exportation de produits et d'idées. « À cet égard, le Conseil des ministres en éducation du Canada (CMEC) reconnaît l'importance non seulement du

recrutement des étudiants internationaux, mais aussi de leur rétention au Canada après leurs études » (Mainich, 2015, p. 11).

1.2.2 Les enjeux pour l'université

La présence d'étudiantes et étudiants internationaux dans les universités offre des avantages politiques, économiques, pédagogiques, scientifiques et socioculturels pour les institutions d'enseignement supérieur. Tout d'abord, une grande cohorte internationale témoigne du prestige d'une université, car elle renforce l'idée d'excellence de ses centres de recherche et de la performance de ses étudiantes et étudiants (Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011). Les universités voient donc dans leur internationalisation un signe d'attractivité de leur institution (Goyer, 2012).

De plus, les frais de scolarité de personnes venues de l'étranger apportent des revenus considérables qui financent non seulement l'administration des facultés, mais qui stimulent aussi la recherche et l'innovation (McHale, 2006). Les populations natives de certaines régions du monde s'inscrivent peu à l'université et les étudiantes et étudiants internationaux contribuent au maintien des activités universitaires. D'ailleurs, Vickers et Bekhradnia (2007) précisent que des programmes comme ceux de génie et de sciences naturelles comptent sur la forte présence d'étudiantes et étudiants internationaux pour maintenir leur vitalité.

Ensuite, la présence des étudiantes et étudiants internationaux enrichit l'environnement d'apprentissage tout en améliorant la qualité de formation (Duclos, 2011; Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011; El-Assal et Homsy, 2017). Selon Knight (2005), les chercheurs et chercheuses ainsi que les professeures et professeurs se perfectionnent quant aux questions internationales et interculturelles au contact des étudiantes et étudiants internationaux. Les cycles supérieurs sont particulièrement sensibles au rayonnement international de leur expertise et de leur savoir-faire et la présence des étudiantes et étudiants internationaux les aide à s'ouvrir sur le monde. En fait, les expériences socioculturelles variées bénéficient à la fois aux étudiantes et étudiants internationaux ainsi qu'aux nationaux qui développent de nouvelles ressources personnelles et interpersonnelles (Ciccheli, 2008).

1.2.3 Les enjeux pour les étudiantes et étudiants internationaux

Étudier dans une université à l'international est une expérience de vie unique qui permet la découverte d'une culture, d'un territoire et bien souvent d'une langue. Ce type de parcours scolaire

présente un contexte favorable au développement de l'autonomie, de la maturité et de l'ouverture d'esprit (Orientation Carrière, 2020). Parfois, les programmes offerts à l'étranger sont uniques : ils offrent une perspective académique ou professionnelle inestimable aux étudiantes et étudiants internationaux. Dans le cas des études au Canada et au Québec, il est possible pour certains candidats et certaines candidates d'entamer un processus d'immigration et d'envisager une carrière à la suite de l'obtention de leur diplôme.

Malgré tout, quitter ses proches et son pays pour entreprendre des études à l'étranger amène son lot de défis. À l'arrivée, le choc culturel vécu par certaines étudiantes et certains étudiants internationaux ressemble souvent à un mal du pays. Celui-ci sous-entend un manque de repères familiers et peut entraîner des symptômes dépressifs et une difficulté d'adaptation (ÆLIÉS, 2016). Les étudiantes et étudiants qui en souffrent ont tendance à s'isoler socialement, performant moins bien dans leurs études et se sentent démunis lorsqu'ils doivent prendre des décisions importantes. Des auteurs comme Smith et Kawaja (2011) ajoutent que le stress lié aux études à l'étranger peut mener à « des problèmes somatiques tels les troubles du sommeil et de l'appétit, l'épuisement ou les maux de tête » (cités dans ÆLIÉS, 2016, p. 8). Les contraintes financières, occasionnées par les frais de loyer, d'alimentation, de transport et autres, alimentent le stress décrit précédemment. Comme j'en ferai part dans la recension des écrits, des chercheurs et chercheuses (ex. Maïnich, 2015) ont souligné des liens significatifs entre ces facteurs de stress et le rendement académique.

1.3 Un portrait de la recherche scientifique sur les étudiantes et étudiants internationaux

Les travaux scientifiques sur le sujet des étudiantes et étudiants internationaux se sont multipliés après les années 2000. Leurs objets d'études sont aussi variés que le parcours migratoire, les pratiques interculturelles, les stratégies d'intégration, la réussite académique, la persévérance aux études, le stress d'acculturation, les stratégies de motivation, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ou encore l'apprentissage de la langue seconde. Les modèles théoriques mobilisés se rapportent principalement à la sociologie et à la psychologie, bien que certains se trouvent dans la sphère didactique. Les approches méthodologiques sont tout aussi bien qualitatives, que quantitatives et mixtes. Dans les sections suivantes, je résume la démarche de recension des écrits relatifs à cet objet de recherche. Je présente ensuite une synthèse de ceux-ci en les regroupant selon qu'ils abordent la réussite, l'apprentissage de la langue ou l'intégration.

Pour rendre compte des travaux de manière plus structurée, je débute chaque section par une synthèse des écrits recensés puis j'enchaîne avec le détail d'une recherche emblématique de la thématique en question. Je termine finalement en soulevant les forces et les taches aveugles de la littérature mentionnée.

1.3.1 La démarche de recension des écrits⁴

Pour arriver à un panorama de la recherche sur les étudiantes et étudiants internationaux, j'ai tout d'abord circonscrit mes recherches documentaires à l'aide de mots-clés touchant l'internationalisation de l'éducation supérieure et les étudiants internationaux. Ensuite, j'ai établi que pour être retenu, un document devait traiter des enjeux économiques, démographiques, institutionnels, académiques, psychologiques et socioculturels de la mobilité étudiante. Un document devait également traiter de la situation ou de l'expérience des étudiantes et étudiants internationaux dans les universités, plus précisément au parcours migratoire, à la réussite et à la persévérance scolaire, à l'intégration sociale ou à l'apprentissage de la langue.

La stratégie de localisation des écrits comportait quatre étapes : 1) une recherche électronique dans les bases de données d'articles scientifiques (ÉRUDIT et ERIC) et sur Internet (*Google Scholar*), 2) une recherche dans les médias écrits canadiens et québécois, 3) une recherche manuelle à partir des bibliographies et des recensions des écrits à l'intérieur des articles trouvés précédemment, et 4) une demande de documentation complémentaire auprès de professeures et professeurs et d'un bibliothécaire. Les résultats de toutes mes recherches ont été enregistrés dans Zotero. Cette première étape a permis de rassembler 88 documents : 44 étaient des articles scientifiques, 22 des mémoires et des thèses, 13 des rapports ou des états des lieux, et finalement 9 des livres, des chapitres de livres ou des *handbooks*. Les documents ont été soumis à une extraction et une organisation des données documentaires dans des fiches MS Excel autorapportées. Ce tableau reprend brièvement les informations d'une fiche de lecture comme le titre de l'article, la référence bibliographique, les mots-clés, le résumé de la problématique, du cadre théorique, de la méthodologie et des résultats, les limites ainsi que des commentaires critiques.

La tendance des documents retenus montre que 30 % sont des recherches de type qualitatif, 23 % de type mixte, 23 % de type revue de littérature, et 17 % de type quantitatif. De plus, la majorité

⁴ La démarche complète de ma recension des écrits est détaillée à l'Annexe 1.

des documents ont été publiés au cours des huit dernières années. Après une lecture approfondie de tous ces documents, j'ai organisé et regroupé la littérature recensée selon les trois principaux thèmes identifiés, présentés dans les sections suivantes : les recherches centrées 1) sur la langue, 2) sur la réussite et 3) sur l'intégration.

1.3.2 Les recherches centrées sur la langue

L'un des thèmes qui revient dans les écrits consultés est celui de la langue seconde. À ce propos, des recherches mettent en exergue que la faible maîtrise de la langue orale est le problème prioritaire des étudiantes et étudiants internationaux (Abukhattala, 2013; Kanouté, 2019; Rouillard, 1994). Comme je l'ai expliqué précédemment dans le portrait de la mobilité étudiante au Québec (cf. 1.1.3), ces personnes inscrites dans les universités francophones doivent pour la plupart développer ou parfaire leurs compétences en français. Smith et Khawaja (2011) expliquent que la maîtrise de la langue ne faciliterait pas seulement la socialisation, mais qu'elle améliorerait aussi la transmission d'idées en classe. Dans ce contexte, certaines étudiantes ou certains étudiants optent pour des cours de français crédités, alors que d'autres recourent uniquement aux contacts sociaux et aux outils numériques pour pallier leurs lacunes linguistiques.

En fait, les difficultés liées à la langue écrite s'observent surtout du côté des compétences rédactionnelles des étudiantes et étudiants internationaux (Abukhattala, 2013). Avram et Prunet (2020) observent de manière similaire les difficultés liées à la « langue académique » chez les étudiantes et étudiants internationaux dans les universités françaises. Les chercheuses expliquent que, en plus de devoir développer ou parfaire leurs compétences en français, ces personnes doivent acquérir une forme de littérature universitaire qui leur est étrangère, mais qui est commune aux étudiantes et étudiants locaux (Avram et Prunet, 2020). Cela implique de connaître les caractéristiques de l'écriture scientifique en français, les genres textuels universitaires dans son domaine d'étude, les normes facultaires de présentation, la vulgarisation scientifique, les règles de non-plagiat, etc. À cet égard, Kanouté (2019), Pilote et Benabdeljalil (2015) de même que Guichon (2015) notent que les étudiantes et étudiants internationaux dans les universités québécoises n'utilisent pas le plein potentiel des services de soutien, des outils académiques et des nouvelles technologies mis à leur disposition, notamment pour l'apprentissage du français, se limitant aux usages communs comme les dictionnaires en ligne pour la correction de mots.

D'autres études centrées sur la langue soulignent que le répertoire plurilingue des étudiantes et étudiants internationaux est fréquemment mobilisé dans les filières techniques pour communiquer dans l'environnement universitaire. Dans un tel cas, un bon niveau d'anglais devient une plus-value pour les personnes qui utilisent couramment un jargon anglophone. Cette stratégie ne représente pas toujours un atout, car, comme le note Bergeron (2012), l'utilisation de l'anglais sur le campus peut freiner l'apprentissage du français. Quant aux étudiantes et étudiants locuteurs d'une langue d'origine latine, ils peuvent user de mots similaires qui favorisent l'intercompréhension (Avram et Prunet, 2020). Quoiqu'il en soit, les étudiantes et étudiants francophones ainsi que les professeurs et professeurs pourraient favoriser davantage l'intégration langagière des étudiantes et étudiants internationaux en persistant à communiquer avec eux en français (Bergeron, 2012). À ce propos, Smith et Khawaja (2011) suggèrent que la barrière langagière nuit aux relations interpersonnelles des étudiantes et étudiant internationaux et affaiblit les réseaux de soutien sur le campus.

Les travaux de Bergeron (2012), Guichon (2015), Kanouté (2019) et Avram et Prunet (2020) se penchent d'ailleurs sur les moyens déployés par les étudiantes et étudiants internationaux pour pallier cette barrière linguistique et apprendre le français à l'extérieur de la classe. Ils suggèrent que cette catégorie d'étudiantes et étudiants utilise diverses stratégies linguistiques, métacognitives et sociales.

Par exemple, le mémoire de Bergeron (2012) s'intéresse aux étudiantes et étudiants internationaux non-francophones qui réussissent plus ou moins bien à s'intégrer d'un point de vue langagier. La chercheuse se penche sur les stratégies d'apprentissage⁵ que ces personnes mobilisent pour améliorer leur connaissance du français et elle tente de comprendre comment de multiples facteurs influencent cet apprentissage. La recherche se centre sur 12 participants et participantes d'origine chinoise au baccalauréat à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). En termes

⁵ La recherche de Bergeron (2012) mobilise la classification des stratégies d'Oxford (1990) selon laquelle les stratégies d'apprentissage se divisent en stratégies directes et indirectes. Considérées comme stratégies directes sont 1) les stratégies mnémoriques, 2) les stratégies cognitives et 3) les stratégies compensatoires. Du côté des stratégies indirectes, se trouvent 4) les stratégies métacognitives, 5) les stratégies affectives et 6) les stratégies sociales. Plus précisément, les stratégies mnémoriques (1) incluent de bien réviser et de créer des liens mentaux. Les stratégies cognitives (2) signifient de surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit (par différents moyens) alors que les stratégies cognitives (3) incluent de pratiquer la langue, d'analyser et de raisonner, et de créer des structures (comme des listes et des notes). Les stratégies métacognitives (4) peuvent être la planification et l'aménagement des apprentissages, la centration de ses apprentissages et l'évaluation de ses apprentissages. Les stratégies sociales (5), quant à elles, incluent de coopérer avec les autres, de cultiver l'empathie et de poser des questions. Finalement, les stratégies affectives (6) signifient de diminuer son anxiété, de prendre son pouls affectif et de s'auto-encourager.

de résultats, certaines stratégies semblent être utilisées par tous les participants et les participantes : les stratégies cognitives, qui incluent pratiquer la langue; les stratégies compensatoires, qui impliquent de surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit; les stratégies métacognitives, qui sous-entendent la planification et l'aménagement de ses apprentissages; les stratégies sociales, qui réfèrent à la coopération avec les autres. D'autres stratégies semblent être peu utilisées par les participants et participantes : les stratégies mnémoniques et les stratégies affectives. L'analyse contextuelle semble montrer que les familles d'accueil francophones jouent un rôle plus important dans l'apprentissage du français que le milieu universitaire. Par ces résultats, la chercheuse souligne le rôle actif et social des étudiantes et étudiants chinois dans leur apprentissage du français. Finalement, elle note que l'utilisation de l'anglais sur le campus semble freiner l'apprentissage du français et que les pairs francophones ainsi que les professeures et professeurs pourraient favoriser davantage l'intégration langagière des étudiantes et étudiants internationaux en leur parlant davantage en français.

Cette étude de Bergeron (2012) présente une particularité intéressante puisqu'elle s'intéresse à l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux inscrits sur un campus en région. Le contexte d'accueil de ces personnes est différent de celui des étudiantes et étudiants internationaux des campus de Montréal puisque la région de l'Abitibi-Témiscamingue est moins urbaine et très francophone. L'apprentissage du français, comme la socialisation en général, s'y réalise donc à travers des expériences singulières qui méritent d'être étudiées. Cependant, le mémoire de Bergeron (2012) comporte certaines lacunes. Si elle vise à expliquer l'écart de compétence langagière chez les étudiantes et étudiants d'un même groupe de Chinois et Chinoises de l'UQAT, elle ne s'intéresse pas réellement à l'ensemble des composantes de la compétence langagière (la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite). La chercheuse n'a seulement considéré que la performance orale des étudiantes et étudiants lors des entretiens semi-dirigés, alors qu'elle aurait pu prendre en compte leurs différentes aptitudes en français, et ce, dans des contextes authentiques du quotidien. Cette façon de faire brosse un portrait plutôt fade de la compétence des étudiants et des étudiantes à utiliser le français. Aussi, la chercheuse ne semble pas analyser l'écart qu'il pourrait y avoir entre la perception de la mobilisation des stratégies par les étudiantes et étudiants internationaux et ce dont elle a été témoin lors des entretiens. Cette seconde analyse aurait été pertinente dans l'optique de mieux comprendre comment accompagner les apprenants et apprenantes d'une langue seconde à l'université.

En fait, les recherches centrées sur la langue se concentrent davantage sur les défis et les stratégies d'apprentissage du français des étudiants internationaux. Elles abordent peu le lien entre la connaissance de la langue et l'appropriation des codes culturels universitaires ou des conventions partagées par les étudiants. Il est donc difficile de savoir si les étudiants internationaux accèdent aux savoirs de leur communauté malgré les barrières linguistiques. Il n'est également pas souligné si les étudiantes et étudiants internationaux francophones vivent des défis d'intégration similaires malgré leur connaissance de la langue. Dans cette perspective, une approche socialisante plus globale pourrait rendre compte des expériences d'intégration de manière plus contextualisée en incluant toute l'écologie universitaire et ses acteurs sociaux.

1.3.3 Les recherches centrées sur la réussite

Une part importante des écrits consultés est liée à la réussite aux études, généralement associée aux concepts de persévérance et d'attrition⁶. Les recherches à ce sujet s'intéressent aux causes et aux conséquences de l'abandon des études ou, dans le cas contraire, de l'obtention du diplôme. Elles étudient les enjeux financiers, professionnels, sociaux et scolaires en lien avec la réussite des étudiantes et étudiants internationaux.

Des résultats de recherche sur la réussite signalent des liens significatifs entre la persévérance et le soutien social. Les amis et les pairs sont souvent identifiés pour leur soutien et leur disponibilité (Pariat, 2008; Pilote et Benabdeljalil, 2007). Pariat (2008) note aussi que « le soutien d'un mentor au sein de l'université [...] dépass[e] la contribution des amis et des pairs dans la prédiction de la persévérance » (p. 200). Cela rappelle les propositions du modèle de Tinto (1993) qui indiquent que les étudiantes et étudiants s'investissent davantage dans leurs apprentissages lorsqu'ils se sentent intégrés à la communauté universitaire. De plus, les premières interactions à l'entrée à l'université semblent déterminantes des liens avérés entre le soutien social et la persévérance. D'ailleurs, sur le plan scolaire, Pilote et Benabdeljalil (2007) argumentent que la compréhension des modes d'enseignement et d'évaluation est un facteur de réussite au même titre que le développement de méthodes de travail efficaces.

⁶ La définition quantitative de l'attrition fait référence à la diminution d'effectif étudiant d'une cohorte et donc, par raisonnement inverse, à son taux de diplomation.

Cela étant dit, la réussite et la persévérance évoquées dans les travaux consultés sous-tendent souvent une posture post-positiviste ou pragmatique. Elles ne donnent pas toujours la parole aux étudiantes et étudiants et se basent sur des données institutionnelles décontextualisées, comme les moyennes cumulées ou les données sociodémographiques des dossiers d'admission. Par exemple, la recherche de Pariat (2008) dichotomise les étudiantes et étudiants « persévérants » et ceux « non persévérants » sans ne jamais définir la persévérance aux études.

La thèse de Maïnich (2015), quant à elle, avance quelques analyses intéressantes sur le plan financier. La chercheuse vise à connaître les aspects associés aux caractéristiques des étudiantes et étudiants internationaux, aux expériences sociales et à l'apprentissage du métier d'étudiant qui sont susceptibles d'influencer la persévérance aux études supérieures dans les programmes de recherche (maîtrise et doctorat). Pour y arriver, elle mobilise les concepts d'attrition universitaire et de persévérance (Tinto, 1993), de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994), ainsi que du temps d'affiliation et de métier d'étudiant (Coulon, 1997). La recherche de type pragmatique présente une méthodologie mixte composée d'entretiens et d'analyses secondaires de données institutionnelles. 8 étudiantes et étudiants internationaux ont été rencontrés afin d'explorer leurs conditions de vie et d'études à l'Université de Montréal (UdeM). Dans son analyse, la chercheuse explique que les étudiantes et étudiants plus fortunés terminent leurs études plus rapidement que ceux aux prises avec des défis budgétaires. Dans ce cas, les facteurs financiers deviennent un déterminant de la réussite, tout particulièrement pour les étudiantes et étudiants internationaux qui paient davantage de frais de scolarité que les locaux. Elle souligne que les expériences de travail rémunéré à l'université deviennent alors une double opportunité : 1) financer ses études et 2) acquérir de l'expérience professionnelle dans son champ de compétence. De manière complémentaire, ces opportunités de travail universitaire pendant les études semblent être un facteur de persévérance. Des doctorantes et doctorants internationaux ont « confirmé que ces expériences de travail sont d'autant plus profitables lorsqu'elles ont un lien avec leur propre objet de recherche » (Maïnich, 2015, p. 199).

Cette thèse présente un intérêt dans la mesure où elle est une des rares qui s'intéresse aux expériences universitaires d'étudiants et d'étudiantes aux cycles supérieurs dans des programmes de recherche. Ce faisant, elle réussit à mettre en exergue un facteur de persévérance peu soulevé dans la littérature : les expériences d'emploi lié au domaine d'études, comme la formation à la

recherche ou la charge de cours, semblent motiver les étudiantes et étudiants internationaux à poursuivre leurs études et à surmonter les défis qu'ils rencontrent. De plus, Maïnich (2015) mobilise la théorie du métier d'étudiant de Coulon (1997) qui semble très féconde pour mon objet de recherche : j'y reviendrai dans le chapitre 2 de ce mémoire. Par contre, la chercheuse se réfère à des données institutionnelles pour juger de la persévérance et de la réussite étudiante. Opérant ainsi, elle reproduit un schéma normatif qui conçoit qu'une étudiante ou un étudiant réussit lorsqu'il obtient une moyenne universitaire jugée admissible. La chercheuse ne s'appuie donc pas sur le témoignage des étudiantes et étudiants internationaux pour déterminer de leur persévérance et de leur réussite.

Bref, dans la littérature scientifique recensée, il est abondamment question de la réussite que l'on lie à la persévérance aux études, à l'attrition ou à la diplomation. Ainsi définie, elle répond aux normes établies par les institutions et offre une vision étroite de la réussite. Même lorsque certaines études privilégient les entretiens individuels pour questionner les principaux intéressés sur leurs expériences universitaires, les témoignages sont analysés à l'aune des définitions normatives de la réussite ou de la persévérance. En d'autres mots, les chercheuses et les chercheurs ne laissent pas les étudiantes et étudiants définir leur conception de leur succès universitaire. Ils négligent par le fait même plusieurs dimensions du contexte de vie universitaire qui pourraient être significatives pour eux.

1.3.4 Les recherches centrées sur l'intégration

Dans ma recension des écrits, j'ai remarqué que plusieurs recherches sur les étudiantes et étudiants internationaux mobilisent le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993) (Collin et Karsenti, 2012; Duclos, 2011; Goyer, 2012; Kraemer, 1997; Maïnich, 2015; Pariat, 2018). Selon ce modèle, l'intégration des étudiantes et étudiants à leur environnement universitaire serait liée à des caractéristiques préadmission, à des engagements personnels de même qu'à des expériences institutionnelles formelles et informelles. De fait, cette intégration serait à la fois sociale et scolaire. Ces deux types d'intégration sont d'ailleurs illustrés distinctement sur le schéma du modèle de Tinto. Néanmoins, comme l'explique Guichon (2015), l'intégration sociale et scolaire seraient interreliés ou intercontextualisés. Compte tenu de cette interrelation, peu de recherches se sont dédiées uniquement à l'intégration sociale ou uniquement à celle académique. Il n'en demeure pas moins que les étudiantes et étudiants internationaux doivent adapter, modifier ou ajuster leur façon

d'être, d'agir et de penser, et ce, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Par différents ajustements, ils peuvent répondre « avec succès à la variété des exigences inhérentes aux multiples facettes de l'expérience universitaire » (Pariat, 2008, p. 38). Pour cette raison, j'ai choisi de présenter les recherches recensées sur l'intégration socioscolaire en les regroupant sous la perspective des ajustements⁷ sociaux, psychologiques et scolaires.

1.3.4.1 Les ajustements sociaux

Les étudiantes et étudiants internationaux se familiarisent avec la culture universitaire par divers ajustements qui s'opèrent lors des interactions avec les membres de la communauté universitaire. Les expériences de ces étudiantes et étudiants rapportées dans plusieurs recherches semblent relever l'importance des liens sociaux avec les pairs et le corps professoral (BCEI, 2018; Kanouté, 2019; Kovacs et Kasza, 2018; Kraemer, 1997; Maïnich, 2015; Pilote et Benabdeljalil, 2015; Rouillard, 1994; Vinther et Slethaug, 2015). Cependant, les relations interpersonnelles et interculturelles au sein de l'université ne sont pas exemptes de conflits. Le rapport du BCEI (2018) illustre l'ampleur des difficultés d'intégration sociale et académique des étudiantes et étudiants internationaux sur le plan mondial : une proportion importante de ceux-ci affirme ne pas avoir développé d'amitiés avec leurs pairs locaux. Des barrières linguistiques et culturelles seraient un facteur externe à l'absence de liens sociaux, alors qu'un facteur interne serait celui de la timidité des étudiantes et étudiants internationaux.

En conséquence de ce manque de contacts sociaux, cette population étudiante tente de s'intégrer socialement à sa nouvelle université par le biais du *co-cultural grouping*, que je traduis librement par « regroupement intra-ethnique » (Benabdeljalil, 2009; Kovacs et Kasza, 2018; Kreamer, 1997; Maïnich, 2015). Ce phénomène sous-entend que les étudiantes et étudiants internationaux se regroupent selon leur pays d'origine ou leur langue maternelle. Ils justifient ce comportement par le fait qu'il crée des liens d'amitié plus solides et qu'il facilite les travaux d'équipe, car tous les membres du groupe sont familiers avec les mêmes méthodes de travail (Pilote et Benabdeljalil, 2015). Kanouté (2019) note cependant que ce phénomène « d'exclusion passive ou active » dans les travaux d'équipe peut être perçu comme une forme de préjugé-racisme-discrimination. Certaines étudiantes et certains étudiants éprouvent un « sentiment que le milieu est hostile et

⁷ Le concept d'« ajustement universitaire » est l'adaptation québécoise du concept américain *college adjustment* nommé à l'origine par Baker et Siryk en 1989.

discriminatoire à leur égard, ce qui mine leur motivation et accroît leur isolement » (Lapierre et Loslier, 2003, p. 186, dans Pilote et Benabdeljalil, 2007, p. 39). Les injustices ressenties et les difficultés liées au travail en équipe pourraient aussi être expliquées par des problèmes de communication interculturelle (Pilote et Benabdeljalil, 2007; Rouillard, 1994; Vinther et Slethaug, 2015). De façon similaire, Kraemer (1997) montre que les interactions avec des professeures et professeurs de la même culture favorise l'intégration socioscolaire des étudiantes et étudiants internationaux. Or, Vultur et Germain (2018) notent que, dans le cas des étudiantes et étudiants inscrits en sciences naturelles, « l'intensité de l'investissement en laboratoire semble pour certains [d'entre eux] limiter les contacts » (p. 122) avec l'extérieur. Selon ces chercheurs, la direction de recherche, au même titre que les collègues de laboratoire, constitueraient un point d'ancrage social et scolaire, car elle familiarise les étudiantes et étudiants internationaux aux rapports démocratiques et égalitaires des milieux de recherches québécois. Maïnich (2015) rapporte également l'importance de ces acteurs universitaires dans sa thèse. Sous cet angle, il semble important de s'attarder aux expériences des étudiantes et étudiants internationaux qui étudient et travaillent en laboratoire, d'autant plus que la recherche à ce sujet est lacunaire.

Toujours au sujet des ajustements sociaux, Goyer (2012) amène une nuance très intéressante au phénomène de l'intégration sociale qu'elle qualifie comme étant subjectif. Dans sa recherche qui vise à comprendre les expériences académiques des étudiantes et étudiants internationaux inscrits aux cycles d'enseignement supérieur (deuxième et troisième cycles) ainsi que les activités migratoires et professionnelles concomitantes à leurs études, elle porte attention à décrire et à analyser les expériences scolaires, sociales et professionnelles de ces étudiantes et étudiants. Pour ce faire, elle recourt à la sociologie de l'expérience de Dubet (1994) et mobilise un scénario d'enquête qualitatif constitué de 30 entretiens semi-dirigés qui abordent les expériences universitaires, sociales, migratoires et professionnelles. Lors de ces entretiens, la chercheuse questionne les étudiantes et étudiants internationaux pour connaître leur conception de l'intégration sociale et de l'intégration scolaire en les invitant à décrire leur réalité. Pour ce qui est de l'intégration sociale, ils témoignent de deux formes distinctes. La première forme « passe par la construction de réseaux de sociabilité hors du groupe d'appartenance du pays d'origine » (Goyer, 2012, p. 265). La deuxième se caractérise par un attachement plus fort à la culture d'origine. Dans les deux cas, c'est par la participation à des activités scolaires et extrascolaires que les étudiantes et étudiants internationaux se sont sentis le plus intégrés à leur communauté universitaire.

Conséquemment, Goyer (2012) conclut que « le processus d'intégration [varie] en fonction des ressources personnelles de l'étudiant » (p. 274). Cette analyse trouve d'ailleurs écho dans les recherches de Duclos (2001), Kraemer (1997) et Rouillard (1994).

La recherche de Goyer (2012) est intéressante, car elle présente des définitions de l'intégration sociale émanant des participants et participantes. Par exemple, certains souhaitent s'intégrer par le biais d'un groupe d'appartenance du pays d'origine alors que d'autres préfèrent tisser des liens sociaux avec des pairs québécois. Dans les deux cas, la socialisation au sein de ces groupes d'appartenance permet aux étudiantes et étudiants venus de l'étranger de mieux comprendre la culture universitaire. Il est à noter que ce savoir est produit par les participants et participantes et destiné à être décodé dans le contexte même de la recherche. Cela veut dire que pour cette recherche précise, les participants ont défini différemment l'intégration universitaire, et ce, d'une manière que la chercheuse n'avait pas anticipée. Pour certains, l'intégration se vit par « regroupement intra-ethnique » alors que pour d'autres, elle prend forme auprès des étudiantes et étudiants québécois. Cette nouvelle conception de l'intégration a fourni à Goyer des assises pour redéfinir la socialisation à l'université (Larochelle, 2020).

1.3.4.2 Les ajustements psychologiques

Dans le cadre de cette recension des écrits, j'ai retenu des documents qui abordent les impacts psychologiques du parcours universitaire. Plus spécifiquement, des écrits consultés mettent en exergue la charge émotionnelle qui découle de l'intégration socioscolaire des étudiantes et étudiants internationaux. Mainich (2015) et Pariat (2008) expliquent que la migration pour les études entraîne différents chocs qui produisent du stress et de la frustration. Ces émotions créent de l'isolement et du repli communautaire. D'ailleurs, les symptômes de stress, voire d'anxiété et de dépression, de ces étudiantes et étudiants sont bel et bien rapportés par le personnel des facultés dans la recherche de Vinther et Slethaug (2015). Ces chercheurs se sont intéressés aux perceptions des différences culturelles, des pratiques interculturelles et des relations interpersonnelles entre les étudiantes et étudiants internationaux ainsi que le personnel universitaire. Dans leur étude qualitative comparative entre le Canada et le Danemark, Vinther et Slethaug (2015) notent que l'internationalisation des universités amènerait des bénéfices comme des obstacles aux parties prenantes. D'une part, les étudiantes et étudiants internationaux transmettraient leur éthique de travail et leurs habitudes d'études plus rigoureuses (aux dires des chercheurs) à leurs pairs locaux ;

ils transformeraient l'environnement scolaire en injectant de l'ouverture sur le monde ; ils sensibiliseraient aux enjeux interculturels. D'autre part, les étudiantes et étudiants internationaux vivraient un choc culturel dans et à l'extérieur de la classe et seraient enclins à souffrir de dépression et d'anxiété.

L'étude de Vinther et Slethaug (2015) est digne de mention, car contrairement à d'autres, elle ne s'adosse pas à une vision déficitaire des étudiantes et étudiants internationaux. En effet, elle propose que ces personnes contribuent également à l'environnement universitaire et elle ne dichotomise pas le groupe des « internationaux » et des « locaux » en termes d'apports socioscolaires. Les participants, qui sont des personnes employées d'universités canadiennes et danoises, nuancent leurs observations en soulignant que les étudiantes et les étudiants « locaux » vivent souvent des défis similaires à ceux rapportés par les étudiantes et étudiants internationaux, et ils se questionnent sur les mesures mises en place par leur institution afin de soutenir tout un chacun. Cette recherche s'éloigne aussi des conceptions parfois déterministes de l'intégration en proposant plutôt que les étudiantes et étudiants internationaux ont une responsabilité inhérente dans le développement de leur indépendance et de leur autonomie dans leur université d'accueil (Vinther et Slethaug, 2015). Il reste que cette recherche analyse les expériences des étudiantes et étudiants internationaux à partir des réponses du personnel des facultés universitaires. Donc, les acteurs concernés ne sont pas directement interrogés et « leur réalité » ne peut qu'être constituée à travers le prisme du regard des autres.

Pour la plupart, ces recherches mettent l'accent sur les actions des étudiantes et étudiants internationaux sans les mettre en relation avec celles des autres acteurs de la communauté universitaire. En d'autres mots, ces recherches sous-entendent que l'intégration socioscolaire dépend uniquement des efforts des personnes venues de l'étranger qui, à elles seules, doivent déployer une panoplie d'ajustements. Seules les recherches de Vinther et Slethaug (2015) ainsi que de Guo et Chase (2011) considèrent le rôle du personnel universitaire dans la dynamique d'intégration. Sous cet angle, il semble important de considérer que l'intégration est un processus dynamique et interactif qui se produit dans une communauté où plusieurs acteurs ont un rôle actif. Ainsi, une approche interactionniste autoriserait la prise en compte de ces dynamiques relationnelles au cœur du processus d'intégration universitaire.

1.3.4.3 Les ajustements scolaires

En résonance avec les travaux théoriques de Coulon (1997) sur l'apprentissage des savoirs pratiques et des allant-de-soi qui facilitent l'entrée dans le monde universitaire, des chercheurs et chercheuses soulignent l'importance pour les étudiantes et étudiants internationaux d'apprendre et d'ajuster leurs « compétences étudiantes » afin de s'intégrer à la communauté d'accueil (Guichon, 2015; Pilote et Benabdeljalil, 2015; Rouillard, 1994). Ces apprentissages et ces ajustements scolaires se font sentir dans l'approfondissement du domaine d'études, des méthodologies de recherche scientifique et des modes de socialisation pédagogique avec les professeurs et professeurs ainsi que les directions de recherche (Maïnich, 2015; Pilote et Benabdeljalil, 2015; Rouillard, 1994; Vultur et Germain, 2018). En fait, les étudiantes et étudiants internationaux semblent particulièrement attirés par la science « québécoise » qui se situe méthodologiquement entre les approches américaine et européenne. Aux cycles supérieurs, beaucoup d'entre eux se qualifient comme « étudiant travailleur ou étudiante travailleuse » et acquièrent une expérience professionnelle précieuse tout en développant leurs compétences de chercheuses et chercheurs (Vultur et Germain, 2018).

Quoi qu'il en soit, lorsque ces étudiantes et étudiants arrivent dans une nouvelle université à l'international, ils vivent une rupture dans leurs habitudes scolaires. L'étude de Pilote et Benabdeljalil (2007) décrit bien ce phénomène de « choc académique ». Dans le cadre de leur recherche qualitative, les chercheuses avaient pour objectif d'identifier les difficultés académiques éprouvées en début de parcours universitaire par les étudiantes et étudiants internationaux à l'Université Laval. Pour y arriver, elles ont eu recours à dix entretiens individuels semi-dirigés qui traitent de réussite scolaire, des expériences d'accueil et d'adaptation scolaire. Les résultats soulignent des obstacles à l'intégration tels que les modes d'apprentissage et d'enseignement qui sont différents de ceux du pays d'origine. À titre d'exemple, la prise de notes occupe une place importante dans certains cours magistraux en France, alors que la mémorisation des contenus livresques est davantage répandue dans des pays de l'Afrique du Nord (Pilote et Benabdeljalil, 2007). Des étudiantes et étudiants internationaux témoignent aussi qu'ils découvrent des matériaux pédagogiques différents ainsi que de nouvelles technologies, et qu'à cela s'ajoute l'apprentissage de modalités d'évaluation et de notation étrangères.

Cette étude jette un éclairage sur le sentiment d'étrangeté vécu par beaucoup d'étudiantes et étudiants internationaux à leur arrivée dans une nouvelle université. Par contre, comme ces personnes n'en sont qu'à leurs débuts universitaires, elles ne sont pas en mesure de témoigner de manière rétrospective et critique des expériences positives et des événements critiques qui ont jalonné leur intégration au parcours scolaire. En tant qu'étudiantes et étudiants de troisième ou quatrième année, par exemple, ils seraient en mesure de raconter ce qui leur paraît maintenant plus évident et mieux compris, c'est-à-dire de traduire les allant-de-soi de leur milieu universitaire.

En somme, dans la plupart des recherches mentionnées ci-haut, qu'elles concernent les ajustements sociaux, psychologiques ou scolaires, l'appréciation de l'intégration est externe aux acteurs. Lorsque des chercheuses et des chercheurs empruntent des cadres théoriques comme celui de Tinto, largement mobilisé, ce sont alors des concepts prédéfinis qui les amènent à évaluer si une étudiante ou un étudiant international est intégré ou non à la communauté universitaire. Ce sont alors rarement les participants et participantes qui qualifient eux-mêmes leur intégration sociale et académique.

1.4 La pertinence du mémoire et son objectif général de recherche

Dans la section 1.1, j'ai présenté le contexte sociohistorique de l'objet de ce mémoire. J'ai précisé comment les universités québécoises s'internationalisent au rythme de la tendance mondiale et j'ai argumenté que l'augmentation des étudiantes et étudiants internationaux, particulièrement marquée au doctorat, change l'environnement académique et social des institutions d'enseignement supérieur. La présence de ces étudiants-chercheurs et étudiantes-chercheuses semble enrichir le Québec et la communauté universitaire, alors il importe de s'intéresser à leurs expériences pendant leurs études.

Des recherches ont déjà traité de la réussite, de l'intégration et de l'apprentissage des étudiantes et internationaux, majoritairement ceux inscrits au premier cycle d'enseignement, voire uniquement à la première année, comme le soulignent Mainich (2015) et Vultur et Germain (2018). Elles précisent que l'entrée à l'université, peu importe le cycle, constitue un passage qui bouleverse les repères antérieurs et qui pousse à se redéfinir. J'argumente que les doctorantes et les doctorants internationaux vivent une expérience similaire, car certains de leurs repères universitaires deviennent inopérants dans le contexte distinct de la poursuite de leurs études; ils ont complété une maîtrise dans un pays étranger et ils doivent maintenant s'adapter à l'université québécoise. Aussi,

pour certaines étudiantes et certains étudiants, l'inscription au doctorat représente un retour aux études, ce qui amène son lot de défis. De ce fait, la situation des doctorantes et doctorants internationaux est particulièrement intéressante à étudier.

De plus, aucune recherche ne s'est entièrement dédiée à l'intégration des doctorantes et doctorants internationaux étudiants dans les facultés de sciences naturelles. Comme je l'ai expliqué dans la section 1.1.4, ces doctorantes et doctorants internationaux présentent un intérêt de recherche particulier, car ils évoluent dans un environnement universitaire atypique. Plusieurs étudient dans une clinique ou un laboratoire situé sur un campus excentré. Par conséquent, les contacts sociaux de certaines doctorantes ou certains doctorants peuvent être très restreints, alors que d'autres doivent interagir avec des patients sur une base quotidienne. Aussi, dans certains domaines de pointe, les doctorantes et doctorants internationaux sont sollicités pour leurs connaissances très développées. Ils assument alors un double rôle : celui d'étudiant et d'enseignant-mentor (Serre, 2015). Ces particularités de leur situation d'étude et de travail présentent donc un intérêt pour l'étude de l'intégration universitaire.

Par ailleurs, les écrits consultés ne détaillent pas suffisamment les contextes de vie universitaire – à savoir les expériences quotidiennes – des étudiantes et étudiants internationaux ni les dynamiques interactives qui ont lieu au sein des facultés. À la lecture de ces travaux, il est difficile d'avoir accès aux routines des participants et participantes et à la représentation que ceux-ci ont de leur parcours scolaire. Ainsi, les recherches semblent occulter le sens des expériences (même banales) pour les acteurs concernés, au profit d'une définition plus consensuelle entre chercheurs et chercheuses des concepts mobilisés, comme celui de réussite qui est considéré d'un point de vue normatif uniquement. Comme l'explique bien Coulon (2019), une telle approche en recherche peut amener les chercheuses et chercheurs à considérer que « l'éducation fonctionne comme un système d'entrée-sortie » (p. 52). Ce faisant, ils ne saisissent pas la complexité des phénomènes socioéducatifs.

Ces considérations permettent de poser temporairement un objectif général de recherche qui se précisera suite au déploiement du cadre théorique : ma recherche vise à décrire l'expérience universitaire des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles pour comprendre leur intégration à leur environnement de recherche excentré. Considérant cet objectif

général, le cadre théorique sera centré sur la dynamique interactive des expériences des acteurs sociaux et accordera une importance particulière au contexte social.

Chapitre 2 – Cadre théorique

Le chapitre précédent a brossé le portrait des étudiantes et étudiants internationaux dans les universités canadiennes et québécoises, notamment sous l'angle des enjeux liés à leur apprentissage, leur réussite et leur intégration, d'une part, et des connaissances issues des travaux sur le sujet, d'autre part. Il en ressort que les recherches recensées ne considèrent pas suffisamment le point de vue des doctorantes et doctorants internationaux ni la manière dont leurs interactions quotidiennes en facultés de sciences naturelles, de surcroît excentrées, influencent leur intégration. Par conséquent, dans le cadre de ce mémoire, je mise sur l'interactionnisme, issu de la tradition sociologique de Chicago, qui met en valeur le point de vue des acteurs sociaux concernés par les phénomènes étudiés et qui cible leurs interprétations croisées au sein de leurs échanges quotidiens afin de comprendre le monde dans lequel ils évoluent (Morrissette, 2021). En complémentarité, je puise aussi aux propositions théoriques de Coulon sur le « métier d'étudiant », en mobilisant notamment le concept d'affiliation, pour rendre compte des apprentissages et ajustements des doctorantes et doctorants à leur communauté universitaire. Ce concept permet également de souligner le statut particulier des doctorantes et doctorants internationaux dans le processus d'intégration universitaire, car après tant d'années à étudier, ils ne sont plus des novices de leur « métier d'étudiant ». Ils ont développé une certaine expertise, ou compétence étudiante, qu'ils peuvent (re)mobiliser dans le cadre de leur parcours doctoral. La complémentarité de ces deux éclairages me conduira à redéfinir l'objectif général de recherche ainsi que l'objectif spécifique qui guideront les choix méthodologiques dans le chapitre suivant.

2.1 La tradition sociologique de Chicago

Dans cette section, je présente brièvement les débuts de la sociologie menant à l'émergence de la tradition sociologique de Chicago qui a apporté une dimension interactive et qualitative à l'approche plutôt quantitative des sciences humaines et sociales commune au XX^e siècle. Ces bases me permettront d'introduire de manière plus détaillée l'interactionnisme pour ensuite présenter l'interprétation personnelle qu'en fait Howard S. Becker.

2.1.1 À l'origine de la tradition sociologique de Chicago

Plusieurs s'entendent pour considérer David Émile Durkheim parmi les fondateurs de la sociologie (Busino, 2007; Delas et Milly, 2015; Filloux, 1993; Giraud, 2004; Riutort, 2014). Au XIX^e siècle,

cet auteur français s'impose dans le domaine des sciences humaines et sociales en définissant le « fait social » comme une manière d'agir, de penser et de sentir qui est extérieure à l'individu et qui s'impose à celui-ci. Pour Durkheim, les actions individuelles sont en fait influencées par la société et non par la personnalité. Il met en valeur une approche objectivante du fait social qui s'exprime par le biais d'une méthodologie reconnue comme « scientifique et spécifique », fortement influencée par le paradigme positiviste dominant à ce moment. L'œuvre de Durkheim jette ainsi les bases de l'analyse sociologique des faits sociaux d'une manière quantitative.

Les débuts de la sociologie, en Europe, sont également imprégnés des contributions de Max Weber qui s'est penché sur les changements sociétaux entraînés par la modernité à la même époque que Durkheim. L'économiste et sociologue allemand cible quant à lui les motivations personnelles des acteurs sociaux en faisant appel à une méthode « compréhensive » centrée sur les individus et leurs motivations (Lallemant, 2016). Des limitations conceptuelles de cette méthode seront soulignées quelques années plus tard, aux États-Unis, par les sociologues de la tradition de Chicago et leurs propositions novatrices bouleverseront la conception du monde social.

2.1.2 L'interactionnisme de la tradition sociologique de Chicago

L'histoire du département de sociologie de l'Université de Chicago est inséparable de celle de l'interactionnisme. Fondé en 1892, ce département est le premier en importance aux États-Unis à se consacrer à l'étude des transformations urbaines et des relations interethniques entre les résidentes et résidents natifs de Chicago et les nouveaux arrivants issus de l'immigration internationale ou venant directement du Sud du pays. À cette époque, les chercheurs promeuvent les études empiriques sur la vie urbaine et l'utilisation de méthodes qualitatives tout en se distanciant de l'intervention sociale. Les noms de William I. Thomas, Robert E. Park et Ernest W. Burgess sont notamment associés à cette première période de la tradition sociologique de Chicago.

Après la Deuxième Guerre mondiale, le département de sociologie accueille une nouvelle génération de chercheuses et de chercheurs qui se consacrent à des sujets aussi variés que les villes, les institutions, la déviance, le travail, la culture ou l'art. Contrairement aux influences psychologues en vogue à l'époque, l'interactionnisme avance que le sens des conduites humaines se trouve « entre » les acteurs et non « dans » leur tête, c'est-à-dire dans la coordination des interactions et activités qui les lient (Morrisette, 2019a). Pour les figures de proue de l'interactionnisme, dont Erving Goffman, Howard Becker, Anselm Strauss, Everett Hughes et

Blanche Geer, le travail de terrain est incontournable pour saisir ces interactions qui constituent la matrice de la vie sociale (Morrissette, Demazière & Guignon, 2011). Ces chercheuses et chercheurs souhaitent aller à la rencontre des gens (Hughes publie d'ailleurs *Where People Meet* en 1952), car leur intérêt est porté aux actions et expériences des gens ordinaires (Chapoulie, 2011). De cette manière, ces personnes innovent sur le plan méthodologique en proposant des démarches telles que l'observation participante, l'ethnographie ou l'ethnométhodologie, de même que des stratégies analytiques, dont la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967). Mais comme le souligne Chapoulie (2011), historien de cette tradition, l'interactionnisme n'est pas un courant de pensée homogène qui reposerait sur une théorie commune. S'inspirant de Mead qui a été son professeur, Herbert Blumer propose quelques postulats fédérateurs qui, mis en commun, constituent l'interactionnisme. Ce faisant, Blumer s'oppose au déterminisme social des individus et suggère que :

- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses.
- Ce sens est dérivé ou provient de l'interaction sociale que chacun a avec autrui.
- Ce sens s'inscrit dans un processus interprétatif utilisé par la personne pour interagir dans son univers (Blumer, 1969).

Ces postulats renvoient à l'idée selon laquelle l'action sociale est collective : les acteurs interagissent au sein d'une communauté, sur la base de conventions partagées dans un environnement qui permet la coordination des actions entre elles. Contrairement à Weber qui propose d'analyser les motivations personnelles des individus, l'interactionnisme déplace le regard « de l'individu vers un ensemble complexe d'activités sociales » (Morrissette, 2019a, p. 13). Cette perspective s'intéresse aux interactions entre les acteurs et, en référence à l'interprétation qu'en fait Becker (2004), à leur façon de coordonner leurs activités : « ce que voit le chercheur n'est pas une série de variables ou de facteurs déconnectés qui doivent être réunis en système, mais des personnes qui agissent ensemble et font manifestement des choses qui ont des rapports les unes avec les autres » (p. 65).

L'interactionnisme selon Becker

Howard S. Becker est un nom indissociable de la tradition sociologique de Chicago. Il a étudié au département de sociologie auprès d'Everett Hughes et ses travaux ont marqué les sociétés bien au-delà des États-Unis, particulièrement *Outsiders* paru en 1963 et *Les Mondes de l'art* publié en 1982. Les travaux de Becker s'inscrivent dans l'interactionnisme en s'opposant particulièrement

au courant fonctionnaliste qui domine aux États-Unis au milieu du XX^e siècle. À travers son ouvrage phare de 1982, le sociologue américain invite à concevoir que la vie sociale est composée de plusieurs « mondes » à l'intérieur desquels s'exercent des champs d'influences mutuelles. Ceux-ci lient les acteurs qui s'organisent ensemble pour accomplir une activité telle que l'art, l'enseignement, la musique de jazz, etc. : ils font vraisemblablement quelque chose collectivement, dans un lieu précis avec un matériel désigné (comme le décrit Becker également dans *Doing things together*, 1986). Dans cette perspective et dans le cas précis des *Mondes de l'art*, Becker offre à penser que l'art est collectif, car l'artiste ne travaille pas seul, mais qu'il est en fait entouré d'une poignée de gens qui collaborent à la diffusion et à la reconnaissance de son œuvre. Ainsi, Becker propose qu'une activité aussi simple que l'enseignement, par exemple, puisse correspondre à un « monde » composé de diverses personnes tentant d'accomplir une activité d'une certaine façon et non pas d'une autre. Ce « monde » se définit alors par un ensemble de routines, d'habitudes et de codes culturels partagés qui lient toutes ces personnes dans la production de l'activité commune (Morrissette, 2009).

Dans le cadre de ce mémoire, les doctorantes et doctorants travaillent quotidiennement dans un laboratoire de recherche où ils côtoient des étudiantes et étudiants locaux ainsi que des professeures et professeurs. Afin que leurs activités puissent se réaliser, les membres du laboratoire doivent coordonner leurs actions et se référer à des pratiques établies, car s'étant révélées fécondes au fil du temps à travers leur communauté. Becker (2013) conçoit ces pratiques partagées comme des **conventions**, c'est-à-dire un ensemble « de normes, de règles, de représentations collectives, de coutumes et d'habitudes » (p.55). Toutes les sociétés et tous les groupes adoptent des conventions nécessaires à un fonctionnement relativement harmonieux. Elles sont des façons de faire qui simplifient la coopération des membres d'un groupe et la coordination de leurs activités. Elles peuvent représenter une forme de savoir-faire commun qui s'est révélé fécond, opératoire et satisfaisant (Morrissette, 2009). Or, ces conventions sont en partie implicites, car elles sont intégrées aux routines de la vie sociale et elles demeurent souvent sous-entendues. Becker décrit ces règles plus ou moins formalisées comme étant des **conventions tacites** qui, bien qu'implicites, demeurent tout de même reconnaissables par les acteurs du monde concerné. En fait, elles créent un lien entre les membres de la communauté et leur permettent de se reconnaître. À titre d'exemple, les touristes en visite au Québec peuvent ignorer les conventions de courtoisie dans les transports collectifs. Lorsque les Québécoises et Québécois attendent l'autobus sur le coin d'une rue, ils sont

attentifs à l'ordre d'arrivée des gens. Lorsque l'autobus arrive et que les portes s'ouvrent, une queue se crée « naturellement » en respectant cet ordre d'arrivée et tous embarquent patiemment. Il est donc facile pour les touristes de passer outre cette convention tacite et se voir rabrouer.

L'interactionnisme propose donc de s'intéresser aux dynamiques interactives qui mettent en lumière les manières par lesquelles se réalise l'action collective au sein d'un réseau d'interinfluences, ces manières étant des conventions constamment négociées. Il permet aussi d'appréhender les conflits potentiels qui peuvent surgir lorsque les activités se déroulent moins aisément. En fait, l'interaction vécue par les acteurs peut se comprendre comme une situation de face-à-face où chacun agit et négocie le sens de ses actions afin d'en tirer le meilleur. Or, les ajustements mutuels peuvent parfois mener à des conflits lorsqu'une rupture de sens s'introduit dans la coordination des activités : Becker (1966) nomme ces conflits « **incidents critiques** » alors que Goffman (1973) fait plutôt référence à de « fausses notes » pour rappeler le geste maladroit d'un musicien d'orchestre. Dans l'exemple déployé précédemment, les touristes qui se précipitent dans l'autobus commettent un faux pas que Becker examinerait sous l'angle de l'incident critique, lequel rend explicite la convention enfreinte.

Dans le cadre de mon objet de recherche, il est envisageable de concevoir que des conventions sont présentes au sein des laboratoires de recherche en sciences naturelles. Elles dicteraient le choix des instruments avec lesquels les étudiantes et étudiants travaillent, les procédures d'hygiène à suivre, les règles de manipulations des animaux, etc. En suivant Becker, on dirait aussi qu'elles régiraient même les relations des personnes les unes par rapport aux autres. Dans cette optique, les étudiantes et étudiants en sciences naturelles interagissent dans une communauté où ils ont des habitudes collectives et où ils partagent les mêmes raisonnements de pensée que leurs collègues par rapport à leur objet d'étude. Ce contexte influence l'apprentissage et la maîtrise des conventions, souvent tacites, de la faculté québécoise et participe au processus d'intégration universitaire. En d'autres mots, les doctorantes et doctorants internationaux interagissent au sein de leur laboratoire sur la base de conventions partagées dans un « monde » qui permet la coordination des actions entre elles. Cependant, ces étudiantes et étudiants ont été scolarisés antérieurement à l'international. Leurs conduites habituelles sont donc imprégnées de la culture partagée par leur communauté d'origine qui est fort probablement différente de celle partagée au Québec. Ils ne connaissent donc pas *a priori* tous les allant-de-soi de leur environnement; ils doivent s'ajuster et négocier le sens des

actions qu'ils posent dans leur communauté universitaire. Ce faisant, il est possible que les doctorantes et doctorants internationaux commettent des « faux pas » qui produisent des incidents critiques⁸, potentiellement révélateurs des conventions qui permettent à leurs pairs de se mouvoir facilement à travers les normes et les règles de leurs réseaux mutuels d'influences. En fait, la culture universitaire partagée au sein de la faculté québécoise est faite de codes sociaux et culturels que les étudiantes et étudiants internationaux doivent s'approprier afin de devenir eux aussi des membres de la communauté d'accueil. Pour cette raison, le concept de convention est tout indiqué afin d'éclairer l'intégration des doctorantes et doctorants internationaux à leur laboratoire de recherche.

2.2 Le métier d'étudiant

En complémentarité à cet éclairage, je mobiliserai aussi la théorie du métier d'étudiant de Coulon (1997/2005) qui s'inscrit en cohérence avec l'interactionnisme et qui éclaire en particulier comment les étudiantes et étudiants s'ajustent à la culture étrangère de l'université lorsqu'ils débutent le baccalauréat. Plus précisément, Coulon (1997/2005) décrit le processus par lequel ces personnes apprennent à être des étudiantes et étudiants (il considère l'étudiant comme un professionnel) et s'affilient à leur communauté universitaire. En d'autres mots, cet éclairage vient situer les concepts interactionnistes de « conventions » et « conventions tacites » au cœur du monde universitaire. De plus, Coulon distingue l'intégration, un concept plutôt général, de l'affiliation, un concept plus achevé, qui inclut les ajustements nécessaires à l'apprentissage du métier d'étudiant. Ce concept d'affiliation universitaire servira donc d'assise à l'analyse des conventions qui organisent les activités du laboratoire de la faculté québécoise.

C'est donc à la suite de sa thèse (1989) que le sociologue Alain Coulon propose la théorie du métier d'étudiant, théorie qui s'appuie sur l'interactionnisme symbolique et sur l'ethnométhodologie. En s'inspirant des trois phases qui structureraient tous les rites de passage des sociétés selon VanGennep (1981), soit la séparation, l'ambiguïté, et l'agrégation, l'auteur invite à concevoir que l'entrée à l'université se réalise selon trois moments phares: un temps de l'étrangeté, de l'apprentissage, et enfin, de l'affiliation. Ainsi, au cours de la démarche qui mène à l'affiliation, l'étudiant apprend son « métier » : il doit montrer son savoir-faire et être reconnu socialement compétent. « Il doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses

⁸ Les incidents critiques vécus par les participants seront au cœur de la méthodologie de recherche : ils seront abordés en entretiens et guideront les deux registres d'analyse.

institutions, à assimiler ses routines » (Coulon, 2005, p. 2). Il doit donc découvrir les allant-de-soi qui s'acquièrent bien en marge du contenu scolaire formel. Dans les sections suivantes (cf. 2.2.1 et 2.2.2), je décris brièvement le temps de l'étrangeté et de l'apprentissage. Je m'attarde plus longuement sur le temps de l'affiliation (cf. 2.2.3), car c'est cette phase qui est significative pour l'objet de cette recherche, tel que je l'expliquerai à la fin de la section.

2.2.1 Le temps de l'étrangeté

À l'entrée à l'université, l'étudiante ou l'étudiant met les pieds dans un univers inconnu. Il rompt avec un monde familier qu'il vient tout juste de quitter. Dans le cas des bacheliers et bacheliers, ce moment correspond à la fin du parcours collégial⁹. Pour les étudiantes et étudiants internationaux, il s'agit du départ du pays natal. Ce passage est marqué de plusieurs ruptures simultanées, tant affectives que psychopédagogiques (Coulon, 1997/2005). Par exemple, les repères de camaraderie sont bouleversés par le début des études dans une nouvelle institution. Les étudiantes et étudiants perdent généralement de vue leurs amis et amies et, par conséquent, ils se sentent isolés et anonymes au milieu de leur université. Les réactions émotionnelles et comportementales sont très différentes de la part des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants, « dont tous les repères habituels sont bousculés en même temps » (Coulon, 2005, p. 4). Certains se sentent comme des intrus, car ils n'ont pas le sentiment d'être à leur place. Ils n'ont aucune familiarité ni aucune connivence avec le monde autour d'eux. Ils ne sont pas encore entrés dans la culture locale, ce qui les enferme dans une sensation d'étrangeté (Coulon, 1997/2005). Or, c'est ce sentiment même d'étrangeté qui signale que les étudiantes et étudiants sont sur la voie d'un changement : l'expatriation est « la condition nécessaire pour se projeter vers une autre route, vers une autre langue, [vers une autre culture] » (Coulon, 2005, p. 137). Ainsi, les étudiantes et étudiants nouvellement arrivés à l'université, qu'ils soient bacheliers ou bacheliers ou venus de l'étranger, auront, dans les mois à venir, à se construire une nouvelle identité et à élaborer un nouveau rapport au savoir.

⁹ Dans l'ouvrage original de Coulon, l'auteur fait référence au système scolaire français. Ainsi, les bacheliers et bacheliers intègrent l'université à la suite du lycée. Au Québec, les étudiantes et étudiants qui terminent le CÉGEP poursuivent leurs études à l'université. Dans le reste du Canada, le passage s'effectue directement de l'école secondaire à l'université.

2.2.2 Le temps de l'apprentissage

Si le temps de l'étrangeté peut être vécu avec désarroi, la phase suivante, le temps de l'apprentissage, est plutôt caractérisée par une familiarisation aux institutions et une conformisation aux codes locaux (Coulon, 1997/2005). Ce moment conduit progressivement l'étudiante ou l'étudiant à devenir un membre compétent de la communauté universitaire et à élaborer des stratégies pour faire face à des situations problématiques. Pour les étudiantes et étudiants internationaux, comme pour les bacheliers et bachelières, de nouveaux schèmes culturels doivent être intériorisés pour attribuer un sens opératoire aux situations rencontrées. Ils doivent « oublier [leur] culture antérieure, dans laquelle [ils ont] vécu pendant longtemps, pour la remplacer par une nouvelle culture, plus complexe, plus sophistiquée, d'autant plus difficile à décrypter et à acquérir qu'elle est plus symbolique » (Coulon, 2005, p. 11). En d'autres mots, les nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants font l'apprentissage du sens commun de l'université. Or, les codes, les règles et la culture particulière de l'université ne s'acquièrent pas forcément par l'enseignement formel. Comme le remarque Perrenoud (1984), le sens commun est diffus et « il est investi dans la moindre pratique, la moindre interaction, le moindre objet, le moindre aspect de l'organisation sociale » (p. 247). Ce sont donc les diverses opérations quotidiennes qui participent à l'immersion dans la nouvelle culture (Coulon, 1997/2005). D'ailleurs, plus les étudiantes et étudiants vivent d'interactions significatives, plus l'apprentissage du sens commun se réalise facilement et plus le passage vers l'affiliation s'accélère. C'est dans les actions normales que les règles surgissent et que leurs significations sont construites.

2.2.3 Le temps de l'affiliation

À la suite du temps de l'apprentissage, l'étudiante ou l'étudiant entre progressivement dans le temps de l'affiliation au cours duquel il devient « membre » de la communauté universitaire. Il est maintenant familiarisé avec son nouvel environnement qui a perdu en étrangeté. Cette période est marquée « par l'aisance acquise à l'égard des règles diverses et nombreuses » (Coulon, 2005, p. 155) : sous sa forme intellectuelle, l'affiliation amène l'étudiante ou l'étudiant à résoudre des problèmes en utilisant les règles, et leurs exceptions, sans se tromper; sous sa forme institutionnelle, l'affiliation implique que l'étudiante ou l'étudiant comprenne le travail demandé explicitement ou implicitement (Coulon, 2005). En effet, l'étudiante ou l'étudiant affilié est maintenant capable de comprendre et d'interpréter les codes intellectuels et institutionnels qui règlementent la vie

quotidienne universitaire. Cette compétence montre que l'étudiante ou l'étudiant est affilié à sa communauté, car il use correctement des règles de son institution qui constituent en quelque sorte les conventions du monde universitaire. L'étudiante ou l'étudiant affilié est aussi en mesure d'enquêter sur l'organisation de ces règles et d'analyser en quoi et de quelle manière elles sont transformables en action pratique (Coulon, 1997/2005). L'interaction sociale semble aussi être une dimension indissociable de l'affiliation : les règles sont socialement construites dans les dynamiques interactives (Coulon, 2005). C'est donc dans le travail pratique, dans l'interaction avec autrui, que les significations des règles – et donc, des conventions – sont découvertes, analysées et transformées.

Au temps de l'affiliation, l'étudiante ou l'étudiant arrive à comprendre l'université et son ensemble de règles informelles et formelles, c'est-à-dire les conventions universitaires. Il prend conscience, par un processus intellectuel de réflexivité, que le discours universitaire renferme des codes dissimulés « qui ne font pas l'objet de signaux explicites » (Coulon, 2005, p. 213). Ces codes implicites doivent tout de même être repérés et interprétés instantanément, sans quoi il ne peut pas accomplir ses tâches avec succès (Coulon, 1997/2005). C'est donc lorsque l'étudiante ou l'étudiant utilise ces « signaux invisibles » avec aisance dans sa pratique quotidienne qu'il peut être reconnu comme affilié. Néanmoins, l'affiliation étudiante ne se réduit pas à la maîtrise des codes propres au travail universitaire (Coulon, 1997/2005). Elle se poursuit vers une véritable incorporation lorsque l'étudiant conçoit « des innovations, des variations, des créations de sens qui ouvrent à la recherche scientifique » (Coulon, 2005, p. 214). S'affilier c'est donc incorporer les pratiques universitaires, les allant-de-soi, les règles dissimulées – les conventions tacites, selon Becker –, en les « naturalisant ». C'est être en mesure d'interpréter, voire de transgresser, les codes de la communauté. Bref, l'étudiante ou l'étudiant affilié entend ce qui n'est pas dit et voit ce qui n'est pas désigné (Coulon, 1997/2005). Il s'est finalement approprié ce qui lui paraissait *a priori* étranger.

L'affiliation plutôt que l'intégration

Pour Coulon, une étudiante ou un étudiant affilié est une étudiante ou un étudiant compétent. Or, il n'entend pas la compétence au sens de la connaissance d'énoncés formels, mais plutôt comme « la capacité nécessaire à la production et à l'interprétation des comportements et des discours socialement adéquats » (Coulon, 2019, p. 61). La compétence « étudiante » se déploie pleinement

au temps de l'**affiliation**, car c'est à ce moment que les étudiantes et étudiants en ont fini de l'étrangeté qui caractérisait leur quotidien universitaire. En fait, après quelques années, ces personnes sont à même de comprendre les règles informelles et les allant-de-soi de leur environnement universitaire. Ainsi, le concept d'affiliation semble parfaitement désigné pour rendre compte de l'« intégration » des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles, et plus spécifiquement ceux en deuxième année et plus. Ces étudiantes et étudiants ne sont ni des novices (ils ont cumulé plus de cinq années d'études postsecondaires), ni des experts (ils n'ont toujours pas terminé leur parcours doctoral). Par conséquent, ils ont non seulement eu le temps de développer une compréhension des conventions de leur communauté, mais ils sont également en mesure de porter un regard critique, à travers un processus réflexif, afin de rendre visibles les « signaux invisibles » qui régissent leurs actions en laboratoire. Ils ne sont plus au temps de l'étrangeté ni au temps de l'apprentissage, mais bien au temps de l'affiliation.

2.3 La redéfinition de l'objectif général

L'interactionnisme est pertinent au regard de la compréhension des conventions tacites qui sous-tendent les actions des membres du laboratoire des doctorantes et des doctorants qui étudient les sciences naturelles (Becker, 1985/1986/2004/2006/2012/2014) et le concept d'affiliation lié au métier d'étudiant lui est complémentaire (Coulon, 1997/2005). Ces éclairages conduisent à considérer qu'une étudiante ou un étudiant affilié participe et reconduit facilement les activités habituelles de sa communauté sur la base d'accords mutuels devenus opératoires au sein de sa faculté ou de son université. L'interactionnisme et le concept d'affiliation m'amènent donc à reconsidérer l'objectif général de cette étude qui est de décrire l'expérience universitaire des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles pour comprendre leur intégration à leur environnement de recherche. Dans cette optique, ce mémoire vise à comprendre l'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux à travers leurs expériences de recherche dans une faculté de sciences naturelles au Québec, d'une part, et à décrire comment les doctorantes et doctorants internationaux s'approprient les conventions partagées par les membres de leur laboratoire, d'autre part.

Chapitre 3 – Cadre méthodologique

Comme je l'ai souligné dans le chapitre précédent, des études qualitatives empiriques se sont déjà intéressées aux expériences universitaires des étudiantes et étudiants internationaux (Benabdeljalil, 2009; Bergeron, 2012; Goyer, 2012; Guichon, 2015; Pilote et Benabdeljalil, 2015; Vultur et Germain, 2018). Néanmoins, la méthodologie employée dans ces écrits ne rend pas toujours compte du caractère interactif du vécu socioscolaire (cf. 1.4.1). À la différence de ces travaux, j'ai choisi de réaliser une recherche qualitative interprétative dans laquelle mon scénario d'enquête s'inspire des postulats interactionnistes : il inclut des entretiens biographiques individuels et un entretien réflexif de groupe afin de mettre en valeur l'expérience subjective des participantes et participants à travers l'analyse d'incidents critiques.

Ce chapitre se structure en deux parties : 1) il détaille l'orientation méthodologique et le scénario d'enquête, et 2) il décrit les stratégies analytiques mobilisées, à savoir les récits biographiques, l'analyse par questionnaire (Paillé et Mucchielli, 2016) et l'analyse par comparaison de cas (Becker, 2012), qui mène aux deux registres interprétatifs (Morrissette, 2021) présentés respectivement dans les chapitres 4 et 5.

3.1 L'orientation méthodologique

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, j'opte pour un cadre méthodologique qualitatif interprétatif. Ce type de recherche permet d'appréhender la complexité des groupes sociaux et de voir les objets cachés, furtifs, ou difficiles à saisir (Morrissette, 2019b). Il peut donc révéler les détails des dynamiques interactives qui se vivent à travers les activités quotidiennes et qui structurent les travaux des équipes de laboratoire des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles. La recherche qualitative interprétative se centre sur l'acteur et valorise ses expériences et ses potentialités. Dans cette optique, j'accorde de l'importance au point de vue des participants et participantes en m'intéressant particulièrement aux expériences universitaires qui semblent influencer leur affiliation. Une approche inductive du terrain est privilégiée afin de décrire en profondeur des aspects importants de la vie sociale (Morrissette, 2021) des étudiantes et étudiants internationaux et de mettre en valeur les codes implicites ou les règles tacites du travail en laboratoire ou en clinique. En d'autres mots, la visée de ma recherche

qualitative interprétative est de donner du sens à la réalité des acteurs, laquelle s'inscrit dans un système complexe de pratiques et d'interdépendances.

3.2 Le scénario d'enquête

Les sociologues qui mobilisent l'interactionnisme privilégient souvent l'entretien de recherche comme moyen d'investiguer la façon dont les acteurs se représentent le monde. Demazière (2008) et Morrissette (2009) sont d'avis que les entretiens sont l'un des meilleurs moyens pour coconstruire du sens « dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement » (Morrissette, 2009, p. 86). Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc eu recours à l'entretien biographique individuel et à l'entretien réflexif de groupe pour favoriser les échanges au sujet des expériences universitaires des doctorantes et doctorants internationaux. En allant à la rencontre de ces personnes, j'ai voulu rendre compte de la culture partagée du laboratoire de recherche et de la manière dont on y accède. Ce travail compréhensif s'est attardé plus précisément aux pratiques, aux discours, aux interactions ou aux projets mis en œuvre par les doctorantes et doctorants internationaux dans les laboratoires de sciences naturelles. L'attention a été largement portée sur les incidents critiques qui ont jalonné le parcours doctoral des participantes et participants.

La section suivante présente le profil du terrain et des participantes et participants ainsi que les moyens que j'ai déployés pour les contacter. De plus, elle détaille le calendrier d'enquête en précisant quels outils ont été utilisés, à quels moments et à quelles fins.

3.2.1. Le terrain d'enquête

La prise en compte du milieu où les doctorants et doctorantes étudient est importante, car le sens attribué aux actions quotidiennes est indissociable du contexte dans lequel elles se produisent. Pour cette raison, la faculté québécoise choisie est pertinente puisqu'elle présente des particularités sociologiques intéressantes : elle est complètement isolée du campus principal, forçant généralement les étudiants et les étudiantes à demeurer en résidence et en colocation; elle est éloignée de la métropole, limitant les services offerts; elle se dédie aux sciences de la vie qui ont trait aux animaux et comprend de nombreux laboratoires de recherche. Conséquemment, les soins que requièrent les animaux obligent les étudiants et étudiantes à passer beaucoup d'heures sur les lieux mêmes de la faculté, et ce, de jour comme de nuit. Tous ces éléments distinguent la faculté

québécoise des autres facultés du campus principal et les étudiants et étudiantes qui y font leurs études ont des expériences de socialisation différentes.

3.2.2 Les participantes et participants

De manière spécifique, mon objet d'étude appelait à rencontrer entre cinq et huit étudiantes et étudiants internationaux qui répondent aux critères suivants :

- Être au Ph. D. et ne pas avoir fait des études antérieures au Québec.
- Être en deuxième, troisième ou quatrième année au Ph. D.
- Étudier en sciences naturelles à la faculté québécoise choisie

Ce nombre de participants et participantes se justifie par rapport à la tenue d'un entretien de groupe. Selon Duchesne et Haegel (2005), les chercheurs qui privilégient ce type d'entretien sont d'avis qu'il est idéal de rassembler entre trois et cinq participants ou participantes, c'est-à-dire un nombre suffisant pour créer des discussions fertiles tout évitant une gestion désordonnée des tours de parole qu'occasionnerait un plus grand nombre de personnes. De surcroît, l'important en recherche qualitative n'est pas le nombre de participantes et de participants, mais bien leur représentativité sociologique, assurée dans cette recherche par la présence de quelques personnes qui constituent des cas significatifs (Morrissette, 2020). Aussi, dans une perspective de comprendre l'affiliation des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles, ces personnes ne devaient pas avoir fait leurs études antérieures au Québec ou au Canada. De cette façon, elles pourraient témoigner des façons de faire qu'elles ont dû apprendre en arrivant dans une faculté québécoise. De surcroît, les doctorants et doctorantes qui ne sont pas en première année sont possiblement plus disposés à analyser, interpréter et documenter les différents aspects de leur quotidien, car ils auront traversé « le temps de l'étrangeté » des premiers trimestres. Pour témoigner de leur affiliation à l'université, les doctorantes et doctorants internationaux devaient avoir suffisamment décodé les conventions tacites de leur communauté pour décrire et rapporter leur monde. Comme Coulon le précise :

Un étudiant affilié sait entendre ce qui n'est pas dit, sait voir ce qui n'est pas désigné. Il sait transformer les innombrables instructions du travail intellectuel en actions pratiques : il a découvert la praticalité des règles, et commence à devenir un membre compétent, un indigène doté de la culture exigée : il attribue le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements. (Coulon, 2007, p. 1245)

Ainsi, les doctorantes et doctorants interrogés en milieu de parcours universitaire étaient plus disposés à témoigner de leur affiliation à l’environnement de recherche québécoise que ceux qui n’en étaient qu’au tout début.

Les moyens de recrutement

Afin de trouver des doctorantes et doctorants internationaux qui correspondent à ce profil, j’ai entamé un processus de recrutement de participants et participantes dès la réception du certificat d’éthique en septembre 2021. Ce recrutement s’est fait tout d’abord par l’envoi d’un courriel¹⁰ à tous les membres de l’association étudiante de la faculté québécoise. Le jour même, le Bureau des étudiants internationaux (BEI) a envoyé un courriel similaire à tous les étudiantes et étudiants internationaux de la faculté. Dans les jours qui ont suivi, j’ai reçu cinq réponses positives de doctorants et j’ai coordonné la tenue des entretiens individuels. Le Tableau 1 présente brièvement le portrait des étudiantes internationales qui ont participé à ce projet de recherche.

Tableau 1. – Portrait des participantes

| Prénom | Âge | Pays d’origine | Domaine d’études | Nombre d’années au doctorat |
|---------------------|------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Clara ¹¹ | 30 ans | France | Épidémiologie | 2 |
| Fabienne | 31 ans | France | Épidémiologie | 5 |
| Adeline | 25 ans | France | Pharmacologie | 2 |
| Hana | 27 ans | Liban | Reproduction | 4 |
| Delphine | 25 ans | France | Reproduction | 1* |

*Delphine a fait une année préparatoire à la faculté avant de commencer officiellement son doctorat, car certains cours français n’étaient pas équivalents au programme québécois.

Comme toutes les participantes sont francophones, les aspects liés à la maîtrise de la langue n’ont pas été pris en compte dans la suite de cette recherche. Cette composition peut sembler homogène, mais comme il s’agit d’une recherche qualitative interprétative, le souci de représentativité sociologique était davantage porté vers l’exemplarité des participantes choisies, c’est-à-dire qu’elles devaient correspondre le mieux possible au profil susceptible de répondre à l’objectif de recherche (Hamel, 2020).

¹⁰ Le courriel de recrutement se trouve à l’Annexe 2.

¹¹ Les prénoms ont été modifiés afin de préserver l’anonymat des participantes dans le respect des codes d’éthique.

3.2.3 Le calendrier d'enquête

Les différentes étapes du scénario d'enquête se sont déroulées de juillet 2021 à novembre 2022. Elles comprennent trois grands moments pour la production du matériau, soit le recrutement des participants et participantes (cf. 3.2.1.2), les entretiens individuels et l'entretien de groupe *a posteriori*. Le Tableau 2 précise le calendrier du scénario d'enquête en listant les activités prévues et leurs objectifs spécifiques.

Tableau 2. – Calendrier d'enquête de terrain

| Activité prévue | Date | Objectif |
|---|-------------|--|
| Demande du certificat d'éthique ¹² | Juillet | (Réception du certificat prévu pour septembre) |
| Envoi des courriels de recrutement | Septembre | <ul style="list-style-type: none">• Trouver entre 5 et 8 participants ou participantes |
| Contacter les répondants aux courriels | Septembre | <ul style="list-style-type: none">• Détailler les paramètres de la recherche• Faire signer le formulaire de consentement¹³ |
| Entretiens individuels | Octobre | <ul style="list-style-type: none">• Établir un lien de confiance• Retracer le parcours scolaire, professionnel et migratoire des doctorants et doctorantes• Partager des situations significatives dans le processus d'affiliation universitaire afin d'expliquer comment chacun s'est ajusté aux pratiques des membres de sa communauté |
| Transcription des entretiens biographiques | Octobre | <ul style="list-style-type: none">• Débuter l'analyse des verbatims |
| Analyse préliminaire du matériau | Fin octobre | <ul style="list-style-type: none">• Ajuster mes objectifs en vue de l'entretien de groupe |
| Entretien de groupe | Novembre | <ul style="list-style-type: none">• Co-analyser avec le groupe de pairs les cas exemplaires discutés précédemment pour en faire ressortir les enjeux d'appropriation des conventions partagées des membres du laboratoire |
| Transcription de l'entretien de groupe | Décembre | <ul style="list-style-type: none">• Poursuivre l'analyse |

3.2.4 Les entretiens biographiques individuels

Afin d'établir un contact préliminaire avec les participantes, j'ai réalisé des entretiens biographiques individuels. Selon Demazière (2008), cette forme d'entretien serait « la méthode par excellence pour saisir les expériences vécues des membres d'une collectivité » (p. 15), donc tout à

¹² Le certificat d'éthique se trouve à l'Annexe 3.

¹³ Le formulaire de consentement se trouve à l'Annexe 4.

fait appropriée pour comprendre le vécu des personnes qui travaillent et étudient dans un laboratoire de recherche. L'aspect biographique des entretiens offre aux participants ou participantes l'occasion d'exprimer leur compréhension des choses dans leurs propres mots. Ce type d'entretien semi-directif a donc une visée compréhensive; dans le cadre de ce mémoire, il m'a amenée à découvrir la trajectoire scolaire des participantes à travers un témoignage subjectif qui met en lumière leurs parcours personnels, scolaires, professionnels, migratoires et émotionnels. Les objectifs des entretiens biographiques étaient les suivants :

- Établir un premier contact et créer un lien de confiance avec les doctorantes
- Discuter du parcours scolaire, professionnel et migratoire des doctorantes
- Partager des situations significatives (banales ou mémorables) dans le processus d'affiliation universitaire afin d'expliquer comment les doctorantes se sont ajustées aux pratiques des membres de leur communauté

Les cinq entretiens individuels, d'une durée d'environ 60 minutes, ont eu lieu de manière virtuelle sur la plateforme Zoom en raison des mesures sanitaires imposées par la pandémie de COVID-19. Les échanges virtuels ont été enregistrés sur le nuage Zoom, puis les bandes audios des discussions ont été retranscrites sous la forme de verbatims en anonymisant les propos dans le respect des règles d'éthique. Une grille thématique¹⁴ m'a permis de proposer des questions tout en m'autorisant à réagir avec souplesse aux propos des doctorantes. La formulation de ces questions privilégiait davantage le « comment » afin de promouvoir le mode narratif de l'entretien. Dans *Les ficelles du métier* (2002), Becker souligne que cette façon de faire amène une description plus détaillée à travers laquelle le participant raconte ses interactions avec les autres.

3.2.5 L'entretien réflexif de groupe

De manière générale, l'entretien sert à expliciter, à préciser et à affiner le matériau d'une enquête (Demazière et Dubar, 1997). En ce qui a trait plus particulièrement aux entretiens de groupe, Morrissette et Demazière (2019) soutiennent qu'ils permettent « de prendre en compte les points de vue d'acteurs sociaux sur les phénomènes qui les concernent et de les inscrire dans des contextes d'interactions et d'échanges interprétatifs » (p. 49). La chercheuse et le chercheur avancent aussi que l'entretien de groupe dynamise les échanges et encourage l'intersubjectivité, et permet de faire émerger des représentations sociales parfois tacites ainsi que d'identifier des zones consensuelles ou disputées. Ce type d'entretien facilite ainsi l'accès des participants et participantes à l'analyse

¹⁴ La grille thématique d'entretien biographique individuel est présentée à l'Annexe 5.

de leurs expériences en les inscrivant dans une démarche réflexive. Il permet d'appréhender les conventions tacites et la manière dont les modes d'emploi des codes culturels sont négociés. Il met aussi en exergue les significations qui sont parfois partagées et d'autres fois incomprises.

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'entretien de groupe a réuni quatre des cinq doctorantes internationales rencontrées lors des entretiens individuels (Fabienne s'est désistée). La rencontre a duré près de 90 minutes et s'est tenue en personne dans une salle de conférence de la faculté québécoise en respectant les règles sanitaires en vigueur à ce moment-là. Clara, une des participantes françaises, était retenue dans son pays d'origine et s'est connectée sur la plateforme Zoom pour assister à l'entretien de groupe. C'est donc dire que la rencontre s'est tenue de manière « multimodale ». Malgré cette contrainte, elle a donné lieu à des interactions libres et animées. Une fois de plus, les échanges virtuels ont été enregistrés sur le nuage Zoom, puis les bandes audios ont été retranscrites sous la forme de verbatims en anonymisant les propos dans le respect des règles d'éthique.

J'ai eu recours à l'entretien réflexif de groupe pour revenir sur quelques objets d'attention évoqués lors des entretiens individuels. Préalablement, les doctorantes avaient partagé des incidents critiques ou des faux pas qu'elles ont commis à leur arrivée à la faculté québécoise et les autres participantes y ont réagi. En revenant sur ces événements, elles ont pu « coconstruire et comprendre le sens [qu'elles] accordent à leurs pratiques [...] au travers des dynamiques interactives qui permettent d'entrer dans leur complexité » (Diédhiou, 2018, p. 70). L'entretien de groupe a aussi laissé la place à des dimensions que l'objet d'étude n'avait pas prévues (Morrissette, 2011). Par exemple, lors de l'entretien de groupe, les participantes ont discuté de l'impact de la pandémie sur l'intégration universitaire, puisqu'une des participantes est arrivée au Québec en pleine crise sanitaire. Delphine a expliqué comment les mesures sanitaires mises en place dans le laboratoire l'ont empêchée de côtoyer d'autres étudiantes et étudiants au quotidien. Par conséquent, elle a mis plus de temps à se familiariser avec les allant-de-soi du laboratoire et a commis certaines erreurs lors de manipulations, car elle n'était pas entourée d'une équipe de collègues. En fait, ce retour réflexif a soulevé des éléments restés tacites, comme l'importance de la supervision informelle lors des expérimentations en laboratoire, et a autorisé un approfondissement de l'analyse des interactions au sein même de ces milieux de travail et d'études. L'objectif de cet entretien était bel

et bien de co-analyser avec le groupe de pairs les cas exemplaires¹⁵ discutés précédemment (lors des entretiens individuels) pour en faire ressortir les enjeux d’appropriation des conventions partagées de la communauté. Comme pour les entretiens biographiques individuels, une grille thématique¹⁶ a permis de proposer des questions ajustées en continu aux propos des doctorantes.

3.3 Les stratégies analytiques

La forme canonique des thèses et des mémoires, voire des articles scientifiques, propose deux sections de présentation des résultats qui se nomment la plupart du temps « Présentation des données » et « Discussion ». Afin de répondre plus justement à l’approche qualitative et interprétative, je propose un double registre d’analyse qui, dans un premier temps, rend compte du matériau avec le moins d’inférences possible, et dans un deuxième temps, conceptualise sous un angle précis ce même matériau en prenant un peu de distance par rapport à son analyse initiale très descriptive (Morrissette, 2021).

3.3.1 Un double registre d’analyse

Morrissette (2021) s’est inspirée des trois postures d’analyse conceptualisées par Demazière et Dubar (1997) pour rendre compte du matériau issu d’entretiens biographiques individuels, afin de proposer la constitution de deux registres d’analyse, chacun correspondant à un chapitre dans une thèse ou un mémoire. La première posture proposée par Demazière et Dubar (1997) se veut illustrative et renvoie à un usage sélectif du matériau pour confirmer une théorie. La deuxième est dite restitutive et s’oppose à la posture illustrative; le raisonnement pratique des participants et participantes est livré tel quel par le biais de l’observation ou de l’entretien. Cette posture fait écho au premier registre d’analyse de Morrissette (2021) et correspond à ce que d’aucuns nomment le chapitre de « Présentation des résultats ». Finalement, la troisième posture est dite analytique et vise à conceptualiser le sens de la parole des acteurs en fonction du projet d’analyse; elle a des similarités avec le second registre d’analyse de Morrissette (2021) qui occupe en lieu et place du chapitre généralement nommé « Discussion ».

¹⁵ Desgagné (2005) explique les cas exemplaires comme des situations vécues qui sont représentatives, du point de vue des participantes et participants, des ajustements aux normes et aux valeurs réalisés dans le but de s’intégrer à une communauté.

¹⁶ La grille thématique d’entretien biographique individuel est présentée à l’Annexe 6.

3.3.2 Le premier registre d'analyse

Compte tenu de l'approche inductive de ma recherche, j'ai cadré les analyses réalisées selon les propositions précédentes (cf. section 3.3.1), en produisant tout d'abord un chapitre présentant un premier registre d'analyse qui adopte une posture restitutive visant à décrire fidèlement l'intégralité du matériau des entretiens. Cette première analyse plus descriptive se présente sous la forme de récits biographiques et met en lumière le processus qui mène, ou non, à l'affiliation des doctorantes internationales, et ce, à partir de leur vécu subjectif.

La mise en forme du chapitre 4 a débuté par la correction des retranscriptions (sous la forme de verbatims) de tous les entretiens. Cette étape de préanalyse s'est faite par l'écoute des bandes audio et par la lecture simultanée des verbatims retranscrits automatiquement par le logiciel Sonix.ai. Par cette écoute, j'ai pu corriger quelques coquilles et j'ai ajouté des précisions de communication non verbale comme les rires, les soupirs et les silences, afin de tenter de bien saisir le sens des propos des participantes. Mais surtout, lors de cette étape, je me suis approprié les verbatims en notant dans mon journal de bord les thèmes et les idées qui me venaient en tête. Cette lecture était très inductive et je n'ai pas censuré mes réflexions ni tenté de répondre à mon objectif spécifique de recherche. Par exemple, à la lecture du verbatim 3, j'ai noté dans mon journal de bord que « la structure du laboratoire est hiérarchique, mais je me demande si les rapports le sont aussi. Selon Adeline, avec les techniciens, ils ne le sont pas, mais avec les postdoctorantes, oui. Se peut-il que son statut de doctorante, 'supérieur' aux techniciens, ne lui fasse pas voir l'entièreté de cette hiérarchie ? » (Journal de bord, 15 décembre 2021). Ici, je m'interroge sur les rapports de hiérarchie, voire de domination, au sein du laboratoire qui sont soulignés par Adeline, et ce, sans que cette thématique ne soit inscrite dans mon projet de mémoire.

Cette première lecture faite selon une logique inductive a été suivie par plusieurs lectures répétées des verbatims (imprimés) lors desquelles j'ai repéré et surligné des thèmes saillants. Mon attention était tournée vers les incidents critiques et les événements riches en interactions. J'entends par incidents critiques des situations significatives, banales ou mémorables, qui exemplifient comment les doctorantes se sont ajustées aux pratiques des membres de leur laboratoire. J'ai aussi identifié, par des notes dans la marge¹⁷, les acteurs universitaires qui prenaient part à ces situations comme

¹⁷ J'ai choisi consciemment d'analyser le matériau manuellement, car je souhaitais éviter le morcellement des verbatims et conserver l'aspect multidimensionnel des données suscitées sur le terrain (Paillé, 2011).

les colocataires, les collègues de bureau ou le conseil en matière de harcèlement. Des situations communes aux cinq doctorantes sont ressorties, telles que l'apprentissage des règles de fonctionnement du laboratoire ou la découverte des bâtiments décrits comme labyrinthiques, alors que d'autres ont semblé être uniques en soi. Cette observation m'a menée à considérer une stratégie analytique qui ferait dialoguer les événements vécus par les doctorantes pour en montrer les nuances et les particularités, et pour éclairer les conventions tacites dans leur environnement universitaire.

3.3.2.1 Le récit biographique

Pour raconter le plus fidèlement possible l'expérience des cinq doctorantes, j'ai opté pour une approche inspirée de la phénoménologie, soit les récits biographiques afin de témoigner de leur vécu socioscolaire. De manière plus précise, j'ai livré l'essentiel des témoignages des participantes en honorant au mieux leur parole. L'écriture des récits reprend en grande partie les mots des verbatims, sinon les mêmes qui sont mis en italiques. Par exemple, dans l'entretien avec Delphine, la doctorante a dit :

Delphine: [00:00:30] Donc moi, j'ai fait une section scientifique européenne, ce qui veut dire que j'avais tous mes cours de sciences en anglais et mes cours de mathématiques en allemand. Donc là, je l'ai fait dans ma petite ville qui s'appelle [REDACTED]. Puis après, je suis passé dans une grande ville pour faire mon université. Donc j'ai étudié à [REDACTED] et là-bas, j'ai obtenu tout d'abord une licence, donc c'est l'équivalent du baccalauréat pour vous. Ma licence, ça s'appelait BCGMP pour biologie cellulaire, génétique, microbiologie et physiologie. (V5, L9-15)

Dans le récit biographique, j'ai écrit :

Delphine est une étudiante française de 25 ans. Elle grandit dans une *petite ville* où elle y obtient son baccalauréat français dans une *section scientifique européenne* : elle a *tous ses cours de sciences en anglais et ses cours de mathématiques en allemand*. [...] Delphine entame donc une licence en BCGMP, soit biologie cellulaire, génétique, microbiologie et physiologie dans sa région natale. (Récit de Delphine, cf. section 4.5.1)

J'ai donc produit des récits biographiques qui permettent « de faire l'expérience intime de la perspective de l'acteur » (Paillé et Mucchielli, 1996, p. 193), c'est-à-dire celle de Clara, Fabienne, Adeline, Hana et Delphine. J'ai aussi souhaité conserver une trame temporelle pour souligner leur parcours migratoire, sans toutefois en faire une simple succession d'événements ou d'actions narrés. Les récits des participantes ont donc un fil conducteur que j'ai dû établir *a posteriori*. Selon Bertaux (2016), ce phénomène de « lissage » de la trajectoire biographique contribue à la cohérence

textuelle. Dans le cas présent, les incidents critiques narrés par les participantes lors des entretiens ont structuré les récits et donné sens à l'analyse qui s'en est suivie.

3.3.2.2 L'analyse par questionnement analytique

L'analyse des récits biographiques n'a évidemment pas débuté une fois leur écriture complétée. J'ai débuté par des lectures attentives des verbatims en me laissant guider par les mots des participantes. Puis, en procédant à la mise en écriture des récits, j'ai réalisé la richesse des témoignages livrés par les participantes. En fait, tout au long des lectures, des écritures, des relectures et des ré-écritures, j'ai pu mettre à profit une forme d'analyse par questionnement (Paillé et Mucchielli, 2016) et ainsi « interroger » le matériau de façon itérative. J'ai effectué des allers-retours dynamiques entre les questions de recherche et les verbatims afin de comprendre les processus d'affiliation des doctorantes internationales. Par exemple, je me suis demandé : de quoi est-il question dans cette situation, dans cet incident critique ? Quels sont les apprentissages réalisés lors de cet incident ? L'objectif était de nommer les conventions mal négociées ou incomprises à la source du faux pas. Des hypothèses ont émergé et je les ai consignées dans mon journal de bord.

La phase analytique a permis de tester ces hypothèses en les comparant et de ne garder que les plus pertinentes au regard de mon cadre théorique, à la suggestion de Bertaux (2016). Pour y arriver, j'ai remobilisé les concepts mis en exergue au chapitre 2, soit l'affiliation étudiante ainsi que l'apprentissage et l'intériorisation des conventions du métier d'étudiant (aux cycles supérieurs). En relisant les récits biographiques, j'ai donc porté une attention particulière aux situations d'interactions qui ont favorisé la compréhension ou l'intercompréhension des allant-de-soi de la faculté québécoise. Cette analyse m'a finalement menée à proposer dans le chapitre 4 des processus 1) d'affiliation graduelle, 2) d'affiliation abandonnée, 3) d'affiliation conflictuelle, 4) d'affiliation revendiquée et 5) d'affiliation bienveillante.

3.3.3 Le deuxième registre d'analyse

Le chapitre 5 présente un deuxième registre d'analyse qui adopte une posture analytique visant à faire une lecture transversale des influences mutuelles des autres acteurs universitaires, ce qui est cohérent avec la perspective interactionniste qui préside à cette recherche. Le raisonnement par cas, tel qu'envisagé par Becker (2014), a servi de stratégie analytique permettant de mettre en lumière les processus qui s'opèrent au sein des groupes de travail des laboratoires de la faculté québécoise.

Le raisonnement par cas

Un des ouvrages de Becker, *What About Mozart? What About Murder? Reasoning from cases* (2014), met de l'avant des manières de regarder et d'analyser des cas, des histoires ou des phénomènes sociaux afin d'en dégager des connaissances sociologiques générales. En fait, l'auteur propose de comparer pour mettre en évidence. Lorsque des dimensions potentiellement intéressantes sont dégagées d'un cas, elles peuvent être employées pour analyser un second. Puis, cette analyse du second cas conduit habituellement à dégager d'autres dimensions qui peuvent servir à leur tour à réinterroger le premier cas, et ainsi de suite.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai considéré que les incidents critiques vécus par les doctorantes étaient des « cas » et je les ai comparés. Ce faisant, j'ai analysé de manière transversale les interactions entre les acteurs universitaires qui mettent au jour les conventions du laboratoire de recherche de la faculté québécoise. Par exemple, j'ai considéré le « cas » au cours duquel le directeur d'Hana lui retire des heures d'enseignement (sans l'en aviser) pour privilégier le travail en laboratoire et je l'ai comparé au « cas » au cours duquel Delphine doit elle-même décider de ses priorités et organiser ses expérimentations de façon autonome. Cette analyse comparative suggère que l'autonomie attendue dans la prise en charge du travail doctoral varie d'un contexte à l'autre. Cette ambivalence de la convention se décode dans l'interaction avec le directeur de recherche et s'intériorise par l'expérience singulière de chacune des doctorantes.

Dans le cinquième chapitre et contrairement au quatrième, l'objectif était de proposer « une analyse approfondie et suffisamment fine de cas empiriques [permettant] de mettre au jour des processus sociaux importants » (Becker, 2016, p. 15) et collectifs. J'ai donc repris la lecture des récits des participantes en m'attardant aux actions collectives et aux interactions significatives, c'est-à-dire aux moments au cours desquels les acteurs négocient les compréhensions des conventions de leur propre communauté. Cette analyse m'a permis de voir des processus de socialisation qui s'inscrivent naturellement dans un contexte de travail et d'études, soit celui du laboratoire de recherche universitaire en sciences animales. J'ai donc mobilisé un éclairage théorique de la sociologie interactionniste du travail professionnel afin de peaufiner mon analyse et de structurer les processus analysés. Le chapitre présente ainsi la socialisation professionnelle au métier doctoral qui s'opère 1) par le biais du contexte, entraînant à la fois l'isolement et le rapprochement entre

pairs, et 2) à travers les interactions avec les pairs, sous la forme du mentorat, lors des réunions hebdomadaires interdisciplinaires et par la gestion des conflits.

Chapitre 4 – Premier registre d’analyse : récits biographiques d’affiliation universitaire

Le chapitre 4 présente un premier registre d’analyse proposant la mise en récit biographique des entretiens individuels et de groupe réalisés avec les cinq participantes. Il a été produit de manière inductive et itérative, par la lecture répétée et l’annotation manuelle des verbatims des entretiens. Chaque récit, présenté sous une forme narrative, met l’accent sur l’essentiel livré par la participante, dans une certaine approche phénoménologique. J’ai tenté d’honorer au mieux la parole d’Adeline, Hana, Delphine, Clara et Fabienne¹⁸ et j’ai choisi des titres de récit qui mettent l’accent sur leur affiliation. La narration des incidents critiques met au jour les conventions tacites de la faculté québécoise ainsi que les ajustements des doctorantes internationales à leur métier d’étudiante.

Les cinq récits sont divisés selon une logique temporelle en suivant le parcours migratoire des étudiantes. Ils présentent 1) les études dans le pays d’origine, 2) l’arrivée à la faculté québécoise, 3) une situation qui provoque un ajustement et 4) un processus d’affiliation qui réussit, ou non, suite à cet ajustement. Le chapitre se conclut par une synthèse analytique résumant les interactions qui ont facilité ou freiné l’affiliation universitaire des doctorantes internationales. Cette synthèse sera la prémisse du deuxième registre d’analyse présenté au chapitre suivant.

4.1 Une affiliation conflictuelle

Le récit d’Adeline permet d’éclairer les interactions qui sous-tendent les habitudes de gestion de conflits propres au laboratoire de recherche de la faculté québécoise. Il souligne comment la doctorante a appris son métier d’étudiante en France ainsi que les ajustements qu’elle a dû apporter à sa compétence étudiante face à un conflit entre collègues dans son nouveau laboratoire. Comme nous le verrons, l’éducation française d’Adeline lui a inculqué la confrontation comme conduite à adopter dans la gestion de conflits, entraînant des faux pas à son arrivée à la faculté québécoise. À travers l’un de ces incidents critiques, la doctorante a sollicité l’aide d’un conseiller universitaire,

¹⁸ Les mots en italique sont tirés des verbatims des entretiens et ils sont utilisés dans les récits biographiques afin de rendre compte au mieux possible de la parole des participantes.

lui permettant de comprendre la procédure de résolution de conflits à privilégier et de développer des outils de communication, comme la discussion passive et constructive.

4.1.1 Les études en France

Adeline est originaire de la France. Lors de ses études au lycée, elle choisit deux options scientifiques complémentaires à son cursus général : les sciences de laboratoire et l'étude du vivant-biologie. À travers ces options-là, elle comprend qu'*elle adore les sciences, qu'elle adore le laboratoire* et qu'*elle a envie de travailler dans la recherche plus tard*. Par la suite, Adeline quitte sa région natale pour faire une classe préparatoire pendant deux ans. Ce parcours scolaire lui permet d'intégrer une école d'ingénieur dans une tout autre région où elle se spécialise en agroalimentaire et biotechnologie. À ce moment, elle doit emménager *toute seule dans une ville qu'elle ne connaît pas, loin de sa famille*. Elle doit *tout de suite prendre un appartement, se débrouiller, aller faire les courses* et concilier les défis de sa première année d'école d'ingénieur. Cependant, au bout de quelques mois, toutes ces responsabilités deviennent plus faciles et Adeline trouve son rythme.

À cette école d'ingénieur, Adeline découvre un horaire plutôt bien organisé. Le matin, généralement, elle a des *cours magistraux en amphithéâtre* où tous les étudiants de la cohorte se retrouvent. Puis, l'après-midi, ce sont davantage des *cours en petits groupes* qui ont lieu, avec des *travaux pratiques* ou d'autres activités de ce genre. Environ une journée par semaine, la nouvelle étudiante se retrouve en situation pratique dans les laboratoires. Adeline décrit les travaux pratiques comme des exercices somme toute assez bien encadrés par les professeurs.

Un [travail] pratique typique, ce serait par exemple, on arrive dans la salle, on se change, on met une blouse, on arrive, on désinfecte notre matériel, notre plan de travail. On a un projet du jour comme, je ne sais pas moi, par exemple, permettre l'encapsulation de bactéries pour que ça devienne des probiotiques et qu'elles soient vendues, par exemple. Donc là, on avait généralement un protocole écrit que le professeur nous distribuait. Et à ce moment-là, on avait tout le matériel à disposition et on commençait nos manipulations en suivant le protocole à la lettre avec le prof qui est là, à côté. Voilà, je dirais que ça prenait généralement 4 heures. Puis, à la fin, tu fais les analyses qu'il demande, tu écris tes conclusions et là, après, tu rends un document au professeur pour être noté. (V3, L63-69)

En fait, les trois années de scolarité d'Adeline se déroulent plutôt bien. Sur son campus, il y a différents services comme une cafétéria où les étudiants paient généralement 5 € pour le repas

complet. Les laboratoires sont adéquats, mais restreints. Comme l'école est assez petite, elle ne compte qu'environ 500 étudiants et étudiantes, il y a peu de doctorants et doctorantes. Par conséquent, elle ne constitue pas un véritable pôle de recherche et reçoit peu de financement.

Lorsqu'Adeline termine l'école d'ingénieur, diplôme en poche, elle souhaite travailler et dénicher un boulot dans un laboratoire pour une période de six mois. Or, au bout d'à peine un mois, Adeline sait que *ce n'est pas ce qu'elle veut faire, qu'il manque quelque chose, que ce n'est pas assez*. Elle constate que, même en industrie, on lui dit encore trop ce qu'elle doit faire sans lui expliquer pourquoi. Elle *doit produire, donner des chiffres et ne pas poser de questions*. Cela ne lui convient pas du tout. Son réflexe de Française, comme elle le décrit, est *d'agir et de réfléchir ensuite*. Ainsi, elle quitte son emploi dans le but d'*avoir encore un plus haut niveau* : elle entame des recherches pour trouver un doctorat. Elle candidate à près d'une vingtaine de facultés et deux lui répondent positivement, une en France et une au Québec. Son choix final s'arrêtera sur le Québec d'abord et avant tout en raison du sujet de recherche qui l'interpelle davantage. Adeline est tout de même emballée à l'idée de poursuivre ses études au Canada, car elle a toujours voulu *vivre à l'étranger pendant quelque temps, pour changer de culture quelques années, pour voir autre chose*.

En somme, les études d'Adeline lui apprennent comment être une bonne étudiante en France : elle écoute assidument lors des cours magistraux et elle respecte les consignes des professeurs et professeures sans trop poser de questions. Malgré tout, sa personnalité demeure imprégnée de la culture française et elle admet que ses façons de communiquer sont franches et directes.

4.1.2 L'arrivée à la faculté québécoise

Adeline est arrivée au Québec à la fin octobre. Son premier souvenir à la faculté est bien ancré dans sa mémoire, car sa visite sur le campus *n'était pas une bonne expérience*. Pour accueillir l'étudiante française, le directeur de recherche d'Adeline a proposé de rencontrer l'équipe du laboratoire et de *faire un petit tour de la faculté*. Cependant, des euthanasies étaient prévues à l'agenda, mais le directeur a pensé que ce serait une opportunité *de voir un peu comment cela se passe avec les animaux*. Malheureusement, Adeline n'avait pas d'expérience en manipulation animale, car elle est spécialiste des bactéries et des virus. Comme il s'agissait de sa première rencontre avec son directeur de recherche et de ses premiers pas dans la faculté, l'étudiante française a voulu faire bonne figure et a accepté la proposition. À la vue des animaux mourants, Adeline *s'est sentie mal* et elle *est tombée dans les pommes*. Heureusement, son directeur a immédiatement remarqué

qu'elle *était bizarre* et il a pris les choses en main. Il l'a *sortie de la salle opératoire*, il l'a *allongé sur le sol* puis il a *essayé de la rassurer en rigolant un peu*. Étant vétérinaire de formation, il a raconté à Adeline qu'il était *lui aussi tombé dans les pommes* lors de sa première autopsie en classe lorsqu'il était étudiant. Finalement, ce moment a été plutôt *amical* et Adeline a eu l'impression qu'elle et son directeur *se connaissaient déjà*. Ils ont ensuite parlé un peu d'eux ce qui a rendu cette première rencontre *agréable*.

Comme le diplôme d'ingénieur français équivaut à une première année de maîtrise au Québec, Adeline doit faire une année complémentaire avant d'intégrer le doctorat. À son arrivée, elle s'inscrit donc à la maîtrise afin de pouvoir faire un passage accéléré au doctorat après un an d'études. Cette première année à la faculté lui permet de travailler sur son projet de doctorat en sciences vétérinaires, option pharmacologie.

À la faculté québécoise, le quotidien d'Adeline dépend largement des phases d'expérimentation de son projet. En dehors de ces phases cruciales, une semaine type se déroule surtout au bureau. La journée commence vers 9 heures par la lecture d'articles scientifiques, puis il y a *quelques petites expérimentations en laboratoires* qui ne prennent *généralement que deux ou trois heures*. Les journées se ressemblent sensiblement et elles sont ponctuées de réunions avec le directeur de recherche et les superviseurs de laboratoire. Cependant, lors des phases intensives d'expérimentation, l'étudiante peut travailler *sept jours sur sept* sans arrêt pendant deux mois. Dans ces moments, elle manipule des animaux et doit être *prête même au milieu de la nuit* à répondre à un problème. Les expérimentations en laboratoire se déroulent toujours de *manière hiérarchique*. Il y a le directeur de recherche *qui est au-dessus* et généralement aussi, un codirecteur ou une codirectrice. C'est lui qui supervise, la veille au soir par courriel, ce qui va se passer le lendemain. *En dessous, il y a les postdoctorants* qui agissent à titre de superviseurs, puis les doctorants et les étudiants à la maîtrise. Lorsque l'équipe est complète, Adeline est entourée d'une dizaine de personnes. D'ailleurs, l'étudiante n'est jamais laissée à elle-même dans le laboratoire : il y a *toujours un superviseur* qui l'accompagne et un technicien animalier ou un soigneur qui veille au bien-être des animaux. Adeline décrit les relations au laboratoire comme étant très « *friendly* » bien *qu'au niveau même de l'équipe de recherche*, elle sent davantage le rapport hiérarchique. Par exemple, son directeur de recherche est *peu présent* et il *délègue énormément aux postdoctorantes* qui supervisent. Donc, Adeline réalise rapidement que *ce sont surtout elles qui mènent la barre*.

4.1.3 Un conflit détourné

Au cours des premiers mois d'Adeline à la faculté québécoise, il n'y a qu'une seule postdoctorante, une Québécoise nommée Émilie, pour superviser le laboratoire. *Plusieurs fois*, l'étudiante française s'aperçoit que le courant *ne passe pas* entre elle et cette superviseure. En fait, les deux jeunes femmes *essaient de bien s'entendre*, car après tout, elles sont *obligées de travailler ensemble*. Elles vont même jusqu'à exprimer clairement qu'elles *ne deviendront pas forcément amies*. Un jour, Adeline sent que quelque chose *ne va vraiment pas* avec Émilie et *prend tout de suite le téléphone*. Elle laisse un message lui disant : « *Écoute, j'ai l'impression que là, ça ne va pas. On ne s'entend pas. Il faut qu'on mette les choses au clair. Est-ce qu'on peut se voir ?* » (V3, L442-443). Par la suite, Adeline et Émilie se rencontrent, mais la postdoctorante reste devant son ordinateur et *ne regarde pas* sa collègue française. C'est donc davantage la doctorante qui parle et la superviseure qui acquiesce simplement : il n'y a *pas vraiment d'échange ni de réelle discussion*. Adeline est déçue par l'issue de cette rencontre, car elle s'attendait à un certain *affrontement* au cours duquel *les choses seraient dites clairement*. En fait, l'étudiante a toujours réglé les conflits dans la *confrontation*, car c'est comme cela que les Français font, explique-t-elle : « *C'est vrai, dans le sens où nous, en France, dès qu'il y a le moindre petit problème, même vraiment infime, ça va être la confrontation. Le Français, il n'a vraiment pas peur de ça. Il y va et il crie. On va dire ce qu'il fait : il gueule le Français* » (V3, L434-436).

Cette situation entre Émilie et Adeline n'en reste pas là. Le jour même, le directeur d'Adeline fait un suivi auprès d'elle ce qui accentue le malaise de l'étudiante française. En fait, la superviseure *ne veut pas lui parler directement*; elle préfère passer par leur directeur pour que celui-ci règle la situation. Adeline trouve tout cela *un peu bizarre et ne sent pas super bien*. Elle accepte tout de même de rencontrer son directeur de recherche, de manière individuelle, pour discuter de la situation. Il lui conseille de *travailler sur elle et sur sa façon de faire* et de s'adapter, étant donné qu'elle est *l'étrangère qui arrive*. Il lui indique d'entrer en communication avec le bureau spécialisé en harcèlement, une ressource gratuite offerte à la faculté, ce qu'elle fait sans réticence.

À l'aide du conseiller du bureau spécialisé en harcèlement, Adeline a l'occasion d'aborder la *gestion de conflit* lors de suivis personnalisés qui durent près de deux mois. Au cours des rencontres hebdomadaires, elle apprend *des outils de discussion passive pour contrebalancer son côté français qui a envie de rentrer dans les choses et de tout remuer*. Elle y développe un *côté plus calme et*

serein qui lui permet d'avoir *une discussion constructive*. À titre d'exemple, le conseiller lui explique que les Québécoises et les Québécois, lors de situations conflictuelles, ont plutôt l'habitude de premièrement poser les faits, puis d'expliquer calmement comment ils se sentent pour ensuite inviter l'autre à trouver une solution commune. Or, en France, Adeline a appris à *aller voir la personne, dire comment elle se sent, crier un bon coup, puis hop, après c'est réglé*. Cette nouvelle façon de communiquer, plus *construite*, aide l'étudiante à développer de meilleures relations à la faculté québécoise.

Grâce au suivi du conseiller, Adeline trouve d'autres clés de compréhension afin de mieux communiquer : elle sait maintenant comment agir lors d'un conflit.

Quand il y a quelque chose qui se passe mal, [...] il ne faut pas qu'il y ait confrontation directement avec la personne. Il faut que tu passes d'abord par le supérieur. [...] Tu passes par le supérieur pour que lui ensuite fasse un retour à la personne dans un premier temps. Ça, je ne le savais pas. Donc ça, c'est ce que j'ai [appris] pour pouvoir faire les choses bien. » (V3, L466-4471)

Cette façon de faire était bel et bien étrangère à l'étudiante française avant son arrivée à la faculté québécoise. *Si elle avait un problème avec quelqu'un, elle allait directement voir cette personne.*

En somme, grâce au soutien de son directeur de recherche, mais surtout aux outils proposés par le conseiller du bureau spécialisé en harcèlement, Adeline s'ajuste aux manières de communiquer au sein de son équipe de laboratoire. Elle comprend des différences culturelles entre la France et le Québec qui lui permettent d'interagir plus aisément avec ses collègues universitaires.

4.1.4 L'affiliation d'Adeline par la gestion de conflit

Dans son laboratoire de recherche au Québec, Adeline est entourée d'une équipe organisée de manière hiérarchique, mais les relations y demeurent somme toute *assez amicales*. Contrairement à ses expériences antérieures, la doctorante côtoie quotidiennement plusieurs autres étudiantes et étudiants, dont deux postdoctorantes, qui agissent à titre de superviseure. Cette nouvelle organisation implique des façons de faire différentes de celles qu'Adeline a connues en France. L'ensemble de routines, d'habitudes et de codes sociaux partagés par les membres du laboratoire de la faculté québécoise représentent un « monde » auquel la doctorante française doit s'affilier.

Pour y arriver, Adeline doit interpréter et utiliser avec aisance les règles plus ou moins formalisées de son laboratoire de recherche. En d'autres mots, elle doit comprendre les conventions tacites qui

lient ses collègues de laboratoire et qui leur permettent d'accomplir leurs activités de manière satisfaisante. D'ailleurs, c'est par le biais d'un « incident critique » que ces conventions sont mises au jour. En effet, le conflit qu'Adeline a vécu avec sa superviseure témoigne parfaitement d'une interaction au cours de laquelle une rupture de sens s'introduit et force des ajustements. En voulant régler un conflit de manière directe et ouverte, la doctorante rencontre une superviseure fermée, voire muette. Les répercussions de cette approche se font sentir plus tard lorsque le directeur de recherche s'en mêle et reproche à Adeline sa manière d'intervenir. Pourtant, la doctorante mobilise des façons de faire familières, mais celles-ci n'ont aucun succès dans son laboratoire à la faculté québécoise. Elle ne comprend pas pourquoi sa superviseure ne réagit pas à ses propos, car Adeline ne s'est toujours pas familiarisée avec les conventions de son laboratoire.

Dans ce contexte, cet incident critique souligne la nécessité d'ajustement à la compétence étudiante d'Adeline. Selon les conseils de son directeur de recherche, la doctorante rencontre un conseiller du bureau spécialisé en harcèlement. Grâce aux rencontres hebdomadaires avec cette personne, Adeline entrevoit les conventions cachées derrière ce conflit. La collègue postdoctorante, qui est en fait une superviseure immédiate, a choisi de confronter indirectement l'étudiante française en rapportant la situation au directeur du laboratoire. Cette manière d'agir détourne d'une certaine façon la confrontation en la redirigeant vers une autre figure d'autorité. Donc, en évitant la confrontation initiale d'Adeline, la superviseure met la lumière sur une façon de gérer les conflits au sein du laboratoire de recherche, c'est-à-dire sur une règle informelle qu'Adeline doit comprendre et interpréter afin de s'affilier à ses collègues. Dans cette situation, le directeur de recherche et le conseiller en harcèlement, par leurs interactions diverses, participent également à éclaircir les significations des règles et des codes implicites qui sous-tendent les activités de la faculté québécoise. Ils expliquent les dynamiques de gestion de conflits et les façons de faire (et de communiquer) qui sont opératoires, ce qui en vient à faciliter l'affiliation conflictuelle Adeline.

4.2 Une affiliation revendiquée

Le récit d'Hana souligne comment la doctorante est en mesure de revendiquer son affiliation universitaire découlant des interactions significatives avec ses pairs. Comme on le verra, l'étudiante libanaise arrive au Québec avec un bagage culturel qui la pousse rapidement à compter sur l'aide de ses collègues étudiants. Grâce aux activités quotidiennes de laboratoire, elle comprend les attentes facultaires quant à l'autonomie des doctorantes et doctorants, mais son directeur de

recherche demeure très encadrant. Elle résiste par une attitude entêtée aux consignes qu'il lui donne et aux conseils qu'il lui offre. Elle souhaite adopter des façons de faire plus autonomes, mais elle ne comprend pas les raisons qui motivent son directeur. Une discussion déterminante donne des clés de compréhension à Hana ainsi qu'à son directeur quant à la poursuite de son parcours doctoral. À cette occasion, la doctorante met de l'avant sa compétence étudiante ajustée à son nouvel environnement de recherche.

4.2.1 Les études au Liban

Hana est née au Liban dans une famille de la classe moyenne. À l'adolescence, elle développe un *crush pour un professeur de biologie*, pas seulement à cause de sa personnalité, mais aussi à cause de sa matière et de sa manière d'enseigner. Elle s'intéresse alors davantage *aux sciences de la vie et de la terre*. À l'âge de 18 ans, elle doit prendre une décision afin de poursuivre ses études. Dans son pays, il y a beaucoup d'universités privées dispendieuses, ce qui force souvent les étudiants moins bien nantis à devoir travailler pendant leurs études. Il y a aussi une université publique qui offre plusieurs programmes dont celui des *Sciences de la vie et de la terre*, mais elle est reconnue comme étant très exigeante. À titre d'exemple, plusieurs centaines d'étudiants sont admis en master et seulement une quinzaine obtient le diplôme. Cependant, comme cette université est *située en face de la maison* d'Hana et qu'il y a un programme de sciences très intéressant, l'étudiante libanaise souhaite vraiment y être admise. Elle comprend rapidement comment les étudiants et étudiantes abandonnent en si grand nombre.

Ce n'est pas parce [que les étudiants] ne sont pas capables. C'est juste parce que c'est tellement dur que, à certains moments, tu vas peut-être décider de changer d'avis. Tu vas peut-être changer de direction. Moi, j'étais toujours intéressée par [les sciences]. Je trouvais qu'il y avait des cours un peu, pas inutiles, mais mis d'une façon pas très pratique. (V4, L48-51)

Hana persévère donc dans son parcours scientifique et à la fin, elle *adore* ses cours, car ils sont *plus spécifiques, ce qu'elle aime*. Elle apprend entre autres la géologie, la botanique et l'endocrinologie. Cette diversité de cours lui permet de choisir une spécialité en master, la *génomique et santé*. Pour entrer en master 2 au Liban, il faut *faire un test oral*, puis l'admission se confirme selon le *dossier académique*. Hana est acceptée et en est *extrêmement heureuse*. Dans son programme, elle doit faire un *stage obligatoire de six mois* qui s'avère plutôt *désagréable* en raison de questions politiques. L'étudiante observe des rivalités entre les professeurs, ce qu'elle n'aime pas du tout. De plus, ce stage lui est attribué sans égard aux choix qu'elle avait posés

préalablement. L'organisation y est très stricte : elle *doit être au laboratoire à 7 heures le matin et attendre dehors* jusqu'à ce que la technicienne arrive. Si elle a le malheur d'être en retard, elle se fait disputer longtemps. Elle *ne doit pas quitter le laboratoire avant 17 heures, peu importe si elle a terminé son travail ou non*. C'est un système d'horaire qui exige la présence, peu importe les conditions.

Elle réfléchit, à la fin de son master, à *continuer au doctorat dans une université privée*, mais elle sait que *c'est difficile d'y accéder sans connaître les bonnes personnes*. Aussi, les *bonnes notes* sont extrêmement valorisées au Liban : les étudiants et les étudiantes sont *tellement concentrés à hausser leurs notes qu'ils n'ont pas le temps de faire autre chose à côté*, comme des activités extracurriculaires. Il n'y a que *la théorie* qui compte et *les stages pratiques* ou les expériences de laboratoire ne sont pas privilégiés. En fait, *le financement des laboratoires est très faible* et le matériel est limité. Pour ces raisons, Hana pense à *quitter le Liban* et postule pour des thèses en Europe et au Canada. La compétition est plus grande pour les études en Europe, particulièrement en France, alors elle n'y est pas acceptée. Elle reçoit une réponse positive d'un directeur de recherche au Québec qui *aime son dossier* de candidature. Cependant, cette acceptation est conditionnelle à l'obtention d'une bourse d'exemption de frais de scolarité. Cette condition est posée en raison du statut d'étudiante internationale d'Hana.

L'éducation libanaise d'Hana lui donne une préparation surtout théorique et une bonne conscience de la compétitivité dans le milieu universitaire. Elle s'habitue au respect de l'autorité, même si cela n'est qu'une façade. Elle quitte son pays d'origine en ayant appris à être une bonne étudiante libanaise, c'est-à-dire obtenir de bons résultats scolaires en suivant les consignes hiérarchiques.

4.2.2 L'arrivée à la faculté québécoise

Hana quitte donc le Liban et débute son programme de doctorat au Québec. Elle est accueillie à la gare par son directeur de recherche qui l'aide à porter ses *deux grandes valises* jusqu'à la résidence étudiante. Puis, les deux souhaitent discuter alors ils vont *prendre un lunch*. Cependant, le directeur d'Hana est québécois et la doctorante ne comprend que *vingt pour cent de toute la conversation*. D'ailleurs, au cours des semaines suivantes, voire des mois suivants, elle ne lui mentionnera jamais que comprendre l'accent québécois est son *plus grand défi*. Cette difficulté liée à la langue incite l'étudiante à parler en anglais à certaines occasions. Par exemple, elle choisit de présenter *ses premières conférences* dans cette langue parce qu'elle *se sent plus à l'aise* ainsi.

Lorsqu'Hana débute enfin à la faculté, le lendemain de son arrivée, elle fait la connaissance de tous ses collègues. Elle les trouve immédiatement *vraiment gentils* et elle sent qu'elle sera *vraiment, vraiment bien* dans ce laboratoire. Elle *adore* cette journée et découvre qu'elle a son propre bureau. Elle trouve que le bâtiment de la faculté est énorme et elle se perd beaucoup, mais ses collègues l'aident régulièrement à retrouver son chemin. Son *intégration* est un peu *difficile* au début, car l'étudiante libanaise n'a pas de formation en reproduction alors que toute son équipe semble *tout comprendre* sur ce domaine. Elle se sent un peu *comme une impositrice* et pense qu'elle n'a *pas le niveau* de connaissances théoriques. C'est *un grand défi* pour elle et Hana sait qu'elle doit faire *mille efforts* pour arriver *au même niveau* que ses collègues : parfois, les autres étudiants et étudiantes lui disent des choses et elle *ne comprend pas*. Elle va alors *faire un peu de recherche* sur le sujet, de façon autonome, parce qu'elle a *honte de leur demander* des précisions. Après un certain temps, Hana *réalise* cependant *que tout le monde passe par là* : aucun étudiant ou étudiante n'arrive au doctorat en *sachant tout*. Au final, elle développe une *curiosité* qu'elle cultive encore.

Hana débute rapidement ses manipulations dans les *deux laboratoires de son groupe* de recherche. Son *directeur est affilié avec deux autres* et tous les étudiants et étudiantes de ces directeurs travaillent ensemble. Le matériel est réparti dans les laboratoires et les doctorants et doctorantes peuvent *se déplacer entre le deux* selon leurs besoins. Quand Hana débute ses recherches au laboratoire, un autre étudiant ou une autre étudiante lui *donne une formation*. En général, il s'agit de Stéphane, qui a le même directeur qu'Hana. Ces étudiants formateurs sont appréciés, car ils *enseignent très bien*. Ils *ne sont pas gênés* et acceptent toutes les questions d'Hana. Cette aide permet à la doctorante de *s'adapter aux nouvelles machines et aux nouvelles techniques* du laboratoire québécois. Puis, lorsqu'elle se retrouve *seule*, parfois *le soir*, elle sait alors quoi faire et surtout quoi *ne pas faire*. Contrairement au Liban, les horaires sont beaucoup plus flexibles et c'est à elle de *prendre ses responsabilités*. Hana trouve que l'*environnement* de son laboratoire lui procure davantage d'*indépendance*.

4.2.3 Des conseils mal perçus

Au laboratoire, son directeur lui explique que, pour bien *organiser* ses recherches, elle doit *collecter ses échantillons* puis en *écrire tous les détails* comme *l'âge et le sexe des souris, la date de la collecte*, etc. Or, l'étudiante libanaise est *têtue* et *ne fait rien* de cela. Par conséquent, maintenant qu'elle est en quatrième année de doctorat, Hana *a besoin des échantillons qu'elle a*

collectés en première année et elle ne peut pas bien les identifier. Elle voit qu'elle s'est *mise dans une situation vraiment difficile parce qu'elle ne s'est pas organisée* dès le début. La personnalité *obstinée* d'Hana s'invite souvent dans la relation avec son directeur de recherche, surtout au début de son parcours à la faculté québécoise. La doctorante ne voit pas immédiatement que l'homme essaie de lui transmettre *son expérience* et elle *l'obstine tout le temps*, même sur *des choses inutiles*. Par exemple, lorsqu'il insiste pour qu'Hana *postule à une bourse* ou pour qu'elle *fasse une conférence*, ce n'est que pour le bien de son étudiante; ce n'est pas pour la surcharger de travail ni pour l'embêter. Or, elle a de la difficulté à voir les avantages de cet encadrement. Aussi, son directeur lui propose parfois de faire des expériences et Hana refuse, car elle considère qu'elles *ne sont pas importantes* ou qu'elles peuvent attendre. L'homme réitère l'importance de l'expérience et en *explique* sa pertinence; l'étudiante libanaise va ensuite *chialer à tout le monde* dans le laboratoire. Au final, elle complète l'expérience, mais cela lui *demande beaucoup d'énergie et de négativité pour rien*. En plus, Hana finit bel et bien par se rendre compte que l'expérience est importante. En fait, elle a le réflexe de *vouloir s'imposer, de montrer qu'elle est capable*, mais parfois, elle *va trop loin* et *devrait juste arrêter pour entendre le conseil ou la consigne*. Elle est de *nature révolutionnaire* et elle doit apprendre à *réfléchir avant de dire non* immédiatement.

Un jour, elle apprend *par coïncidence* que son directeur de recherche lui a retiré les heures de charges de cours qu'elle a obtenues. C'est en discutant avec lui qu'elle apprend qu'il privilégie le travail en laboratoire et non les expériences d'enseignement.

Mon directeur voulait que je me concentre sur mon travail au labo et seulement au labo. Et moi, premièrement, je voulais de l'argent à côté parce que je savais que je ne pouvais pas en demander à ma famille. Donc, être assistante dans l'enseignement, c'était un très bon salaire. Mais lui, il voulait que je me concentre sur mon travail et l'assistance en enseignement, ça prend du temps quand même. C'est une session, tu dois être présente, de disons 13 heures à 15 heures, trois fois par semaine, donc ça prend du temps. Et pour lui, ce n'était pas la priorité. [...] Il me paie déjà, mais je veux être sûre que j'ai toujours de l'argent. Je ne peux pas risquer cela. Et en plus, je suis vraiment intéressée à apprendre comment on enseigne. [...] Et c'est à moi, c'est ma responsabilité si je finis à temps et même si je travaille. (V4, L304-315)

Hana est contrariée, car elle n'apprécie pas que l'homme ait agi *dans son dos*. Lorsqu'elle le confronte, elle lui dit qu'il ne peut pas agir ainsi, qu'il doit lui parler, car c'est elle *qui organise son temps* et c'est elle qui décide si elle *peut enseigner ou non*. Cet événement est un point marquant pour Hana et son directeur parce qu'il *améliore vraiment tout* par la suite. Maintenant, les deux

s'entendent très bien. D'ailleurs, cet événement permet aussi à l'étudiante libanaise de redéfinir *l'autonomie et l'indépendance* qu'elle souhaite avoir au laboratoire. Elle voit comment *ses collègues sont autonomes* et elle trouve que son directeur est *un peu plus exigeant*. En fait, il est très encadrant, probablement plus que les autres directeurs et directrices. Hana comprend qu'il s'agit là d'un trait de personnalité, car son directeur a de la *difficulté à faire confiance*. Aussi, il *adore la recherche; c'est sa passion* et il *veut absolument être impliqué dans tout ce qui se passe* au laboratoire. *Avec un peu de temps, il apprend à faire confiance* à son étudiante au doctorat et Hana est maintenant capable de lui dire quand elle a besoin d'être autonome, plutôt que d'être aidée.

En somme, Hana débute son doctorat en étant plutôt têtue : elle réfute rapidement les consignes et les demandes sans essayer de les comprendre. Cette attitude ne contribue pas favorablement à la relation qu'elle entretient avec son directeur de recherche jusqu'au jour où elle décide de lui parler franchement. Cette conversation suscite un changement à la fois chez Hana et chez son directeur de recherche, car les deux ont pu mieux interpréter les conduites de l'autre.

4.2.4 L'affiliation d'Hana par la revendication

À la faculté québécoise, Hana prend rapidement part à des activités et des interactions porteuses de sens quant aux façons de faire propres au laboratoire de recherche. Au début, elle fait face à beaucoup d'incompréhension de nature théorique, car la doctorante provient d'un domaine d'études différent de celui de ses collègues. Lorsqu'elle interagit avec d'autres étudiantes et étudiants, elle se sent parfois incompétente, car elle ne possède pas les connaissances théoriques nécessaires à la conversation. Elle n'a pas accès à leur « monde » intellectuel et ne semble pas pouvoir s'y affilier. Ces ruptures de sens la mènent toutefois à persévérer et à chercher systématiquement à comprendre ce qui lui échappe. En fin de compte, Hana se familiarise peu à peu avec son nouvel environnement de recherche, au fil des interactions qu'elle a avec ses collègues étudiants. Ces interactions deviennent de plus en plus significatives, car la doctorante y trouve davantage de sens : l'affiliation d'Hana progresse ainsi.

De manière complémentaire, les formations que la doctorante libanaise reçoit en vue d'utiliser les outils de laboratoire laissent à voir certaines règles et certains codes particuliers à la faculté québécoise. Grâce aux interactions avec les étudiants formateurs, Hana est en mesure de comprendre les allant-de-soi de son nouvel environnement de recherche qui sont fort différents de

ceux découverts lors de ses études au Liban. Par exemple, en observant les façons de faire de ses collègues, elle interprète que l'autonomie des doctorantes et doctorants lors des manipulations en laboratoire fait partie de la culture partagée à la faculté québécoise. Ainsi, au fil des mois, Hana est en mesure d'analyser l'organisation sociale des règles de son laboratoire.

En s'affiliant graduellement à la faculté québécoise, elle constate que son directeur de recherche l'encadre bien plus que ses pairs. Cette situation lui déplait grandement et la mène à revendiquer son affiliation, comme en témoigne la confrontation qu'elle a eue avec son directeur. Cet incident critique souligne l'affiliation réussie de la doctorante, car Hana est en mesure d'expliquer comment elle utilise les règles universitaires pour construire son propre parcours doctoral. En argumentant face à son directeur, elle détaille l'organisation de son horaire de travail, la prise en compte de ses responsabilités étudiantes, les considérations financières de son parcours doctoral ainsi que le développement de ses compétences professionnelles en vue sa future carrière. Cette explicitation du métier d'étudiante d'Hana supporte sa revendication de son affiliation, car la doctorante sait ce qu'on attend d'elle. Elle sait identifier le travail, explicitement demandé ou non, elle sait comment l'accomplir et elle sait quand l'accomplir.

Lors de cet incident critique, Hana en vient même à revendiquer sa compétence étudiante en « inventant » une nouvelle application possible à la convention tacite qu'elle a découverte, celle de l'autonomie. Ayant d'abord enquêté sur l'organisation de cette convention, la doctorante a pu analyser la manière dont le besoin d'autonomie pouvait être transformé en action pratique pour elle et pour son directeur de recherche. Dans ce cas-ci, Hana propose à sa hiérarchie de redéfinir leur façon d'organiser le travail en la laissant décider de ses priorités et de demander de l'aide, au besoin. Au final, la nouvelle façon de faire enrichit la règle implicite de l'autonomie déjà partagée dans le laboratoire de recherche de la faculté québécoise. Cette forme de créativité face aux codes sociaux facultaires confirme bel et bien l'affiliation de la doctorante libanaise à son nouvel environnement.

4.3 Une affiliation bienveillante

Le récit de Delphine met en lumière comment l'entraide au sein du laboratoire de recherche peut être vue comme une forme de mentorat facilitant l'affiliation universitaire, car les interactions coopératives amènent des négociations de sens et des ajustements à la compétence étudiante. Comme on le verra, la doctorante est tout d'abord scolarisée en France où elle apprend les normes

et conventions universitaires de ce pays. Ensuite, Delphine immigré au Québec et peine à s'ajuster aux attentes d'autonomie de son directeur de recherche, ainsi qu'à comprendre comment produire les travaux typiques au doctorat. Heureusement, l'étudiante française trouve au sein de son laboratoire des collègues qui lui enseignent les façons de faire à la faculté québécoise. Cette forme d'entraide lui permet également de mieux saisir l'organisation sociale de son laboratoire qui est sous-tendue par des codes sociaux implicites.

4.3.1 Les études en France

Delphine grandit dans une petite ville française où elle fait ses études dans une section scientifique européenne : elle a *tous ses cours de sciences en anglais et ses cours de mathématiques en allemand*. Sa passion pour les sciences naît d'ailleurs à cette époque.

Quand j'étais vraiment jeune, comme entre 12 et 15 ans, j'aimais beaucoup les mathématiques et la biologie. C'est vrai que ça a été assez naturel chez moi de partir en fac de biologie parce que je ne me voyais pas ailleurs. Je ne me voyais pas trop en médecine avec des humains. C'est vraiment quelque chose que je pense que je n'aurais pas été capable de faire. (V5, L95-98)

Delphine entame donc une *licence en BCGMP, soit biologie cellulaire, génétique, microbiologie et physiologie* dans sa région natale. À la fin de la première année, l'étudiante se rend compte qu'elle doit *partir dans une grande ville pour obtenir un diplôme qui aurait plus de valeur et qui lui permettrait de mieux se développer, d'avoir un meilleur métier par la suite*. Elle déménage donc dans une autre région française pour compléter sa licence. Ce changement se *passé assez bien* et Delphine *rencontre vite des gens*. Ses cours lui permettent de faire des manipulations en laboratoire et d'approfondir sa passion pour les sciences. La nouvelle faculté de Delphine est située sur un campus *un peu plus diffus* où des étudiants et des étudiantes en philosophie se retrouvent dans le même bâtiment que d'autres en chimie, par exemple. En fait, il y a trois *très, très grands campus* qui ne regroupent pas seulement que les sciences. Il y a aussi plusieurs *restaurants universitaires et cafétérias* qui permettent à tous de se nourrir pour peu. En somme, Delphine *s'intègre bien* et aime beaucoup la ville où elle réside.

À la suite de ce parcours en licence, elle poursuit ses études en master de biologie cellulaire et moléculaire, spécialité biochimie, au cours duquel elle est appelée à faire trois stages, dont *deux à l'étranger*. À ce moment, elle fait partie d'une cohorte d'une soixantaine d'étudiants et étudiantes. Delphine trouve les journées *vraiment très longues*, car elle doit suivre des *cours magistraux* qui

sont souvent donnés de 8 heures à midi, puis de 14 heures à 18 heures. Ces cours magistraux ne comportent *aucun exercice* pratique : le professeur parle comme s'il donnait *une conférence*. La seule variation aux cours magistraux est les quelques *travaux dirigés* que les professeurs demandent à l'occasion. Lors de ces travaux dirigés, la classe est divisée *en petits groupes de 15 à 20* étudiants et étudiantes pour faire des exercices d'appropriation de la matière.

Je me rappelle des travaux dirigés de chimie organique qui m'ont donné des cauchemars parce que le professeur, il envoyait chaque élève au tableau et lui demandait : « Dessine-moi cette molécule ». Et il fallait connaître sa structure. Ça, c'était très compliqué. Par exemple, je me rappelle aussi de génétique, où on nous donne des photocopiés avec les exercices au début. Chacun fait ses exercices pendant, je ne sais pas, peut-être une heure, on a peut-être une heure de réflexion. Puis, au bout d'une heure, on va corriger au tableau, on fait les corrections. Les élèves peuvent se proposer ou sinon, c'est le professeur qui fait. (V5, L170-176)

En fait, pendant les deux années de master, Delphine n'a aucune expérience de manipulation en laboratoire. Par contre, ses stages lui apportent des expériences en laboratoires très enrichissantes. D'ailleurs, pendant ses stages, Delphine réalise qu'elle aime particulièrement le milieu de la recherche. Son premier stage de quatre mois a lieu dans un autre pays européen et elle y travaille sur un sujet *très, très spécifique* lié à la mitochondrie. Le laboratoire se trouve dans une université de taille moyenne où elle peut *faire un peu de tout* dans les paramètres de son centre de recherche. Elle y est *très, très, très encadrée et très dirigée* : les superviseurs lui préparent des plans de ce qu'elle doit faire. En fait, on lui dit toujours quelle expérience faire et à quel moment la faire. Le deuxième stage de Delphine se déroule l'année suivante ailleurs en Europe pendant quatre mois également. Cette fois-ci, l'étudiante française travaille dans un *tout petit laboratoire* d'hôpital ce qui l'obligeait, ainsi que ses collègues, à aller dans *les laboratoires des autres* pour compléter des manipulations. Elle découvre un *système très anglais*, auquel elle *n'est pas habituée*, c'est-à-dire un système où les chercheurs sont *très indépendants dans leur recherche*. Par conséquent, Delphine n'est *plus du tout encadrée et personne ne lui dit ce qu'elle doit faire ni ce qu'on attend d'elle*. Elle doit *être indépendante et savoir tout faire toute seule*. Malheureusement, ce n'est pas le cas : elle *a besoin que son superviseur lui montre tout et cela ennue* l'homme. La relation avec son superviseur de stage est donc difficile. Elle doit *faire attention*, car il est *quelqu'un de très oppressant qui lui dit tout le temps qu'elle est nulle et qu'elle n'arrivera à rien dans la vie*. Cette expérience est *très dure* et Delphine sent qu'elle n'a *pas les épaules*. Du coup, elle rentre en France et refait un autre stage qui lui permet l'obtention de son master. Cet ultime stage se déroule dans la

ville où se trouve sa faculté et Delphine se retrouve dans un environnement beaucoup *plus encadrant*. En fait, l'étudiante découvre une forme d'encadrement qui lui convient, une *sorte de juste milieu pour la préparer au doctorat*.

J'étais encadrée, mais pas trop non plus. [Ma superviseure]me disait : « Il faudrait que tu me donnes ces résultats-là tel jour. Demain, tu vas faire cette [manipulation], demain tu feras cette [manipulation]... ». C'était vraiment le juste milieu pour me préparer au doctorat. Je pouvais dire « Oh, j'aimerais bien faire cette manipulation-là ». (V5, L211-213)

Alors, quand elle termine son master, Delphine a pris un peu de retard par rapport au parcours scolaire traditionnel en raison du stage additionnel. Par conséquent, elle obtient son diplôme en juillet plutôt qu'en juin et *toutes les portes des doctorats en France sont fermées*. Elle se dit alors qu'elle n'a *pas peur de l'étranger* et commence à chercher une thèse en se basant sur l'intérêt du sujet, mais aussi sur la personnalité de la direction de recherche. Finalement, ce sont ces deux critères qui la mènent vers une faculté québécoise.

En somme, le parcours scolaire de Delphine a une concentration théorique qui lui procure peu d'expériences de laboratoire : les échanges avec les pairs y sont rares. Un de ses stages obligatoires se déroule mal en raison d'un encadrement moins strict et d'une relation tendue avec le superviseur. Elle entame un doctorat à la faculté québécoise avec beaucoup d'appréhensions quant au type de direction qu'elle y trouvera.

4.3.2 L'arrivée à la faculté québécoise

Delphine est recrutée pour le doctorat au début de l'année 2020, mais compte tenu des événements liés à la pandémie de la COVID-19, son arrivée au Québec est retardée de plusieurs mois. Sa première visite du campus se déroule un dimanche. Un collègue de son laboratoire doit aller à l'animalerie et l'invite à venir avec lui. Delphine est *vraiment impressionnée* par le campus qu'elle trouve *super grand*. Elle voit toutes sortes d'animaux. Lorsque les deux étudiants arrivent dans les laboratoires, la Française est cependant surprise par la désuétude du bâtiment et trouve que l'espace fait *un peu vieux*. Sa visite la laisse ainsi mitigée.

Comme la province est confinée, Delphine suit ses cours de manière virtuelle. Elle s'y inscrit comme auditrice libre afin *d'apporter les bases sur son sujet de recherche*. Autrement, elle *fait beaucoup, beaucoup de laboratoire*. Les mesures sanitaires imposent un système de réservation pour éviter d'être plus de trois dans le même laboratoire simultanément. Au début, cette procédure

est *compliquée* pour Delphine, car elle a *besoin d'être encadrée* : sa présence et celle de son superviseur *bloquent un peu le laboratoire*. Il n'y a donc plus qu'une autre personne qui peut travailler à côté d'eux. Aussi, Delphine rencontre peu de gens au laboratoire. Les étudiants n'ont *pas le droit d'être tous ensemble* en raison de la COVID-19. Son horaire dépend beaucoup des expériences qu'elle doit réaliser. Il y a des journées où elle est *au laboratoire de 8 heures à 20 heures*, alors que d'autres, elle ne s'y rend même pas parce qu'elle a *beaucoup de travail de rédaction à faire*. Dans ce cas, elle reste chez elle ou elle va au bureau. En fait, une des particularités de son travail, qui a des conséquences sur sa routine, est liée à la manipulation animale.

Je dépends beaucoup des souris, donc [mon horaire] va dépendre des traitements que je fais. Des fois, je vais devoir venir à 6 heures du matin. Des fois, je vais devoir venir à 22 heures. Je n'ai pas vraiment une routine. [...] J'organise mes journées comme je veux, du moment où je rends des résultats à mon directeur. (V5, L360-363)

Lorsque Delphine est à la faculté, elle discute avec Hana, une étudiante libanaise en quatrième année de doctorat. Toutes les deux font de la recherche en épidémiologie et leur statut d'étudiante internationale leur permet de tisser des liens rapidement. Cette amitié est la seule véritable que Delphine réussit à créer en contexte de pandémie, car le confinement réduit les rencontres au minimum.

4.3.3 Une direction qui laisse les rôles

À la faculté québécoise, l'étudiante française *se retrouve entourée de vétérinaires* alors qu'elle est biochimiste. Ces personnes ont des formations différentes et Delphine *se compare beaucoup à elles*. Elle se trouve *vraiment mauvaise face à elles* parce qu'elles ont *des connaissances* qu'elle n'a pas. Cependant, Delphine voit rapidement que cette différence de parcours entre ses collègues fait en sorte que le laboratoire *fonctionne très bien* : tous *apportent quelque chose de différent*. D'ailleurs, la doctorante participe à *des réunions de laboratoire tous les lundis matins*. À ce moment, elle rencontre tous les membres des autres laboratoires où se regroupent les étudiantes et étudiants de cinq professeurs. Pendant une heure ou deux, les collègues présentent leurs résultats et les professeurs enrichissent les conversations. Cela permet à tous de *se rencontrer, de discuter et d'échanger* sur leurs recherches et sur des sujets scientifiques. En plus de cette *communauté d'entraide*, la doctorante peut compter sur son directeur de recherche. La relation avec lui est *très bonne* et elle *l'aime beaucoup*. Il n'est *pas hautain* et *l'encadre très bien*. Elle sent qu'elle *progresses beaucoup d'un point de vue scientifique* grâce à lui et elle arrive à *mieux faire des*

présentations et des affiches. Malgré tout, dans les premiers mois à la faculté québécoise, Delphine se sent un peu désemparée. Son directeur *considère qu'elle peut mener un projet de recherche toute seule, alors que ce n'est pas du tout le cas*. L'étudiante française *ne sait pas ce qu'elle doit faire*, car elle a toujours été très encadrée auparavant. Elle se retrouve devant un directeur qui attend que son étudiante lui dise quelles manipulations elle souhaite faire et comment elle pense le faire. Cette situation fait *paniquer* Delphine, car elle ne sent pas encore avoir eu suffisamment *le temps de s'approprier son projet* ni de connaître *les moyens du laboratoire*. Elle trouve *dur d'être lâchée comme ça*, qu'on lui laisse aussi rapidement les rênes : elle ne sait pas comment être *indépendante* dans le laboratoire. L'étudiante française décide donc d'en parler à son directeur. « *Je ne comprends pas ce que vous attendez. Moi, j'ai vraiment du mal* » et il m'a dit : « *Ah, mais tu travailles pour toi, tu ne travailles pas pour moi, c'est ton projet.* » Et je lui ai dit : « *Mais je ne comprends pas, je ne vois pas ce que je dois faire* » (V6, L239-242).

Heureusement, Delphine peut compter sur l'aide de *deux doctorants au-dessus d'elle*, dont Alexandre, un étudiant québécois qui la soutient et la *guide*. Alexandre est vu comme le *senior du laboratoire* et les étudiants internationaux lui *demandent tous des conseils*. Puis, indirectement, Delphine *s'inspire* de ce doctorant, de *ce qu'il fait* ou de *ce qu'il entreprend*, et cela est *motivante* pour l'étudiante française. Par exemple, elle s'inspire de ses affiches scientifiques pour créer les siennes. Maintenant, après plusieurs mois à la faculté, Delphine est en mesure, elle aussi, d'aider ses collègues étudiants et étudiantes. Jordan, un doctorant *en-dessous* d'elle, regarde sa revue de littérature pour faire la sienne. Pourtant, au début, Delphine était réticente à travailler dans une grande équipe.

Je pensais qu'un laboratoire qui aurait beaucoup d'étudiants au doctorat, ça serait une mauvaise chose, dans le sens où le directeur [n'aurait] pas trop de temps pour nous encadrer, mais en fait, maintenant, j'ai changé d'avis et je pense que c'est plutôt une bonne chose parce que, du coup, tu peux plus t'entraider. Il y a plus d'entraide et comme c'est des gens [qui n'ont] pas le même niveau... Moi, je sais que je peux aider Jordan sur des choses et lui, il a des connaissances que moi, je n'ai absolument pas. Donc, c'est bien d'avoir plusieurs étudiants au doctorat, je pense. (V6, L339-344)

L'apport de ces autres doctorants ne s'arrête pas là. À quelques reprises, Alexandre mentionne des soirées 5 à 7 à Delphine et il lui précise qu'il y aura plusieurs personnes de la faculté. Cependant, l'étudiante française est timide et hésite, car elle ne veut pas être la seule étrangère dans le groupe.

Malgré tout, le collègue doctorant de Delphine demeure une ressource précieuse sur les plans scientifique, scolaire et social.

En résumé, l'étudiante française entame son doctorat avec une certaine incompréhension des attentes universitaires de sa faculté. Son directeur lui laisse beaucoup d'indépendance, mais cela ne convient pas à Delphine. Elle ajuste le tir avec lui et sollicite ensuite l'aide de collègues de laboratoire. Les doctorants plus séniors deviennent des mentors et l'encadrent dans son parcours scolaire.

4.3.4 L'affiliation de Delphine par le mentorat

Les expériences universitaires de Delphine en France ne la préparent pas à entrer avec aisance à la faculté québécoise. Sa compétence étudiante à son arrivée est empreinte des pratiques de travail intellectuel et des codes sociaux qu'elle a rencontrés lors de son parcours scolaire français. Le changement de type et de rythme de travail que demande son nouveau laboratoire force l'ajustement de la compétence étudiante par l'apprentissage de l'autonomie. Or, cet apprentissage ne peut se faire que dans l'interaction avec les membres de la communauté universitaire; dans ce cas-ci, les collègues de laboratoire et le directeur de recherche de Delphine. En fait, la doctorante française connaît les grandes lignes du travail intellectuel universitaire attendu, mais ses pairs lui permettent de maîtriser davantage les consignes de travail implicites en lui exposant des façons de faire différentes, qui lui étaient *a priori* étrangères.

De manière plus précise, dès son arrivée à la faculté québécoise, Delphine profite de ses activités quotidiennes pour ajuster sa compétence étudiante aux règles formelles et informelles de son laboratoire. Les conversations dans les couloirs, les échanges de courriel et les formations au laboratoire sont des exemples de situations qui permettent à la doctorante de mieux connaître les codes universitaires qui réglementent son quotidien. Les interactions qui ont lieu lors de ces occasions sont particulièrement importantes : son directeur de recherche et ses collègues de laboratoire lui transmettent des informations nécessaires à la réalisation de son doctorat, autant sur le plan du travail intellectuel que sur celui des codes sociaux de la faculté québécoise. Par exemple, le doctorant « sénior » Alexandre explique à Delphine comment produire une affiche scientifique. Dans cette situation, cette forme de mentorat participe à l'affiliation de la doctorante française par le biais d'un processus bienveillant où un pair plus expérimenté (ici, Alexandre) occupe un rôle de modèle, d'enseignant ou de conseiller dans le but d'aider une personne moins expérimentée (ici,

Delphine) à développer sa compétence étudiante. À la faculté québécoise, il y a donc des personnes qui deviennent des mentors pour Delphine, car elles lui dispensent des conseils variés et personnalisés offrant une meilleure compréhension des codes du travail intellectuel universitaire. Ces codes, qui sont bien souvent implicites, doivent être interprétés par Delphine afin qu'elle puisse accomplir ses tâches de doctorante avec aisance et s'affilier avec succès à son laboratoire de recherche. Les interactions avec les collègues, mais aussi avec le directeur de recherche permettent ainsi à la doctorante française d'ajuster sa compétence étudiante afin de participer aux activités de son laboratoire avec davantage d'autonomie et de manière plus opératoire et satisfaisante.

Le mentorat que reçoit Delphine ne s'arrête pas au « monde » intellectuel universitaire; il lui permet également de comprendre les valeurs et les règles qui sous-tendent la vie sociale de la faculté québécoise. D'ailleurs, par les interactions avec ses collègues de laboratoire, la doctorante française comprend l'importance de la collaboration au sein du laboratoire. Cet aspect collaboratif du travail scientifique la surprend d'ailleurs à son arrivée, car il lui est étranger. Delphine pense que plus son laboratoire est grand, moins les directions de recherche auront du temps à consacrer aux étudiantes et étudiants. Elle redoute également une certaine forme de compétition malsaine entre les doctorantes et les doctorants. Cependant, au fil des expériences, Delphine réalise qu'un grand nombre de collègues apporte plutôt une bienveillance et un accompagnement structuré : les plus seniors aident les plus novices. Cette réalisation témoigne de l'affiliation de la doctorante, car celle-ci crée du sens des pratiques partagées de ses pairs. D'ailleurs, l'affiliation bienveillante de Delphine s'affirme lorsqu'elle assume à son tour un rôle de mentore auprès de son collègue Jordan, un étudiant à la maîtrise. À cette occasion, Delphine montre sa compétence étudiante ajustée, car elle a intériorisé une pratique universitaire propre à la faculté québécoise dont elle a saisi les codes sociaux implicites. Elle a été en mesure d'interpréter et de prendre conscience d'un processus qui ne fait pas l'objet de règles formelles. En effet, le mentorat qui s'exerce au sein du laboratoire n'est ni exigé ni réglementé. Il fait partie d'un monde social à l'intérieur duquel des personnes, ici les étudiantes et étudiants en sciences naturelles, s'organisent ensemble pour accomplir une activité d'une certaine façon.

4.4 Une affiliation graduelle

Le récit de Clara illustre particulièrement bien les conventions qui organisent le monde social du laboratoire de la faculté québécoise. Il met en lumière les tentatives progressives de

confraternisation de l'étudiante française qui la mènent à ajuster sa compétence étudiante face aux nouvelles compréhensions des codes sociaux universitaires. Il rend donc compte de la manière dont la doctorante tente de s'affilier aux membres de son laboratoire au-delà de la vie intellectuelle et institutionnelle. Comme on le verra, Clara arrive dans un laboratoire excentré et pratiquement déserté. Ses premiers contacts avec des étudiantes et étudiants de la faculté ont lieu lors de soirées au cours desquelles aucune amitié ne se crée, malgré diverses tentatives d'initier un rapprochement en ce sens. Ce n'est qu'à l'arrivée graduelle d'autres doctorantes et doctorants dans son laboratoire que Clara se crée réellement un cercle social. Ce faisant, elle décèle des différences culturelles entre les façons de confraterniser au Québec et en France, c'est-à-dire qu'elle interprète de nouveaux codes sociaux qui sont pour la plupart implicites.

4.4.1 Les études en France

Clara a choisi la médecine vétérinaire par *vocation*. Très jeune, elle a su qu'elle voulait étudier le soin des animaux. Après trois années de classe préparatoire en France, elle quitte la maison familiale et fait son entrée à l'école vétérinaire. Elle y découvre une *petite promotion* de 120 étudiants qui seront appelés à se côtoyer pendant cinq années. Dès son arrivée, elle participe à des activités d'intégration qui lui permettent de découvrir ses collègues et de tisser *des liens de confraternité* qui perdureront. Ainsi, elle se crée rapidement *un bon réseau de support social* et une *vie étudiante très riche* remplie de clubs sportifs et artistiques.

On se côtoie pendant 5 ans, donc on a le temps de se connaître, on est des promos assez petites, donc on se connaît tous plus ou moins. Il y a tout un processus d'intégration qui nous permet de renforcer les liens entre les promos, de créer ce lien de confraternité qu'on va retrouver dans la profession derrière. Et du coup, [...] moi, j'avais vraiment un bon réseau de support social, puis une vie étudiante très riche et avec plein de clubs, pas forcément liés à la profession, des clubs aussi pour développer nos loisirs sportifs, artistiques... J'ai fait de l'aviron, je fais de l'équitation, j'ai fait de la photo, de l'aquariophilie et je me suis pas mal investie dans la vie étudiante. Donc, ça a été vraiment cinq années hyper riches sur le plan personnel autant que sur le plan intellectuel, et tout, c'était hyper riche. J'y ai noué des amitiés très fortes avec des gens, du coup, avec qui j'avais forcément pas mal de points communs. Donc, du coup, même s'il y a eu des moments où c'était difficile, [...] j'ai toujours eu un support et un soutien dans ces moments-là, et même si j'étais loin de ma famille, donc ça n'a pas été difficile de ce côté-là. (V1, L112-123)

En fait, Clara apprécie particulièrement *les petits moments sociaux* dans la journée. À la pause-repas, le midi, elle rencontre et discute avec ses collègues étudiants. Elle prend aussi régulièrement

des cafés avec des copains et des copines. Lorsqu'elle croise des étudiants qu'elle connaît, elle prend le temps de fraterniser un peu.

Pendant les deux premières années, Clara assiste surtout à des cours théoriques de style magistraux, donnés dans des amphithéâtres, accompagnés de quelques travaux pratiques. Elle y apprend les bases de la biologie animale et végétale. La réussite scolaire de Clara est essentiellement valorisée par le biais de ses résultats aux examens. À partir de la troisième année, l'enseignement théorique est combiné à l'enseignement pratique qui a lieu dans les hôpitaux de l'école vétérinaire. Ces expériences en clinique contribuent également à renforcer les liens avec les pairs de Clara. Lorsqu'elle est de garde, il lui arrive de dormir dans les hôpitaux de l'école avec deux ou trois autres étudiants. Pendant ces nuits, tous les étudiants doivent veiller à la santé des animaux et administrer les médicaments aux heures prescrites. *Le rythme intense, les horaires soutenus et les situations difficiles à vivre créent de la solidarité.*

Le quotidien étudiant de Clara se transforme en quatrième année lorsqu'elle est appelée à ne faire que de la clinique. À ce moment, elle tourne dans les différents services de clinique et expérimente plusieurs domaines de médecine vétérinaire. Pour la dernière année de formation, l'enseignement pratique se poursuit, mais Clara choisit une spécialisation clinique. Le choix de l'étudiante s'arrête sur une spécialisation qu'elle qualifie de plus universitaire, soit l'épidémiologie. Cette spécialisation l'amène à produire un projet de recherche plus ou moins long pour lequel elle collecte des données sur le terrain et analyse de manière statistique les résultats. Pour mener à bien ce projet, elle travaille sous l'encadrement d'une doctorante qui la guide dans ce qu'elle doit faire. À la fin de ses études en médecine vétérinaire, Clara soumet un manuscrit à l'écrit pour rendre compte de ses résultats et participe à une soutenance à l'oral. C'est donc plutôt vers la fin de ses études que la passion de la recherche scientifique lui vient. Clara réalise que le travail en clinique n'est pas pour elle et qu'elle a un certain intérêt pour l'épidémiologie. Diplôme en poche, elle s'inscrit dans un master qui est ouvert aux médecins vétérinaires et qui touche à ses centres d'intérêt. Une fois de plus, cette opportunité lui offre de réaliser une recherche bien encadrée qui développe peu à peu son autonomie. L'année suivante, pour déterminer son doctorat, Clara ne ferme aucune porte. Elle cherche à l'étranger, car faire des études à l'international fait aussi partie de ses intérêts. C'est la nature des travaux d'une équipe de recherche au Québec qui pousse finalement Clara à s'inscrire dans une faculté québécoise pluridisciplinaire.

En somme, les études de Clara en France lui permettent non seulement d’acquérir une formation en médecine vétérinaire, mais aussi de se forger une personnalité sociable et dynamique. Elle apprend, en plus de son cursus universitaire, à entretenir des passions et des amitiés durables qui peuvent la soutenir dans les moments difficiles.

4.4.2 L’arrivée à la faculté québécoise

Clara est accueillie à son premier jour à la faculté au Québec par une de ses deux directions de recherche ainsi qu’un des responsables du groupe de recherche. Ensemble, ils visitent le campus et les locaux de travail. À ce moment, sa directrice de recherche principale supervise peu d’étudiants dans son laboratoire, soit deux ou trois. En ce qui a trait au logement hors campus, Clara fait le choix de se mettre en colocation pour pouvoir *rencontrer des gens plus facilement*. Là où elle loge, tous les colocataires sont des étudiants de la faculté et ils sont tous *des expatriés*. Ce contexte aide un peu l’étudiante française à *sauter le pas, à rencontrer des gens et à découvrir la faculté*. D’ailleurs, comme il y a peu de doctorants dans son laboratoire, Clara met du temps à vraiment rencontrer d’autres étudiants aux cycles supérieurs. Son groupe de recherche est situé *dans un bâtiment un peu à part, assez petit* et exclusif à son laboratoire. L’étudiante française le trouve particulièrement *labyrinthique* et a beaucoup de mal à s’y repérer. En fait, en France, elle avait l’habitude, dans tous les nouveaux endroits où elle allait, de rencontrer des gens pendant *les petits moments sociaux* au cours de la journée. Or, ces débuts à la faculté lui procurent peu de contexte pour tisser des liens sociaux, car les étudiants ne mangent pas forcément à la cafétéria et ne prennent pas de pause-café tous ensemble. Clara se rabat donc sur ses colocataires pour nouer des amitiés, car sa situation au laboratoire ne l’incite pas à fraterniser.

Moi, j’étais toute seule dans mon bureau parce que l’étudiante avec laquelle j’étais supposée partager mon bureau habitait [loin] et du coup, elle venait assez peu à [la faculté], ça lui faisait trop loin. Du coup, parce c’est un bureau, c’est un cubicule, donc on est très vite isolé parce que, du coup, il n’y a pas de fenêtre, on ne voit pas forcément ce qui se passe autour dans le reste du bureau. Je sais aussi que, oui, je n’osais pas forcément aller dans [les autres] bureau[x] pour me présenter ou quoi que ce soit, c’est toujours délicat, parce que c’est aussi un espace de travail... (V1, L216-222)

Clara décrit cette situation comme *un cercle vicieux* : son bureau la *déprime un peu* et elle ne s’y *sent pas très bien*, puisqu’il s’agit d’un cubicule où il n’y a pas de lumière naturelle. Elle constate qu’elle n’y a *pas beaucoup de contacts sociaux* et par conséquent, elle se met à travailler chez elle

ou au café, un jour sur deux. Du coup, moins elle est au bureau, moins elle rencontre les autres étudiants de la faculté. En plus de ce temps passé chez elle ou dans les cafés, Clara doit suivre un cours optionnel sur le campus principal de l'université qui est situé à plus d'une heure de la faculté. La découverte de ce grand campus la surprend, car Clara n'a jamais connu d'université aussi grande en France. Les allers-retours entre le campus de la faculté excentrée et le campus principal demandent beaucoup de temps durant lequel l'étudiante essaie d'étudier tant bien que mal. Au final, tous ces déplacements prolongent l'isolement de Clara.

4.4.3 La soirée qui a tout déclenché

Clara se remémore aisément une soirée 5 à 7 comme étant le *déclencheur* de sa vie sociale à la faculté québécoise. En fait, c'est une étudiante française à la maîtrise, Amandine, qui *est venue la chercher directement dans son bureau* en l'invitant à venir boire un verre avec toute l'équipe de laboratoire. Clara pense qu'elle aurait mis beaucoup plus de temps à rejoindre une activité sociale si ce n'était de ce geste d'Amandine. Cette première soirée étudiante est l'occasion de rencontrer de nouvelles personnes, mais elle permet aussi à Clara de découvrir des différences culturelles qu'elle ne soupçonnait pas. Sur le plan des relations sociales, elle note une différence dans la manière de *confraterniser* avec certains de ses collègues. Par exemple, lorsqu'elle participe à cette soirée 5 à 7, Clara discute avec un étudiant québécois de son laboratoire et *passé un bon moment*. Elle termine la soirée en croyant qu'elle s'est fait *une nouvelle connaissance*, mais le lendemain, au bureau, lorsqu'elle rencontre à nouveau cet étudiant, le jeune homme ne la salue pas et semble l'ignorer. Clara est étonnée, car cela ne se serait jamais déroulé ainsi en France selon elle.

En France, si à un moment donné on a fait une soirée avec des gens, on est allé boire un verre avec eux dans un resto, etc., même si t'étais juste des amis d'amis, on ne se connaissait pas au départ, et qu'on a discuté pendant la soirée, même échangé trois mots... Le lendemain, on va se saluer, on va se dire : comment ça va ? On ne sera pas tout de suite les meilleurs amis du monde, mais on devient des connaissances, quoi. (V6, L457-461)

Cette expérience se reproduit à quelques reprises lorsque Clara se rend à des soirées étudiantes de la faculté avec ses colocataires. Elle y rencontre des gens, des Québécois qu'elle ne connaît pas, avec qui elle *rigole bien*. Elle les revoit dans une ou deux soirées où tous *discutent et s'entendent bien*. Or, lorsque Clara croise ces personnes en dehors du contexte des soirées étudiantes, ou bien sans ses colocataires, elles ne se *disent pas bonjour* et agissent comme si elles ne s'étaient jamais adressé la parole.

Petit à petit, par ses tentatives de confraternisation, Clara comprend que les réactions des autres étudiants n'ont *rien à voir avec elle*. Elle réalise qu'elle est habituée à une *autre façon de [socialiser]*. Cette réflexion semble d'ailleurs trouver écho auprès d'autres expatriés de son laboratoire. Pour Clara, les étudiants québécois ont tendance à être *polis, souriants et accueillants* au premier abord. En tant qu'expatriée, ce comportement peut être interprété comme *un signe d'amitié, au sens de lien social*, alors qu'il n'est simplement qu'*un signe de politesse*, une attitude considérée comme *normale pour approcher quelqu'un au Québec*. Clara comprend alors que les étudiants québécois qu'elle rencontre discutent poliment avec elle, mais que cela ne veut pas nécessairement dire qu'il s'agit d'*une invitation à faire partie de leur cercle social*.

Ainsi, ayant ce constat en tête, Clara se fait des amitiés surtout parmi les personnes expatriées. Ses colocataires lui font rencontrer d'autres gens de la faculté et elle tisse des liens *à l'extérieur de son groupe de recherche ou de son laboratoire*. Plus de 6 mois après son arrivée, des étudiants et étudiantes s'ajoutent à son laboratoire. À ce moment, Clara sent qu'une équipe se forme et tous *s'entendent super bien*. Ils en viennent à faire des activités *régulièrement ensemble*. La pause-dîner où tous les collègues mangent ensemble *se met en place petit à petit*. *Au fur et à mesure qu'ils sont plus nombreux*, les étudiants et étudiantes du laboratoire créent des amitiés qui *dépassent le cadre professionnel*. Clara voit que la confraternité s'établit différemment au Québec : les liens sociaux se tissent tout d'abord au bureau de manière professionnelle. Puis patiemment, les collègues apprennent à se connaître et acceptent de partager davantage leur sphère privée. Lorsqu'il y a bonne entente, des amitiés à l'extérieur du travail peuvent naître.

4.4.4 L'affiliation de Clara par un processus graduel

Avant son arrivée à la faculté québécoise, Clara n'a jamais connu de difficulté à se créer un cercle d'amis. Elle pense que son aisance à socialiser sera au rendez-vous en début de doctorat, ce qui n'est pas le cas. Ses manières habituelles de confraterniser, autant au bureau que dans les soirées étudiantes, sont mises en échec. Les épreuves qu'elle rencontre, qui peuvent être ressenties *a priori* comme du rejet, permettent l'émergence de nouvelles compréhensions sur la façon de tisser des liens à la faculté québécoise.

En effet, les expériences de Clara lui offrent une forme d'affiliation graduelle à travers laquelle la doctorante ajuste sa compétence étudiante aux façons de faire de sa communauté universitaire. Cette affiliation se déroule donc par étape, dans une sorte de processus lent et graduel au cours

duquel les autres étudiantes et étudiants de la faculté acceptent progressivement d'estomper les frontières qui les séparent de la nouvelle venue. En d'autres mots, les pairs de Clara la laissent entrer peu à peu dans leur « monde » et lui permettent de prendre part aux activités qu'ils accomplissent ensemble. Cette affiliation par étape souligne par le fait même le lien étroit entre la vie intellectuelle universitaire et la vie sociale. En effet, pour que Clara puisse exister de manière significative dans le monde social de ses collègues de laboratoire, elle doit tout d'abord s'affilier à leur vie intellectuelle universitaire.

L'affiliation de Clara débute donc par l'observation et l'apprentissage des routines qui règlementent la vie quotidienne universitaire. La doctorante française se familiarise premièrement avec son environnement de bureau et de laboratoire, ce qui prend un certain temps. Pour montrer qu'elle utilise avec aisance les codes sociaux des membres de son laboratoire dans sa pratique quotidienne, Clara tente d'analyser et de comprendre les « conventions » qui sous-tendent les actions de ses collègues et les interactions qu'elle a avec ceux-ci. Par exemple, Clara observe que certains collègues préfèrent manger devant leur ordinateur et que d'autres ne prennent pas systématiquement le temps de dire bonjour. Ces façons de faire lui semblent *a priori* étrangères, car elles ne correspondent pas aux codes sociaux, ou aux conventions universitaires, de la France. Ainsi, la doctorante doit apprendre comment les étudiantes et étudiants de la faculté québécoise vivent leur quotidien imprégné d'une culture universitaire en partie étrangère à la sienne. Avec les mois qui passent, la doctorante observe l'organisation et les routines de ses collègues, ce qui autorise l'interprétation des codes plus informels qui organisent sa vie quotidienne à la faculté québécoise. Elle comprend, à titre d'exemple, que la politesse n'est pas nécessairement une manifestation d'amitié : cette forme de courtoisie est simplement mise de l'avant dans les échanges eu égard au type de relation.

La doctorante semble donc avoir compris certaines conventions du travail intellectuel universitaire, mais la confraternisation ne s'est toujours pas développée. Même après plusieurs mois au Québec, l'affiliation de Clara demeure incomplète, car certains des codes sociaux implicites de son laboratoire de recherche sont encore à comprendre. D'ailleurs, sans cette compréhension, elle ne peut pas confraterniser avec succès, comme en témoigne l'« incident critique » de la soirée étudiante. Cet événement plus ou moins conflictuel a rompu le sens commun de l'interaction que Clara avait avec un collègue de laboratoire, ce qui a poussé la doctorante à négocier sa

compréhension de la confraternisation et à ajuster encore davantage sa compétence étudiante. Ainsi, après avoir créé ce qu'elle pensait être un lien de confrérie, Clara s'est rendu compte que son collègue ne la reconnaissait pas ou, du moins, qu'il ne lui adressait pas la parole au laboratoire. Dans un premier temps, cet évènement a choqué la doctorante, car si elle avait été en France, le collègue en question serait venu la saluer dès le lendemain. Dans un deuxième temps, cet incident critique lui a permis de s'interroger sur l'organisation des codes sociaux implicites et plus particulièrement des manières de confraterniser à la faculté québécoise. En fait, cet évènement a offert à Clara une opportunité d'ajustement et de négociation du sens de ses actions auprès de ses pairs. Les réactions mutuelles génèrent des clés de compréhension qui créent des interactions plus harmonieuses, plus viables. À ce moment, Clara a compris que les frontières sociales entre elle et ses collègues ne peuvent s'estomper instantanément. Les étudiantes et étudiants de la faculté québécoise ont des « mondes sociaux » et des « mondes intellectuels » somme toute distincts. Ils sont d'abord enclins à affilier de nouveaux membres à leur communauté intellectuelle universitaire, qui demeure plus impersonnelle. Inversement, ils sont plus réticents à ouvrir les portes de leur vie sociale qui est beaucoup plus personnelle.

4.5 Une affiliation abandonnée

Le récit de Fabienne souligne comment la compétence étudiante développée dans un pays n'est pas garante d'une affiliation réussie dans une nouvelle faculté à l'étranger. Il éclaire la manière dont la doctorante française s'est familiarisée à certaines conventions lors de ses études en France, conventions qui lui ont valu des « faux pas » à son arrivée au Québec. Comme nous le verrons, Fabienne tente de reproduire des façons de faire qu'elle a acquises en France, mais son directeur et ses collègues le lui reprochent sévèrement sans donner d'explication. La jeune femme en vient à s'isoler et à abandonner ses efforts d'affiliation, car elle ne réussit pas à se familiariser aux codes sociaux de son nouvel environnement de recherche. Ainsi, le récit de Fabienne suggère que l'affiliation à la vie intellectuelle et institutionnelle n'est pas garante d'une affiliation à la vie sociale universitaire.

4.5.1 Les études en France

Fabienne est une étudiante française en fin de doctorat dans le département d'épidémiologie vétérinaire. Elle est issue du domaine de la biologie et s'intéresse à l'écologie, aux écosystèmes et aux animaux sauvages. Ses études supérieures se déroulent en France : une licence de cinq ans en

sciences et biologie, puis un master de deux ans en écologie. En fait, la première année de master se déroule dans une université du sud de la France. Fabienne y a des cours magistraux ainsi qu'un stage de trois mois dans un centre de recherche universitaire, stage qui *se déroule très bien*. À cette occasion, elle se retrouve *dans une unité mixte de recherche où il y a plein de gens qui viennent de différentes universités et qui travaillent sur le même sujet*. L'endroit est très sympathique et les bâtiments sont neufs. Le climat est clément et les collègues se retrouvent régulièrement pour boire un café dans la cour intérieure. Il y a même *une chercheuse qui apporte sa tortue* et qui la laisse se promener dans le jardin ! Fabienne aime bien l'ambiance de ce gros pôle de recherche. Elle profite des cantines qui ne sont *vraiment pas chères* et va *manger avec tous les autres stagiaires*. Elle fait ainsi partie d'*une bande de stagiaires* qu'elle trouve assez sympathiques. Le directeur de recherche de Fabienne travaille dans un bureau à part, mais elle partage un espace de travail à quatre où tous *s'entendent plutôt bien*. L'étudiante française y garde en mémoire *une bonne ambiance*.

La seconde année de master se tient dans une autre université, mais la structure du programme est la même. Déjà, Fabienne note que les bâtiments sont *beaucoup moins jolis*. Ils ressemblent, selon sa description, à *de grandes barres en béton de style HLM* : cela crée *un peu une ambiance de pays soviétique*. Les espaces de travail sont moins intéressants, car les étudiantes et étudiants sont nombreux à travailler dans une même grande salle. C'est *un peu pénible* pour Fabienne. Malgré tout, elle *se fait un groupe d'amis* et apprécie son expérience avec eux. Elle voit peu son directeur de recherche et sent que leur relation ne va pas très bien. En fait, il ne lui *parle jamais*. Pourtant, la relation débute sur de bonnes intentions. Le directeur *vient la chercher* parce qu'il doit trouver une étudiante avec un très bon dossier scolaire *pour ensuite avoir une bourse doctorale*. Donc, en choisissant Fabienne, le directeur *espérait que le stage de master 2 se passe bien* et que l'étudiante *obtienne une bourse doctorale avec lui*. Cependant, ce que Fabienne découvre à son arrivée dans cette université, c'est qu'une étudiante en master 1 a été *virée* par le directeur pour lui laisser la place et cette étudiante s'est retrouvée sans master 2 au dernier moment. Fabienne est bien embêtée de n'apprendre cela qu'à la suite de son admission. Rapidement, elle voit que son directeur *est un peu froid* et elle a *du mal à travailler avec lui*.

Et puis, très vite, j'ai eu l'impression qu'il s'est dit que finalement, j'sais pas, que ça ne valait pas la peine de travailler avec moi ou de m'aider parce que, évidemment j'avais des difficultés au début, je ne connaissais pas le sujet ! (rires) Tu sais, on peut avoir de très bonnes notes, mais au début, on ne connaît pas un sujet et donc, c'était un peu compliqué. Après, il s'est mis à beaucoup moins

m'encadrer, [à ne] plus me parler et j'ai dû un peu me débrouiller toute seule pour la fin. (V2, L89-93)

Cette relation d'encadrement difficile se poursuit jusqu'à la fin du master. En vue de préparer son entrée au doctorat, Fabienne s'entend avec son directeur pour postuler à une *procédure complexe* de concours de thèses. Pour avoir une bourse doctorale, les directeurs proposent des sujets de thèses et les cinq meilleurs étudiants et étudiantes de master peuvent appliquer à l'école doctorale. Dans le cas de Fabienne, qui est admissible grâce à ses *très bonnes notes*, son directeur de master 2 lui *dit qu'il a posé un projet*, alors que ce n'est pas le cas. Lorsque l'étudiante française apprend cette nouvelle, elle est *découragée* : elle ne s'attendait pas à ce que son directeur lui *mente* et cela *brouille sa confiance en elle*. Qu'à cela ne tienne, elle le rencontre pour s'expliquer. Elle lui dit que *ce n'est pas possible d'agir comme cela avec les gens* et trouve du soutien auprès des autres professeurs de son département. Cela crée cependant *des tensions* et le master *se termine assez mal* entre Fabienne et son directeur, mais elle obtient tout de même une bonne mention pour son stage final.

À la suite de cet épisode, Fabienne est *un peu écœurée* et décide d'aller travailler deux ans sur le marché du travail. Elle décroche un contrat de type *jeune-embauche* qui ne peut pas durer plus de deux ans. C'est donc au bout de ces deux années de travail qu'elle prend la décision de s'inscrire au doctorat et elle tombe *par hasard sur le sujet de sa thèse*. Elle postule dans une faculté québécoise et est prise directement.

En somme, le récit de Fabienne témoigne de moments mémorables comme d'évènements plus difficiles. Sa première année de master est très positive, car la jeune femme y développe des amitiés dans un environnement accueillant. Sa deuxième année se déroule moins bien, car la relation avec son directeur est compliquée. Elle découvre entre autres les rouages de l'administration universitaire française et elle est dégoûtée par le manque de transparence dans le processus d'attribution des bourses doctorales.

4.5.2 L'arrivée à la faculté québécoise

Fabienne arrive au Québec pendant l'été et entreprend immédiatement ses études. L'étudiante française a à peine le temps de poser ses valises que son directeur de recherche lui dit de prendre des billets pour [une région éloignée] du Québec, car elle doit aller rejoindre son équipe de terrain. En *panique*, Fabienne met *toutes ses affaires dans son bureau* qu'elle vient à peine de découvrir et part pour un mois et demi de découverte et de recherche. Cette première expérience en sol

québécois est *quand même stressante*, mais Fabienne *aime bien*. Il y a *d'autres gens sur place* et ils font *des activités ensemble*. Des étudiantes déjà familières avec le terrain proposent *une certaine logistique* qui permet à Fabienne d'apprendre et de *se laisser un peu trainer par les autres* : elle a de la chance, car il y a déjà des gens sur place qui ont une voiture et un logement.

À son retour à la faculté, vers la mi-juillet, l'étudiante française trouve un campus déserté. Les bureaux sont *vraiment très vides* et elle *ne voit personne*. Dans son centre de recherche, les étudiants et étudiantes sont encore sur le terrain. Même son directeur de recherche est absent. Ce n'est donc qu'à l'automne que Fabienne *rencontre progressivement* les gens de son bureau. Au début, elle a quelques cours obligatoires et travaille sur son projet à son bureau. Elle s'inscrit aussi volontairement à un café étudiant pour y faire du bénévolat une à deux fois par semaine. Ce faisant, l'étudiante espère rencontrer des gens et *discuter* un peu, car elle trouve les locaux de la faculté *quand même assez déserts*.

Au début, il n'y avait pas un monde fou [au café étudiant]. Mais j'ai commencé à rencontrer un peu de monde comme ça, à pouvoir discuter avec des gens, etc. Et puis j'y travaillais, en fait, je m'installais, je travaillais un peu au café, puis j'avais l'impression de faire quelque chose aussi, de participer un peu à la vie de la [faculté] parce qu'en tant que cycle supérieur, je ne participais pas tant, je ne faisais pas tant de trucs. C'était quand même sympa. Y'avais une petite participation, je faisais un petit truc, je pouvais travailler en même temps. (V2, L194-198)

Au café étudiant, Fabienne côtoie surtout des étudiants et étudiantes québécois des premiers cycles. Les discussions sont *agréables*, mais elle ne s'y fait *pas beaucoup d'amis*, car ils ne vivent *pas les mêmes choses* et ne font pas partie de la *même promotion*. D'ailleurs, elle ne crée pas beaucoup de liens non plus au bureau, car malgré le bon climat d'*entraide*, Fabienne remarque que ses collègues ne viennent pas travailler à la faculté tous les jours. Cela la surprend parce qu'elle a plutôt l'habitude d'être dans un milieu où *tout le monde vient travailler tout le temps*. Par conséquent, l'étudiante française est *moins contente* et *un peu moins motivée d'aller au bureau*. Elle s'ennuie des pauses-café le matin qu'elle connaissait bien France, une sorte de moment privilégié pour *discuter avec tout le monde*. Finalement, elle se sent *seule*. Pour cette raison, Fabienne décide d'adopter un chien qui lui tient compagnie et qui la *motive* à faire des activités, comme de la randonnée.

4.5.3 Des réactions incomprises

Peu de temps après avoir adopté ce chien, Fabienne se rend au bureau avec son nouvel animal de compagnie et elle se fait *engueuler par tout le monde*. Elle ne comprend pas la réaction de ses collègues et elle est *extrêmement fâchée*. « *J'avais l'impression que personne ne m'aidait, d'être très abandonnée et que la seule chose que je faisais, on me le reprochait. J'étais juste extrêmement fâchée contre tout le monde et j'ai cessé d'aller au bureau pendant un bon moment* » (V2, L280-281).

Fabienne ne sent pas très bien *accueillie* et elle n'a aucun collègue expatrié qui peut l'aider. Son désarroi et sa colère la mènent à s'isoler de ses collègues d'université. À l'instar de cet événement, le début du parcours doctoral de Fabienne comporte des situations difficiles. Comme elle n'a pas encore d'adresse permanente, elle se fait livrer *son courrier personnel* à son adresse universitaire. Elle se fait alors *taper sur les doigts* sans trop avoir d'explication. Encore une fois, l'étudiante française est *extrêmement fâchée* et le demeurera jusqu'à ce jour. Aussi, comme elle a besoin d'équipement pour son terrain dans [une région éloignée] du Québec, elle *avance les frais*, ce qui *coûte extrêmement cher*, mais elle n'a *pas l'habitude* de fonctionner ainsi. Elle fait livrer l'équipement au bureau puisqu'il s'agit de matériel utile *pour son terrain, pour son travail*. Suite à cela, elle reçoit *un courriel incendiaire de la faculté* qui l'*accuse de se faire livrer des tas de choses personnelles*. Fabienne est une fois de plus *vraiment très, très fâchée*. Comme elle *ne sent pas bien* à la faculté, elle *travaille chez elle* et *se fait une vie ailleurs*.

Bref, les expériences de Fabienne à la faculté québécoise sont difficiles. L'étudiante française tente de *socialiser* par le biais du café étudiant, mais elle y rencontre peu d'étudiantes et d'étudiants des cycles supérieurs. Dans son laboratoire de recherche, elle commet des faux pas qui lui sont reprochés sévèrement. Désespérée et fâchée, Fabienne demeure à la maison et coupe les liens sociaux avec ses collègues.

4.5.4 L'abandon de l'affiliation de Fabienne

Lorsque Fabienne arrive à la faculté québécoise, elle maîtrise les règles informelles et la culture universitaire partagées en France. Ces expériences passées, autant positives que négatives, lui ont permis d'interpréter et de saisir les conventions qui sous-tendent les façons de faire aux cycles supérieurs, dans son pays d'origine du moins. Lorsqu'elle débute son doctorat, Fabienne tente de se créer un cercle social en faisant du bénévolat au café étudiant. Cette initiative la familiarise

somme toute avec son nouvel environnement, mais lui procure peu d'occasions d'ajuster sa compétence étudiante à la faculté québécoise. En effet, Fabienne discute surtout avec des étudiantes et étudiants au premier cycle; ils ne sont pas tous en mesure de lui offrir des clés de compréhension quant aux codes sociaux et aux règles implicites qui organisent la vie universitaire au doctorat. Par conséquent, les interactions sociales de Fabienne au café étudiant n'entament pas un véritable processus d'affiliation à la faculté québécoise.

La doctorante continue donc de miser sur la compétence étudiante qu'elle a développée en France, car elle n'est toujours pas familiarisée avec son nouvel environnement de recherche. Lorsque, par habitude, elle reproduit les façons de faire qu'elle a apprises dans son pays d'origine, son directeur de recherche, ses collègues ou l'administration de la faculté font remarquer qu'elle commet des fautes énormes. Par exemple, la doctorante française amène son chien au bureau en pensant que cela ne posera aucun problème. Après tout, lorsqu'elle étudiait en master, ses collègues et elle adoraient la présence de la tortue dans leur environnement de travail. Or, son geste lui est reproché ardemment et Fabienne ne comprend pas ce rappel à l'ordre. Elle ne reçoit pas d'explication suffisamment claire qui lui permettrait de comprendre son faux pas et cela l'empêche de découvrir la règle informelle qui se cache derrière la réaction de son entourage facultaire. Fabienne ne peut s'empêcher d'être frustrée, car elle n'accède pas à la convention tacite qui lui permettrait d'ajuster sa compétence étudiante afin de mettre de l'avant des actions plus harmonisées avec celles de ses collègues. Cette rupture de sens la pousse à s'isoler et à se retrancher des membres de son laboratoire. Les autres exemples d'incidents critiques, comme ceux du courrier personnel envoyé à la faculté et des frais de matériel déboursés personnellement, font écho à ce rappel à l'ordre incompris qui mène Fabienne à s'isoler de sa communauté universitaire. Dans ces circonstances, le processus d'affiliation de la doctorante est abandonné, car Fabienne ne cherche pas davantage à comprendre les codes sociaux dissimulés dans ces événements. Cette incompréhension la pousse à s'isoler et, en s'isolant, elle cesse d'interagir avec ses collègues. Conséquemment, elle se prive de situations potentiellement riches en ajustements, c'est-à-dire qu'en ne prenant plus part aux activités de son laboratoire, voire à des conflits ou des situations critiques, Fabienne ne peut plus négocier le sens de ses actions ni interpréter les allant-de-soi de la faculté québécoise.

4.6 Une brève conclusion

L'analyse de ces récits biographiques renseigne sur l'affiliation des doctorantes internationales à la faculté québécoise de sciences naturelles. Elle suggère que certaines participantes sont bel et bien affiliées à leur environnement de recherche, car elles parviennent à interpréter et à utiliser les conventions de leur communauté afin de participer aux activités quotidiennes de leur laboratoire ainsi qu'à cheminer de manière autonome et individualisée dans leur parcours doctoral. D'autres participantes, quant à elles, sont toujours en processus d'affiliation parce que leur familiarisation avec le « monde intellectuel » ou le « monde social » de la faculté québécoise n'est pas achevée. Finalement, comme nous l'avons vu, une participante a abandonné son processus d'affiliation à son laboratoire de recherche. Cet abandon s'exprime surtout face au « monde social », car la doctorante poursuit avec succès ses études, indiquant une certaine maîtrise des règles du travail intellectuel doctoral.

Dans tous ces récits biographiques, le processus d'affiliation est décrit selon la perspective des doctorantes rencontrées dans le cadre de la recherche. Ce chapitre permet d'entrevoir le rôle des collègues de laboratoire, des directions de recherche, de même que celui de l'administration facultaire et de son personnel (comme celui du conseiller spécialisé en harcèlement), par le biais des interactions significatives, mais il ne rend pas suffisamment compte des processus de socialisation qui s'opèrent au sein même des membres de la faculté québécoise. Le chapitre suivant propose donc un second registre d'analyse qui mettra en lumière les situations de travail offrant aux nouveaux venus (ici, les doctorantes internationales) dans le laboratoire de recherche en sciences naturelles l'occasion de s'adapter et d'intérioriser progressivement les règles d'une activité et d'un monde professionnel (ici, les études doctorales) (Morrissette, Demazière et Zune, 2019).

Chapitre 5 – Deuxième registre d’analyse : processus de socialisation au métier doctoral

Dans le chapitre précédent, les récits biographiques ont mis en lumière les différentes manières dont les doctorantes internationales se sont plus ou moins affiliées à leur milieu de recherche universitaire. Cependant, la mise en écriture de leurs expériences est davantage centrée sur leur propre vécu, minorant le rôle des autres membres du laboratoire dans le processus d’affiliation. Ce second registre d’analyse apporte donc une lecture transversale de ces récits permettant de mettre en valeur les influences mutuelles qui s’opèrent au sein de leur environnement de travail et d’études. Il se veut plus conceptualisant et plus abstrait que le premier registre d’analyse, car le niveau d’inférence y est plus élevé (Morrissette, 2021). Il apporte un éclairage complémentaire sur les manières dont les interactions diverses au cœur du laboratoire de recherche de la faculté québécoise influencent les doctorantes internationales dans le décodage et l’intériorisation des conventions nécessaires à l’exercice de leur « métier » de doctorante.

À cette fin, je mobilise un éclairage interactionniste de la socialisation professionnelle afin de prendre en compte à la fois les situations complexes de travail et d’études en laboratoire ainsi que l’environnement dans lequel ont lieu les interactions socialisantes. Je débute en expliquant l’hypothèse selon laquelle les étudiantes internationales rencontrées dans le cadre de cette recherche exercent une profession, que j’appelle le « métier¹⁹ doctoral ». Je poursuis en détaillant comment le contexte particulier de la faculté québécoise participe de la socialisation professionnelle des doctorantes, soit par un effet d’isolement ou bien par le rapprochement entre pairs. J’explique ensuite de quelle manière les membres du laboratoire contribuent également à cette socialisation professionnelle par le biais du mentorat, au cours des réunions hebdomadaires interdisciplinaires ainsi que par la gestion de conflit. Je termine ce chapitre par une discussion conclusive qui souligne les limites de la réciprocité du processus de socialisation professionnelle

¹⁹ Les notions de métier et de profession font débat dans différentes régions linguistiques et dans de nombreux ouvrages (de Lescure, 2013). Dans certaines régions francophones, le métier caractérise davantage une forme d’organisation sociale qui régule des activités de travail technique, alors que la profession décrit plutôt des occupations que certains qualifient de prestigieuses. Dans d’autres lieux, la notion polysémique de métier oscille entre l’idée d’un corps professionnel et d’une activité. Des auteurs comme Hughes (1996), Lucas et Dubar (1994) ainsi que Demazière et Gadéa (2009) utilisent les termes métier et profession comme des synonymes. Selon leur perspective, ces termes font tous les deux référence au processus de socialisation et aux apprentissages réalisés dans le groupe qui fait valoir son métier ou sa profession. C’est cette dernière approche que je retiens dans le cadre de cette recherche.

des doctorantes internationales observables dans la répétition des conventions scientifiques institutionnalisées.

5.1 La sociologie interactionniste du travail professionnel

La sociologie interactionniste du travail professionnel est un éclairage théorique qui s'attarde au rôle joué par les interactions quotidiennes dans les milieux de travail. Selon cette théorie, un individu se socialise à un métier ou à une profession par un processus d'apprentissage et d'intériorisation des normes et des valeurs du groupe de travail auquel il souhaite appartenir (Bordes, 2013). Cette socialisation amène des modifications dans les rapports aux autres et à soi, à travers les activités quotidiennes collectives qui caractérisent le métier ou la profession (Bordes, 2013). En fait, un individu n'est pas *a priori* membre d'un groupe professionnel même s'il détient une formation théorique ou technique qui lui confère le titre de professionnel. Il le devient en intériorisant les allant-de-soi qui organisent le travail de ses collègues, qui rend leur coopération possible, et en saisissant la signification des conventions de son « monde » professionnel particulier (Morrissette et *al.*, 2019). Morrissette et *al.* résument bien ce processus de socialisation professionnelle :

La socialisation peut être considérée comme un processus d'intériorisation de rôles, passant par la compréhension et l'interprétation des conduites d'autrui, l'assimilation des codes qui les organisent, l'incorporation des normes qui les soutiennent, et l'adhésion aux valeurs sous-jacentes (Berger et Luckmann, 1966). C'est cette combinatoire qui permet d'intégrer un monde social et de s'y intégrer, c'est-à-dire d'y agir et d'y être reconnu comme membre. (Morrissette et *al.*, 2019, p. 18)

Dans cette perspective, la socialisation professionnelle peut être vue comme un processus similaire à celui de l'affiliation universitaire présentée dans le cadre théorique (cf. chapitre 2) et mobilisée dans le premier registre d'analyse (cf. chapitre 4). Dans les deux cas, les novices sont initiés par les experts à une nouvelle communauté de travail ou d'études, les menant ainsi à décoder et interpréter les situations professionnelles à l'aune de conventions plus ou moins dissimulées dans les activités pratiques (Morrissette et *al.*, 2019). Le rôle des membres du groupe professionnel dépasse alors la simple transmission des règles aux nouveaux venus et se conçoit davantage comme une source d'influence et de redéfinition des manières de faire, des caractéristiques du contexte de travail et des modes de résolution des problèmes.

Conséquemment, la socialisation professionnelle met la lumière sur deux aspects importants de l'intégration professionnelle qui sont le contexte de travail et les interactions significatives avec les pairs. D'une part, le contexte particulier dans lequel l'apprenti professionnel ajuste et développe ses compétences est indissociable des savoirs qui sont pertinents aux caractéristiques de l'environnement de travail. En effet, les savoirs qui sont construits et négociés en continu dans les interactions sont étroitement liés au contexte. Conséquemment, l'expérience pratique en contexte, ponctuée de routines, mais aussi de chocs, d'obstacles et d'imprévus, facilite la socialisation à la profession (Doucet & Viviers, 2016). Les échanges, les activités de résolution de problème et les situations de travail fortement contextualisées ont un caractère socialisant puisqu'elles permettent aux novices d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas de manière formelle. C'est donc dans le travail situé, par l'expérience quotidienne des tâches professionnelles, que les conventions sont apprises, négociées et intériorisées. D'autre part, le travail collectif facilite également l'intériorisation de ces conventions et des valeurs caractéristiques de la profession ou du métier. De manière générale, les tâches de travail réalisées au quotidien s'inscrivent plus largement dans une chaîne d'action collective, même lorsqu'elles sont accomplies de manière autonome. Ainsi, les activités de travail sont résolument relationnelles puisqu'elles ne sont pas réalisées de manière isolée : les autres sont inséparables de leur accomplissement. La socialisation professionnelle s'opère dans les échanges entre les individus; elle est donc réciproque. De surcroît, la reconnaissance par les experts de l'intégration professionnelle des novices, et de manière réciproque l'identification aux experts par les novices, fait partie de ce processus de socialisation professionnelle (Dubar & Tripier, 1998).

Le métier doctoral : une sociologie interactionniste du laboratoire

Comme expliqué précédemment, la socialisation professionnelle est un processus par lequel un individu intériorise son rôle dans un groupe de travail en comprenant et en interprétant les façons de faire de ses pairs, en assimilant les conventions de la profession et en adhérant aux valeurs qui sous-tendent l'exercice des activités collectives (Morrissette et al., 2019). Dans cette perspective, le processus d'affiliation universitaire des doctorants (cf. chapitre 4) peut se lire de manière transversale au regard de la théorie de la sociologie interactionniste du travail professionnel.

En effet, à leur arrivée à la faculté québécoise, les doctorantes et doctorants internationaux doivent, d'une certaine manière, s'intégrer à une communauté professionnelle qui est celle d'étudiante-chercheuse et étudiant-chercheur au Québec. À ce moment, la doctorante ou le doctorant doit

(ré)apprendre un double métier qui est celui d'étudiant en formation et de collègue-chercheur, fortement contextualisé par les conventions propres aux différentes facultés québécoises. Dans certains contextes, la personne doctorante est considérée comme une ou un collègue dans les activités quotidiennes du laboratoire, car elle participe, entre autres, à la production de connaissances au même titre que ses supérieures et supérieurs, ainsi qu'à l'organisation et à la supervision des tâches de laboratoire auprès des étudiantes et étudiants à la maîtrise. On attend donc d'elle une autonomie et une exemplarité dans la conduite des expériences scientifiques. Dans d'autres contextes, comme lors d'un conflit, la personne doctorante est vue comme une étudiante ou un étudiant en formation et elle doit adopter une position subalterne (Serre, 2015). Ce double statut est ambivalent et fluide; il dépend fortement des individus et de leur capital symbolique, de même que des valeurs qui organisent le milieu de travail, ce qui rend les conventions à intérioriser difficiles à décoder. La négociation de ces conventions fluides, souvent tacites, est donc au cœur de l'apprentissage du métier doctoral.

Selon ce qui précède, la socialisation des doctorantes et des doctorants est à la fois l'intériorisation d'une culture scientifique et d'une culture universitaire propres à chaque faculté. Par exemple, le métier doctoral exige de l'étudiante ou de l'étudiant la maîtrise à la fois des conventions nécessaires à l'écriture d'une thèse ainsi que la participation aux activités scientifiques et facultaires. En fait, l'exercice de ces diverses tâches connexes contribue à l'apprentissage même du métier doctoral. Or, ces deux cultures – elles-mêmes enchevêtrées – reposent sur des conventions qui ne sont ni communes ni universelles, et qui dépendent à la fois des traditions locales institutionnalisées et des dispositions des directions de recherche (Nicourd, 2015). Cette « dépendance » au contexte n'est pas sans rappeler Delbos (1983) qui illustre bien la particularité des situations et la manière dont les connaissances sont toujours contextualisées. Ainsi, les apprentissages du travail de recherche faits par les doctorantes et les doctorants sont indissociables de leur dimension contextuelle. Les personnes doctorantes décodent et intériorisent les conventions du monde de la recherche à différents moments et dans différents lieux : lors de l'encadrement de la thèse, au sein du laboratoire, par les interactions avec les pairs, sur le terrain d'enquête et lors d'expériences d'enseignement (Nicourd, 2015). S'intéresser à la socialisation des personnes doctorantes invite donc à regarder de plus près les activités quotidiennes et les tâches concrètes que ces étudiantes et étudiants effectuent, un peu à la manière de Becker dans les *Mondes de l'art* (1982) (cf. chapitre 2, section 2.1.2.1).

Dans les sections suivantes, j'analyse le processus d'affiliation des doctorantes internationales qui ont participé à la recherche selon la sociologie interactionniste du travail professionnel, en me penchant tout d'abord sur l'aspect socialisant du contexte du travail de ces étudiantes (cf. section 5.2), puis en regardant de plus près l'influence des acteurs universitaires dans l'apprentissage et l'intériorisation des conventions du métier doctoral (cf. section 5.3).

5.2 La socialisation par le contexte

Comme mentionné précédemment, un des aspects importants de la socialisation professionnelle est le contexte de travail. Cette spécificité contextuelle décrite par les doctorantes internationales se comprend entre autres par la situation géographique excentrée de la faculté québécoise, mais aussi par la configuration des bâtiments qui sont parfois éloignés les uns des autres. Clara décrit bien l'environnement de la faculté lorsqu'elle dit que « son groupe de recherche est situé *dans un bâtiment un peu à part, assez petit* et exclusif à son laboratoire. [Elle] le trouve particulièrement *labyrinthique* » (récit de Clara, cf. section 4.1.2). Delphine et Hana précisent aussi n'avoir jamais connu un campus similaire, dans une région si excentrée et avec des bâtiments dédiés aux grands animaux. Lorsque le processus de socialisation professionnelle s'opère dans un environnement atypique de formation comme celui-ci, les échanges quotidiens avec les pairs deviennent d'autant plus déterminants dans l'intériorisation des pratiques de travail (van Zanten, 2003). Or, les expériences variées des participantes suggèrent que cette situation particulière peut, dans certains cas, entraîner de l'isolement et, dans d'autres cas, favoriser le rapprochement entre pairs.

5.2.1 Le contexte qui entraîne l'isolement

Pour certaines doctorantes internationales, les structures de travail, comme la configuration des bureaux très fermés ainsi que l'absence de lieux communs (cafétérias, bibliothèques, salons étudiants, etc.) freinent les interactions quotidiennes qui pourraient faciliter l'apprentissage et l'intériorisation des conventions du métier doctoral. Les structures de travail peuvent également être vues comme les modes de travail hybrides, qui amènent à étudier ou à travailler davantage chez soi, ainsi que les environnements qui permettent plus ou moins d'initiatives personnelles (déterminer son horaire, emmener son animal de compagnie au bureau, etc.). Dans le cas de la faculté québécoise, les doctorantes se trouvent souvent isolées dans leur laboratoire ou dans leur bureau et elles peuvent difficilement expérimenter le décalage entre les attentes de la faculté québécoise et les façons de faire qu'elles ont développées lors de leur scolarité antérieure (Lovitts,

2011). Conséquemment, il devient plus ardu de comprendre et d'interpréter les conduites d'autrui, ainsi que d'adhérer aux valeurs sous-jacentes du groupe de pairs.

Le récit de Fabienne illustre bien la manière dont l'absence d'interactions quotidiennes significatives peut mener à l'incompréhension des conventions du métier doctoral propres à la faculté québécoise. La doctorante française arrive au Québec en plein été et trouve un campus déserté. Conséquemment, elle n'y rencontre personne et se sent rapidement très seule. Pour pallier ce sentiment de solitude, Fabienne adopte un chien. À l'automne, lorsque les collègues-étudiants reviennent en présence, elle décide d'emmener son chien au bureau. Fabienne n'entrevoit pas les conséquences de ce geste, car selon ses expériences passées à la faculté vétérinaire en France, il est acceptable d'avoir des animaux de compagnie dans son milieu de travail. Or, lorsqu'elle arrive avec son chien à la faculté québécoise, elle se « *fait engueuler par tout le monde* » (récit de Fabienne, cf. section 4.2.2). Sur le coup, elle ne comprend pas la réaction de ses pairs et elle est extrêmement fâchée. Elle a l'impression d'être abandonnée, car personne ne semble lui donner d'explications satisfaisantes.

Dans cette situation, la solitude ressentie par Fabienne provient entre autres du manque d'intercompréhension entre collègues. La doctorante internationale ne retrouve pas en ses pairs la présence d'« autrui significatifs²⁰ » qui lui offrirait des clés de compréhension des conventions propres à la faculté québécoises et une aide précieuse à la socialisation professionnelle. De leur côté, les collègues du laboratoire ne voient pas les raisons pour lesquelles Fabienne a amené son chien au bureau : ils ne savent pas que la doctorante y a été familiarisée en France et ne comprennent pas que ce geste était une manière pour elle de leur tendre la main (une façon pour elle de créer de la collégialité). Cette expérience de socialisation qui s'avère insatisfaisante est vécue de manière quasi traumatique (Nicourd, 2015) par Fabienne. Il en résulte un isolement qui est d'autant plus pénible qu'elle a peu de relations externes vu son statut migratoire.

Ce récit peut sembler extrême quant à l'illustration de l'isolement vécu par les doctorantes internationales. Cependant, d'autres exemples soulignent la manière dont le contexte excentré de la faculté québécoise et la configuration des laboratoires influencent la socialisation au métier

²⁰ La notion d'« autrui significatifs » est proposée par Everett Hughes (qui s'inspire de Mead) pour désigner les personnes particulièrement importantes dans le processus de socialisation d'un individu. L'auteur avance que les « autrui significatifs » sont à la fois divers et variables, car ils remplissent un rôle qui change avec le temps et en fonction de la situation (dans Darmon, 2016).

doctoral. Lorsque Clara débute son doctorat au Québec, sa directrice de recherche ne supervise que deux ou trois étudiants. Par conséquent, il s'écoule beaucoup de temps avant qu'elle ne rencontre d'autres étudiants aux cycles supérieurs et elle peine à tisser des liens sociaux significatifs. En plus, son bureau est « *un cubicule où [elle] est très vite isolée parce qu'il n'y a pas de fenêtre. [Elle] ne voit pas forcément ce qui se passe autour* » (récit de Clara, cf. section 4.1.2). Ce n'est que plus de six mois après son arrivée que Clara commence à se socialiser à son environnement facultaire. À ce moment, d'autres étudiantes et étudiants s'ajoutent à son laboratoire et la doctorante a enfin le sentiment qu'une équipe se forme et donc de faire partie d'un « nous ». La collégialité s'installe et les membres du laboratoire mettent en place une pause-repas pendant laquelle tous mangent ensemble. À travers les liens qui se tissent, Clara en vient à comprendre les conventions de son milieu facultaire, comme celles liées à la confraternité (cf. section 4.1.4).

5.2.2 Le contexte qui favorise le rapprochement entre pairs

La configuration des laboratoires de recherche, qui sont pour la plupart multidisciplinaires et multiniveaux (des étudiantes et étudiants de plusieurs cycles et domaines y collaborent), favorisent des contacts quotidiens plus directs. Ce type d'organisation résulte parfois de la vision des directions de recherche, mais de manière générale, elle est « forcée » par la nécessité du partage des ressources au vu du financement limité. Quoi qu'il en soit, le genre d'interaction de proximité qui en découle « renforce par petites touches le processus de socialisation » (Morrissette et al., 2019, p. 17) au métier doctoral en sciences animales. Par exemple, lorsqu'Hana débute ses expérimentations, son collègue doctorant Stéphane l'aide à « *s'adapter aux nouvelles machines et aux nouvelles techniques* du laboratoire québécois. Puis, lorsqu'elle se retrouve *seule*, parfois *le soir*, elle sait alors quoi faire et surtout quoi *ne pas faire* » (récit d'Hana, cf. section 4.4.2). Dans cette situation, Stéphane joue le rôle d'un mentor qui socialise Hana, la novice, aux conventions de travail propres à leur laboratoire de recherche. Par leurs interactions et par l'expérimentation pratique des technologies de laboratoire, les deux doctorants négocient la compréhension des façons de faire qui sont fécondes dans leur groupe de travail : ce processus permet à Hana, par le fait même, de mieux les intérioriser. Ce faisant, la doctorante internationale est ensuite capable de mobiliser ces nouvelles façons de faire professionnelles de manière autonome lorsqu'elle doit conduire des expériences seule le soir.

Si la configuration physique des laboratoires semble influencer la socialisation professionnelle des doctorantes internationales, un autre aspect du contexte de travail pourrait tout aussi bien jouer un rôle dans ce processus socialisant. La pénibilité liée à la nature de la recherche en sciences animales, bien décrite par les participantes, aurait pour effet de faciliter la solidarité entre pairs et de solidifier le recours aux pratiques collectives. En effet, les horaires difficiles et la rigueur qu'exige le soin des animaux mettent en exergue le besoin de collaboration et de soutien entre collègues de laboratoire. Adeline explique que son quotidien dépend largement des phases d'expérimentation de son projet, car lors des phases intensives d'expérimentation, « [elle] peut travailler *sept jours sur sept* sans arrêt pendant deux mois » (récit d'Adeline, cf. section 4.3.2). Delphine semble partager des expériences similaires à celles d'Adeline : elle explique que son horaire dépend beaucoup de ses manipulations. Il y a des journées où « elle est *au laboratoire de 8 heures à 20 heures* » (récit de Delphine, cf. section 4.5.2). Dans les deux cas, une des particularités du travail doctoral qui impacte la routine est liée à la manipulation animale. Cette spécificité du contexte du laboratoire de recherche des doctorantes internationales a une conséquence importante sur la collégialité au sein du laboratoire. Un peu à l'image des travaux sur les salles de personnel enseignant (Dutercq 1993; Woods 1981), les témoignages des doctorantes internationales suggèrent que les échanges avec d'autres étudiantes et étudiants deviennent indispensables pour « tenir le coup », à la fois durant les intenses périodes d'expérimentations, mais aussi tout au long du parcours universitaire, ainsi que pour maîtriser les allant-de-soi du métier doctoral. D'ailleurs, cela fait écho à Périer (1996) qui suggère que le travail en équipe est plus répandu dans les milieux de travail difficiles.

Dans la section suivante, le rôle de la collégialité est exploré en lien avec le processus de socialisation professionnelle des doctorantes internationales.

5.3 La socialisation par les pairs

Le développement de la collégialité est un aspect qui caractérise le processus de socialisation au travail professionnel (van Zanten, 2003). Des autrices et auteurs suggèrent que la socialisation ne peut s'envisager sans la présence de l'autre, car elle s'opère à travers les interactions avec les pairs, les hiérarchies, les usagers et même les profanes, et mène à une adaptation réciproque des façons de faire de chacun (Morrissette et al., 2019). Les collègues de travail, les superviseuses et superviseurs, ainsi que les autres pairs significatifs jouent un rôle primordial dans la socialisation

professionnelle, particulièrement dans les milieux où les « experts » côtoient les « novices » dans l’accomplissement des activités quotidiennes (Morrissette et *al.*, 2019). Dans un tel contexte, la socialisation professionnelle devient une « construction collective » à travers laquelle les nouveaux sont accueillis par les anciens porteurs des conventions tant explicites que tacites (van Zanten, 2003). À la faculté québécoise, les doctorantes et doctorants séniors, par exemple, participent à la socialisation des nouveaux venus en explicitant et en maintenant une certaine culture de laboratoire. Cette culture professionnelle particulière peut se comprendre comme l’expression des façons de faire et des conventions qui sous-tendent entre autres le métier doctoral en sciences animales. En fait, ces doctorantes et doctorants, qui ont derrière eux quelques années d’expérience au sein de la faculté québécoise, détiennent des expertises spécifiques qui contribuent fortement à socialiser les nouvelles doctorantes et nouveaux doctorants internationaux. Plus précisément, ces personnes doctorantes « expertes » maîtrisent les routines qui sont opératoires dans le contexte particulier de leur laboratoire et comprennent les manières de définir les situations qui y sont viables. Cette socialisation au métier doctoral offre un apprentissage des conventions plus conformes aux attentes institutionnelles par la négociation des façons de faire, ainsi que par l’acquisition de nouvelles routines de travail plus opératoires (Morrissette et *al.*, 2019). D’ailleurs, les formes de socialisation mobilisées par les pairs peuvent varier selon les contextes et les individus.

5.3.1 La socialisation par le mentorat

Dans les laboratoires de la faculté québécoise, le mentorat entre collègues-étudiantes et collègues-étudiants semble être une pratique officiellement bien instaurée, même si sa nature n’en demeure pas moins informelle. L’ambiance bienveillante du laboratoire favorise les échanges informels et l’intégration des nouvelles doctorantes et nouveaux doctorants au travail collaboratif en recherche. Adeline décrit l’ambiance au sein de son équipe « comme étant très « *friendly* » (récit d’Adeline, cf. section 4.3.2). Elle est toujours accompagnée d’une superviseure et d’une ou d’un technicien animalier qui s’occupe des animaux. Elle n’est donc jamais laissée à elle-même dans le laboratoire. Cet encadrement contribue à son apprentissage des conventions de travail, comme celle de l’organisation hiérarchique. Rapidement, la doctorante internationale réalise que ce sont surtout les postdoctorantes, les superviseures, qui *mènent la barre* et que les directions de recherche sont moins présentes physiquement. Ce faisant, la communication au quotidien doit passer par elles. Je reviendrai sur cet élément dans la section 5.3.2.

De manière générale, les activités de mentorat sont organisées par les étudiantes et étudiants eux-mêmes, créant un sentiment d'espace de travail *a priori* égalitaire et collectif (collectif TMCT, 2015). Dès l'arrivée d'une nouvelle doctorante ou d'un nouveau doctorant au laboratoire, une autre personne au doctorat plus expérimentée, que l'on qualifie de sénior, est attirée à son accompagnement. Les responsabilités formelles du sénior sont alors d'expliquer le fonctionnement du laboratoire, comme la manipulation des équipements technologiques et les règles de sécurité et d'hygiène. Cependant, d'autres responsabilités plus informelles sont prises en charge par le sénior afin d'informer les nouveaux venus des manières de faire qui vont au-delà de la pratique en laboratoire. Cette relation de mentorat permet entre autres de transmettre des informations essentielles sur les attentes institutionnelles ainsi que celles de la direction de recherche et plus largement sur les conventions en lien avec la discipline scientifique. Par exemple, lorsque Fabienne arrive de manière précipitée sur son terrain, elle peut compter sur les autres doctorantes qui sont déjà familières avec le milieu. Elles l'informent sur la logistique mise en place pour la coordination du travail permettant à Fabienne, à peine arrivée au Québec, de « *se laisser un peu trainer par les autres* » (récit de Fabienne, cf. section 4.2.2) et d'apprendre comment les choses se font lors de la collecte de données dans le nord du Québec. D'une autre manière, Delphine est socialisée aux normes de présentation et d'écriture d'articles scientifiques, ainsi qu'aux manières de présenter une affiche scientifique par l'intermédiaire des conseils d'un doctorant québécois sénior, Alexandre. Ce collègue étudiant la soutient et la guide dès son arrivée, mais l'inspire aussi dans ce qu'il fait et ce qu'il entreprend (cf. section 4.5.3). Ensemble, ils discutent des tenants et aboutissants de leur métier doctoral et partagent des clés de compréhension des conventions propres à leur laboratoire de recherche. Cette socialisation professionnelle est fructueuse, car Delphine est déjà en mesure de reproduire de manière structurante cette forme de mentorat et d'aider, à son tour, un nouvel étudiant qui tente lui aussi d'apprendre son métier doctoral. Nicourd (2019) avance dans le même sens que « les relations avec les autres doctorants d'un même laboratoire ou d'un réseau de recherche constituent des espaces structurants des identités [professionnelles] » (p. 9).

5.3.2 La socialisation par les réunions hebdomadaires interdisciplinaires

Le mentorat n'est pas le seul mode d'organisation du travail qui semble favoriser la collégialité au sein des laboratoires de la faculté québécoise et contribuer par le fait même à la socialisation au métier doctoral. Tous les lundis matins, les directions du laboratoire d'Hana, d'Adeline et de Delphine regroupent leurs étudiantes et étudiants afin d'y tenir ce qui constitue une réunion

interdisciplinaire. Comme l'explique Grosjean (2011), ce type de réunion de travail représente un espace de communication qui « participe à l'actualisation et à la 'mise en scène' des connaissances organisationnelles » (p.33). Ces moments hebdomadaires permettent entre autres aux doctorantes et doctorants de différentes spécialités de partager les résultats de leurs expériences ainsi que leurs méthodes de laboratoire. De plus, ils offrent l'opportunité aux étudiantes et étudiants de se regrouper autour d'affinités intellectuelles et ainsi se socialiser à différents modes de travail. Par cet exercice, les directions de travail mettent en valeur le travail en équipe et l'interdisciplinarité. Surtout, les échanges plus ou moins formels qui y ont lieu constituent une sorte de mise en commun du travail du laboratoire de la faculté québécoise. Par le fait même, ils entraînent des compréhensions plus profondes des manières de faire qui sont fécondes, et de celles qui le sont moins. Ces rencontres hebdomadaires ont aussi l'avantage de créer un sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle du laboratoire; elles constituent donc des espaces relationnels qui permettent une socialisation aux conventions professionnelles, et qui entraînent également de la collégialité. Les échanges amicaux qui se répètent chaque lundi matin ont l'avantage de placer les nouvelles étudiantes et les nouveaux étudiants au cœur d'interactions socialisantes. Tout un chacun peut exprimer ses besoins, partager ses défis et témoigner de ses succès. Il y a donc un échange sur les pratiques fécondes et celles qui le sont moins. Ce faisant, les étudiantes et étudiants donnent du sens à leurs études et à leur travail et redéfinissent de manière collaborative leur activité de recherche. Les interactions renforcent la collégialité; les étudiantes et étudiants y trouvent du soutien pour résoudre un problème ou trouver conseil face à un défi grâce aux conseils et aux partages d'expériences. Delphine fait référence à ce groupe comme « *une communauté d'entraide* » permettant « à tous *de se rencontrer, de discuter et d'échanger* sur leurs recherches et sur des sujets scientifiques » (récit de Delphine, cf. section 4.5.3). Dans ce cas, les interactions affinitaires permettent aux doctorantes de développer et de maintenir un sentiment de légitimité et de confirmer leur place au sein de leur communauté professionnelle (Nicourd, 2015). Hana raconte très bien ce sentiment d'imposture à son arrivée à la faculté : elle n'a pas de formation en reproduction animale alors que toute son équipe semble maîtriser ce domaine. « Elle se sent un peu *comme une impositrice* et pense qu'elle *n'a pas le niveau* de connaissances théoriques » (récit d'Hana, cf. section 4.4.2).

Dans le contexte des rencontres hebdomadaires, les seniors facilitent une certaine transformation des façons de faire en accompagnant les nouveaux dans l'élaboration d'une nouvelle compréhension des conventions. Ces doctorantes et doctorants plus expérimentés apprennent par

le fait même à expliciter et à communiquer leurs propres méthodes de travail. Ces affinités entre collègues ont le potentiel de faciliter la socialisation au métier doctoral, voire de réduire les barrières culturelles (Nicourd, 2015) entre les doctorantes et doctorants internationaux et celles et ceux qui sont nés au Québec.

5.3.3 La socialisation par la gestion de conflits

Les interactions au sein des laboratoires de la faculté québécoise donnent parfois lieu à des situations conflictuelles. Ces milieux de travail et d'études sont donc aussi des espaces collaboratifs où des pratiques sont négociées et contestées (Grosjean, 2021). Les échanges entre collègues qui tentent de résoudre des cas litigieux permettent de rendre visibles des conventions professionnelles souvent demeurées tacites. Le récit d'Adeline illustre bien la manière dont un conflit peut jeter une lumière sur des valeurs sous-jacentes au métier doctoral. En voulant régler un conflit de manière directe et ouverte, la doctorante internationale se heurte à une superviseure qui lui semble fermée et demeure muette. L'approche d'Adeline lui est plus tard reprochée par son directeur de recherche qui lui explicite clairement que les conflits ne sont pas gérés de cette manière dans son laboratoire. L'homme l'invite à aller consulter un conseiller au bureau spécialisé en harcèlement afin qu'elle puisse se familiariser avec les façons de communiquer qui sont attendues au sein de la faculté québécoise. Au gré des rencontres hebdomadaires avec ce conseiller universitaire, Adeline comprend mieux les conventions « heurtées » par la réaction de sa superviseure et les raisons de l'intervention de son directeur. Elle saisit que la confrontation directe en situation de conflit n'est pas privilégiée dans son milieu de travail. En fait, pour aborder ce type de situation, elle doit plutôt passer par son supérieur qui lui interviendra auprès de la personne concernée (récit d'Adeline, cf. section 4.3.3). D'une certaine manière, la superviseure d'Adeline a socialisé la doctorante française aux façons de gérer un conflit qui ne sont pas fécondes dans ce milieu, et le directeur de recherche ainsi que le conseiller en harcèlement ont participé également au processus de socialisation en explicitant davantage les dynamiques de gestion de conflits et les façons de communiquer qui sont opératoires dans le laboratoire de recherche. Sans ces interactions au cœur d'une situation concrète de conflit, la doctorante française n'aurait pas mis à l'épreuve les conventions qu'elle avait intériorisées lors de sa scolarité antérieure pour en renégocier de nouvelles.

Le récit d'Hana est un autre exemple qui illustre la portée des situations conflictuelles dans le processus de socialisation au métier doctoral. À la faculté québécoise, Hana débute rapidement ses

manipulations en laboratoire. Cependant, elle offre une certaine résistance au « flux d'activité » de son laboratoire en protestant contre les consignes que son directeur lui donne. « Elle *l'obstine tout le temps*, même sur *des choses inutiles* [...] » (récit d'Hana, cf. section 4.4.3). Lorsqu'elle apprend que son directeur lui a retiré des heures d'enseignement sans le lui en faire part, Hana est contrariée et le confronte. Jusqu'à ce moment, Hana n'arrive pas à faire sens des règles et des conventions qui organisent son laboratoire de recherche. Cela crée de l'incompréhension qui mène à de la frustration. Lorsqu'elle parle enfin à son directeur de recherche, ce dernier lui explique l'importance pour une doctorante de se concentrer sur ses études et de mettre davantage de temps sur son projet de recherche. Il insiste pour qu'Hana comprenne que dans son laboratoire, les expérimentations passent avant l'assistance en enseignement. Cette conversation permet aussi à Hana d'explicitier les raisons pour lesquelles elle souhaite enseigner à l'université : sa situation financière est précaire, mais elle veut également développer des compétences pédagogiques en parallèle de son projet de thèse doctorale. Dans cette situation, les conventions qui sont explicitées à la fois par le directeur de recherche et par Hana mettent en exergue le double statut des étudiants-chercheurs au doctorat. La socialisation professionnelle d'Hana s'opère à la fois dans les activités quotidiennes et les tâches concrètes de laboratoire, largement encadrées par son directeur, mais se réalise surtout dans l'apprentissage et l'intériorisation des conventions professionnelles qui (re)définissent une identité professionnelle.

5.4 Une discussion conclusive

Dans les sections précédentes, j'ai analysé le processus de socialisation professionnelle des doctorantes internationales en jetant un éclairage sur le rôle joué par le contexte atypique de la faculté québécoise, ainsi que par celui des membres du laboratoire de recherche. Je poursuis cette analyse en approfondissant ma réflexion quant au caractère négocié des interactions socialisantes.

La socialisation professionnelle est souvent vue comme une forme de socialisation secondaire, car elle permet aux individus déjà socialisés d'incorporer les nouvelles conventions et valeurs d'un secteur particulier de la société, celui du monde du travail. Cette socialisation secondaire n'est jamais terminée, car elle est en constante construction tout au long de la vie d'un adulte (Bordes, 2013). De plus, le contexte institutionnel joue un rôle important dans l'intériorisation des conventions du monde du travail. À la lumière de la théorie de la socialisation secondaire, le laboratoire de recherche en sciences animales peut se concevoir comme une institution disciplinaire

socialisante, au même titre que l'école ou l'armée. Des auteurs envisagent cette socialisation secondaire d'un point de vue plus critique et unidirectionnel, comme Foucault (1975) qui soutient que toute institution disciplinaire socialise en corrigeant, dressant et fabriquant des individus par le biais de la hiérarchie, de l'évaluation et des sanctions. Des auteurs issus de la tradition sociologique de Chicago proposent, quant à eux, une vision plus nuancée de l'effet socialisant des institutions en mettant de l'avant qu'elles ne sont pas un groupe monolithique et qu'elles ne transforment pas de manière unidirectionnelle les individus. Plus précisément, les actions collectives des membres d'une institution engagent des transformations qui contribuent à la (re)définition de la culture institutionnelle. *Boys in White*, un des ouvrages phares de l'interactionnisme écrit par Becker, Geer, Hughes et Strauss en 1961, présente une analyse de la socialisation des étudiants en médecine en problématisant à la fois la transformation de jeunes hommes en médecin et les manières dont les actions collectives de ces étudiants transforment les institutions de formation. La notion de réciprocité permet donc de concevoir une régulation et un équilibrage des interactions dans les milieux de travail.

Dans cette perspective, il est intéressant d'approfondir l'analyse des interactions socialisantes qui ont lieu au cœur du laboratoire de recherche de la faculté québécoise. Il est possible de repenser la diversité des ajustements des doctorantes internationales, depuis l'isolement jusqu'au conflit en passant par la revendication et le mentorat, dès lors qu'ils s'inscrivent fortement dans un cadrage institutionnel. De manière complémentaire, il est pertinent de questionner le caractère réciproque de la socialisation au métier doctoral. *A priori*, l'analyse de la socialisation professionnelle des doctorantes internationales éclaire les processus de décodage et d'intériorisation des conventions qui s'organisent autour du travail de laboratoire. Ce travail reflète une épistémologie et une posture de recherche qui est propre au domaine disciplinaire (Serre, 2015), celui des sciences animales. De fait, le laboratoire de recherche de la faculté québécoise ne représente pas un milieu d'études et de travail typique pour les personnes doctorantes, tel que pourraient l'être les bibliothèques universitaires sur les campus principaux. Il serait donc possible d'avancer que ce contexte particulier façonne les modes de socialisation qui sont propres au travail universitaire (Darmon, 2016) de la faculté québécoise.

Or, les variations contextuelles des études doctorales au laboratoire de recherche semblent avoir peu d'effet sur une réelle négociation des conventions caractéristiques au métier doctoral. Une

seconde analyse de la socialisation professionnelle des doctorantes internationales permet de voir une opposition symbolique entre les membres du laboratoire qui sont considérés experts et ceux qui sont considérés novices (Cholez, 2011). Dans le cadre des activités de laboratoire, l'expertise des membres séniors est mise de l'avant afin que tout un chacun puisse agir conformément aux façons de faire déjà admises dans le groupe. Cette situation peut contribuer à une forme d'inégalité au sein même du groupe de doctorantes et doctorants (Serre, 2015), car la légitimité des membres du laboratoire passe avant tout par la démonstration des compétences professionnelles qui sont habituelles pour ce milieu. Or, les doctorantes internationales peinent à valoriser les compétences qu'elles ont développées antérieurement (dans d'autres systèmes scolaires). Lorsqu'elles tentent de le faire, leurs conduites sont généralement jugées inadéquates par leurs pairs et elles reçoivent de sévères réprimandes qui produisent un processus d'exclusion mutuelle : elles sont finalement marginalisées. Pour les doctorantes internationales, ces situations d'inadéquation entre les pratiques et les attentes peuvent se vivre comme un processus de (re)socialisation plus ou moins violent (Darmon, 2016).

Il existerait donc une certaine tension entre les façons de faire collaboratives, comme le mentorat, et les conventions institutionnalisées, les procédures techniques de laboratoire, qui rigidifient la socialisation des doctorantes au sein des laboratoires. Ce faisant, les laboratoires de recherche entraîneraient des mouvements de normalisation des façons de faire (Grosjean, 2011) qui répondent à la fois aux attentes des facultés respectives et aux conventions des sciences animales. Il s'agirait en fait d'une pression à l'alignement des pratiques professionnelles, un phénomène aussi observé auprès des enseignantes et enseignants formés à l'étrangers qui intègrent les écoles québécoises (Morrisette et Demazière, 2018). Bien entendu, les institutions ont des dispositifs et des ressources conçus pour, avec et par les étudiants (Collectif TMTC, 2015), mais concrètement, la diversité des profils et des parcours des doctorantes internationales ne se traduit pas dans les modalités du travail de laboratoire.

Cette discussion conduit à interroger l'organisation des laboratoires de recherche à la faculté québécoise à la lumière des particularités contextuelles soulignées dans les analyses. Est-ce que l'aménagement des bureaux en cubicule, de surcroît de manière individuelle, facilite l'intégration des nouveaux venus ? Est-ce que la structure hiérarchique verticale favorise la négociation des

façons de faire dans les laboratoires, soit entre les novices (les doctorantes et les doctorants internationaux) et les experts (les personnes scolarisées au Québec) ? Est-ce que les modes de travail collectif permettent aux doctorantes et aux doctorants internationaux de mettre à contribution les savoirs théoriques et pratiques qu'ils ont acquis au cours de leurs expériences passées ?

Pour cette faculté québécoise atypique, il pourrait y avoir des réflexions à conduire au plan de la configuration physique de l'environnement de travail des étudiantes et étudiants, ainsi que sur les rapports hiérarchiques dans l'attribution des responsabilités de laboratoire. Aussi, il serait pertinent de réfléchir à la conception du travail collectif afin de favoriser l'intégration des personnes scolarisées à l'internationale parce que la rétention des diplômées et diplômés des domaines scientifiques est un enjeu important pour le Québec. Les doctorantes et doctorants en sciences naturelles qui décident de rester dans la province aident à répondre aux besoins d'expertise (El-Assal et Homsy, 2017); ils pallient le vieillissement de la population et soulagent les pénuries de main d'œuvre; ils facilitent le développement de liens d'affaires à l'international. Les universités ont également à gagner d'une meilleure intégration des doctorantes et doctorants internationaux, car ces personnes témoignent de l'excellence de leurs centres de recherche (Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011; Goyer, 2012) et peuvent donc offrir une vitrine très avantageuse de leur faculté. Ils contribuent aussi à financer les facultés par leur présence importante, puisque le financement universitaire est établi en fonction du nombre d'inscriptions et que les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs sont davantage « payants » pour les universités (McHale, 2006). Enfin, malgré les interrogations soulevées dans cette discussion, plusieurs sont d'avis que les doctorantes et les doctorants internationaux font bénéficier tous les acteurs universitaires d'expériences socioculturelles variées et enrichissent ainsi l'environnement d'études (Ciccheli, 2008; Duclos, 2011; Chatel-DeRepentigny et *al.*, 2011; El-Assal et Homsy, 2017; Knight 2005).

6. Conclusion

6.1 Un bref retour sur le mémoire

Dans le premier chapitre, j'ai présenté la problématique en contextualisant tout d'abord l'évolution de la migration étudiante, un phénomène qui s'inscrit plus largement dans ce que plusieurs qualifient d'internationalisation de l'éducation supérieure. Les étudiantes et étudiants internationaux sont de plus en plus nombreux sur les campus canadiens et québécois, et leur présence soulève des enjeux pour la société, pour les universités ainsi que pour la population estudiantine. Les défis occasionnés par cet afflux étudiant sont bien détaillés dans la littérature scientifique, tels que la maîtrise de la langue, le financement des études, les modes d'enseignement et d'évaluation étrangers, ainsi que les barrières culturelles. Or, peu de recherches qualitatives se consacrent à décrire les expériences singulières d'intégration des doctorantes et doctorants internationaux en considérant les particularités liées au domaine ou au lieu d'études, se concentrant plutôt sur les thématiques de l'apprentissage de langue ou de la réussite. Dans cette perspective, j'ai recentré l'objet de cette recherche sur les doctorantes et les doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles, soulignant que leur environnement d'études ainsi que leur statut d'étudiante-chercheuse et d'étudiant-chercheur apportaient des particularités sociologiques d'intérêt. Ce faisant, un objectif général de recherche a été proposé : *décrire l'expérience universitaire des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles pour comprendre leur intégration à leur environnement de recherche dans une faculté excentrée.*

Ayant en tête cet objectif général, j'ai proposé un cadre théorique interactionniste afin de prendre en compte les interactions quotidiennes des doctorantes et doctorants internationaux qui mettent en lumière les façons de faire partagées des membres du laboratoire de recherche de la faculté québécoise. Dans le chapitre 2, les concepts de conventions et d'incidents critiques sont expliqués à l'aune des travaux d'Howard S. Becker, une figure de proue de la tradition sociologique interactionniste de Chicago; en complémentarité, le concept d'affiliation, tiré de la théorie d'Alain Coulon (1997) sur le métier d'étudiant, a aussi été retenu. Cet assemblage conceptuel a servi à éclairer la complexité des processus de négociation de la compréhension et d'intériorisation des conventions propres à la faculté québécoise. Il a également mené à la reformulation de l'objectif général de recherche, dans l'optique d'un effort de précision : *comprendre l'affiliation des*

doctorantes et doctorants internationaux à travers leurs expériences de recherche dans une faculté de sciences naturelles au Québec. Également, ces choix théoriques ont permis de poser l'objectif spécifique de recherche : *décrire comment les doctorantes et doctorants internationaux s'approprient les conventions partagées par les membres de leur laboratoire.*

Dans le troisième chapitre, j'ai exposé le scénario d'enquête constitué d'une démarche de terrain misant sur deux méthodes et ai décrit le processus d'analyse du matériau de recherche. Des entretiens biographiques individuels ont été réalisés avec cinq doctorantes internationales inscrites en sciences animales dans une faculté québécoise excentrée. Puis, un entretien réflexif de groupe a eu lieu, lequel regroupait ces mêmes étudiantes afin de revenir sur des incidents critiques racontés lors des entretiens individuels initiaux. L'analyse du matériau a donné lieu à deux registres : un premier, présentant les résultats obtenus sous la forme de récits biographiques (Bertaux, 2016), produits par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016); un second, présentant une relecture du premier registre à la faveur d'une comparaison de cas (Becker, 2014), exposant l'influence du contexte et des pairs dans le processus de socialisation des doctorantes internationales.

Ainsi, la posture adoptée pour produire les résultats de recherche présentés au quatrième chapitre s'inscrit dans une posture dite restitutive. Les récits biographiques ont narré les parcours migratoires des cinq doctorantes internationales en mettant l'accent sur un incident critique qui leur a permis de saisir et d'intérioriser une convention propre à la faculté québécoise où elles étudient. La structure temporelle des récits a offert une compréhension des études dans le pays d'origine, de l'arrivée à la faculté québécoise, d'une situation qui provoque un ajustement et d'un processus d'affiliation qui réussit, ou non, suite à cet ajustement. Le chapitre a ainsi témoigné des processus 1) d'affiliation conflictuelle d'Adeline, 2) d'affiliation revendiquée d'Hana, 3) d'affiliation bienveillante de Delphine, 4) d'affiliation graduelle de Clara, et 5) d'affiliation abandonnée de Fabienne.

Le chapitre 5, proposant une lecture transversale des récits biographiques contenus dans le chapitre précédent, a éclairé de manière complémentaire les interactions quotidiennes des doctorantes internationales à la faculté québécoise où elles étudient. L'accent a été mis sur les influences mutuelles qui opèrent dans l'interprétation et l'intériorisation des conventions du « métier doctoral ». Pour ce faire, j'ai mobilisé la sociologie interactionniste de la socialisation

professionnelle afin de rendre compte de la complexité des situations d'études, rendue nécessaire par l'approche inductive mobilisée et donc par les nouveaux besoins de compréhension des résultats obtenus. J'ai précisé la manière dont le contexte atypique de la faculté de sciences animales, de surcroît excentré, façonne la socialisation professionnelle des doctorantes, soit par un effet d'isolement ou bien de rapprochement entre pairs. J'ai aussi expliqué comment les autres partenaires d'études ou de travail contribuent à socialiser les doctorantes internationales par le biais du mentorat, d'échanges au cours des réunions hebdomadaires interdisciplinaires ainsi que par la résolution de conflits. J'ai conclu ce dernier chapitre en mentionnant les limites de la réciprocité du processus de socialisation professionnelle des doctorantes internationales, limites notamment observables dans la réitération des conventions scientifiques institutionnalisées.

6.2 Les contributions sur le plan théorique

Dans la théorie sur le métier d'étudiant d'Alain Coulon (1997), l'affiliation se conjugue sous la forme institutionnelle et sous la forme intellectuelle. La première renvoie à la familiarisation suffisante avec les règles du cursus universitaire, alors que la deuxième fait plutôt référence à l'identification du travail exigé et aux manières de l'accomplir. Cette conception de l'affiliation se concentre sur des « mécanismes » qui ne tiennent pas compte des « mondes sociaux » auxquels les étudiants doivent s'affilier lors de l'entrée à l'université, alors que l'analyse des récits biographiques des cinq doctorantes internationales invite à considérer que l'affiliation universitaire s'opèrerait également par l'interprétation et la mobilisation des conventions de leur communauté, conventions qui ont trait aux relations sociales, comme l'organisation hiérarchique et la gestion de conflits. Afin de participer aux activités quotidiennes de leur laboratoire, et pour progresser de manière autonome dans leurs études, les étudiantes participantes ont dû maîtriser bien plus que les règles du travail intellectuel au doctorat. Elles ont dû décoder et intérioriser les manières d'interagir au sein du laboratoire de recherche de la faculté québécoise. En fait, une des participantes a semblé abandonner ses tentatives d'affiliation au monde social en s'isolant de ses collègues, mais elle a tout de même poursuivi sa thèse avec succès. Cette situation vient donc nuancer les propos de Coulon voulant que la réussite signifie la reconnaissance sociale de la compétence étudiante. Ainsi, l'affiliation se présenterait sous différentes formes, autant intellectuelle que sociale, formes qui ne seraient pas indistinctement liées à la réussite.

De surcroît, la perspective de Coulon tend à « montrer que la réussite universitaire dépend dans une large mesure de la capacité d'insertion active des étudiants dans leur nouveau milieu » (Coulon, 2005, p. 2). Or, le deuxième registre d'analyse suggère que l'intégration des doctorantes internationales ne reposerait pas uniquement sur leurs épaules. La lecture transversale du matériau de recherche, produite au moyen d'un éclairage interactionniste de la socialisation professionnelle, propose que les acteurs universitaires, tels que les directions de recherche, les collègues-étudiants et les collègues-étudiantes ainsi que diverses autres personnes-ressources, joueraient un rôle déterminant dans le processus d'affiliation et de socialisation des doctorantes internationales. Concrètement, le Chapitre 5 propose une lecture plus nuancée de la théorie du métier d'étudiant et offre le concept de « métier doctoral », bricolé à partir d'éclairages sociologiques multiples. Cette perspective permet de prendre en compte à la fois la socialisation au monde intellectuel (sur le plan de la culture scientifique) et au monde social (sur le plan de la culture universitaire) évoqués précédemment. L'analyse des récits biographiques souligne la manière dont cette socialisation repose sur des conventions qui ne sont ni communes ni universelles, et qui dépendent des particularités contextuelles.

À ce sujet, les récits biographiques illustrent bien la singularité des processus d'affiliation des doctorantes internationales. Dans le Chapitre 4, chacun des récits est caractérisé selon l'essence du témoignage livré par la participante. Par exemple, le parcours de Clara m'a menée à qualifier son récit d'affiliation graduelle, alors que celui de Delphine était plutôt relatif à une affiliation bienveillante. Cette manière de procéder m'a permis de rendre compte de la subjectivité des significations données aux interactions qui étaient au cœur du processus d'affiliation universitaire des participantes. De manière différente, dans son ouvrage, Coulon (1997) n'offre aucune singularité quant au métier d'étudiant. Il se limite à présenter trois moments qui mènent à l'affiliation complète de l'étudiant ou de l'étudiante, une affiliation qui semble être la même pour tous puisqu'elle est davantage le résultat que le processus en lui-même.

6.3 Les contributions sur le plan des connaissances liées au domaine d'études

Tel que noté dans le chapitre 1, peu de recherches se sont intéressées à l'intégration des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences naturelles dans une faculté excentrée. En décrivant les expériences d'intégration d'étudiantes inscrites au Ph.D. en sciences animales, cette recherche

apporte ainsi de nouvelles connaissances dans un domaine jusqu'à maintenant peu éclairé par la littérature scientifique. Ce faisant, elle lève le voile sur un milieu peu connu, celui des laboratoires de recherche universitaires, et donne à voir les interactions socialisantes qui y ont lieu. Les récits des participantes aident à comprendre le quotidien des étudiantes et des étudiants internationaux qui étudient et travaillent dans un laboratoire de sciences animales qui n'est pas situé sur un campus central. Ils permettent aussi de mieux saisir les enjeux liés à leur intégration socioscolaire; ces analyses peuvent donc éclairer les universités sur la situation particulière de ces doctorantes et doctorants. Par exemple, les récits suggèrent que le moment de l'arrivée à la faculté est déterminant dans l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux. Pour ceux qui arrivent bien avant ou après la rentrée universitaire, il semble difficile de bénéficier des activités d'accueil et de la présence plus importante des collègues sur le campus. Aussi, la configuration des espaces de bureau pourrait être un élément à prendre en compte afin de favoriser la collégialité et l'entraide entre étudiantes et étudiants, de tous niveaux et de toutes disciplines. En fait, les témoignages des participantes laissent entendre que l'interdisciplinarité des laboratoires leur a permis de bonifier leur spécialisation, mais surtout, d'intérioriser plus facilement les façons de faire propre à la faculté québécoise. De plus, les exigences liées aux manipulations en laboratoire semblent développer une autonomie qui est caractéristique des étudiantes-chercheuses et étudiants-chercheurs en sciences naturelles expérimentales. En effet, l'utilisation des outils technologiques, le respect des consignes de sécurité et ainsi que les contraintes de temps contribuent à former les doctorantes et les doctorants différemment. Leur statut est vraisemblablement celui d'un professionnel, à la fois étudiant, qui travaille et contribue à l'avancement des recherches d'un laboratoire. Dans cette perspective, il est sûrement juste de considérer que le contexte socioscolaire des doctorantes et doctorants inscrits en sciences naturelles est singulier et atypique.

6.4 Les limites et les perspectives de recherche

La première limite est théorique et épistémologique; elle concerne la place accordée au point de vue des participantes. De prime abord, je souhaitais prioriser un savoir produit par les participantes en présentant une définition de l'intégration socioprofessionnelle qui émane de leurs témoignages. À la manière de Goyer (2012), je pensais conceptualiser l'intégration universitaire au regard du matériau et fournir de nouvelles assises pour redéfinir la socialisation à l'université (cf. section 1.3.4.1). Or, en optant pour le concept d'affiliation de Coulon (1997), je me suis retrouvée dans

une posture semi-inductive qui m'a éloignée de cette approche retenue *a priori*. J'ai tout de même conceptualisé les expériences d'intégration universitaire des doctorantes internationales, mais je n'ai pas tenu compte de leur point de vue à la hauteur de ce que j'aurais souhaité. En fait, j'ai analysé que certaines doctorantes s'étaient affiliées et d'autres moins en me référant aux définitions de Coulon. Or, l'expérience subjective de chaque participante pourrait suggérer différemment, comme celle de Delphine. Cette dernière, arrivée à la faculté québécoise en pleine pandémie de la COVID-19, a mentionné ne pas sentir intégrée à raison des confinements répétés. Pourtant, selon le concept d'affiliation, elle a bel et bien intériorisé les codes universitaires qui lui permettent d'accomplir ses tâches doctorales. Elle est même en mesure d'expliquer ceux-ci à de nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants. Delphine conçoit donc son affiliation différemment de la définition proposée par Coulon; une démarche de recherche plus inductive aurait permis de prendre en compte les conceptions subjectives des participantes quant à leur propre processus d'affiliation. D'une manière complémentaire, une approche de double vraisemblance (Dubet, 1994) aurait également pu permettre de pallier cette situation. Ce faisant, je me serais assurée, comme chercheuse, de coconstruire avec les participantes une analyse qui respecte leur point de vue, c'est-à-dire la manière de voir leur monde, et qui est crédible à la fois pour la communauté scientifique et pour les doctorantes elles-mêmes. En outre, une prospective de recherche serait de recourir à d'autres participantes et participants, et de leur demander de caractériser eux-mêmes leur affiliation; peut-être que certains qualifieraient leurs expériences bien différemment de la manière proposée dans le chapitre 4.

La deuxième limite, cette fois davantage méthodologique, est liée à l'absence de Fabienne à l'entretien de groupe. Son témoignage livré lors de l'entretien individuel était extrêmement riche et je n'ai malheureusement pas pu revenir sur les incidents critiques qu'elle a évoqués lors de la rencontre collective. Un des éléments marquants du récit de Fabienne est son incompréhension face aux réactions de ses collègues : encore à ce jour, la doctorante ne sait pas comment expliquer les reproches qu'elle a reçus quant à l'envoi de son courrier personnel à l'université ainsi qu'à la présence de son chien au bureau. Or, si Fabienne avait participé à l'entretien de groupe, les autres participantes auraient pu apporter un éclairage sur les événements qui ont marqué négativement son parcours universitaire. De plus, il est fort possible que des conventions tacites auraient été identifiées et explicitées, enrichissant du coup l'échange entre doctorantes et le matériau de recherche. Une fois de plus, une approche de double vraisemblance, auprès de Fabienne en

particulier, aurait permis de recueillir une réflexion encore plus féconde quant aux incidents critiques vécus par cette doctorante.

En somme, ce mémoire propose un regard singulier sur les récits biographiques de cinq doctorantes internationales qui ont décidé de poursuivre leurs études en sciences animales dans une faculté québécoise excentrée. Il emprunte une perspective interactionniste afin de rendre compte de l'influence de tous ceux et celles qui caractérisent le quotidien. En fait, les témoignages et les analyses soulignent les manières dont chacun construit son parcours de vie à l'aune des rencontres qu'il a faites.

La vie est un voyage, vous ne croyez pas?

On se met en route et, finalement, on arrive au bout, certains plus tôt que d'autres.

*Et, en chemin, on rencontre d'autres voyageurs,
on connaît de petites aventures, des difficultés et des triomphes.*

– Arthur Upfield (1963)

Références bibliographiques

- Abukhattala, I. (2013). What Arab Students Say about Their Linguistic and Educational Experiences in Canadian Universities. *International education studies*, 6(8), 31-37.
- AELIES. (2016). *Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval* [mémoire présenté par l'Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, Université Laval].
https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_Enjeux_dintegration_des_etudiants_2016.pdf
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Avram, C. et Prunet, A. (2020). Observation de stratégies d'acculturation d'étudiant·e·s étrangers dans le cadre d'un dispositif FOU à l'Université de Caen. *Revue TDFLE* [en ligne], (77).
<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/1636-observation-de-strategies-d-acculturation-d-etudiants-etrangers-dans-le-cadre-d-un-dispositif-fou-a-l-universite-de-caen>
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (traduit par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié). Éditions A.- M. Métailié.
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together*. Northwestern University Press.
- Becker, H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Economica.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (traduit par J. Bouniort; 2^e éd.). Flammarion.
- Becker, H. S. (2012). Rendre la sociologie pertinente pour la société. *SociologieS, Débats*, 1-10.
- Becker, H. S. (2014). *What about Mozart? What about murder?: Reasoning from cases*. University of Chicago Press.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (traduit par P. Taminioux). Méridiens-Klincksieck.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie-4e édition*. Armand Colin.
- Benabdeljalil, A. (2009). *Une étude exploratoire sur les étudiants internationaux migrants : Projet d'immigration et expérience de travail* [mémoire, Université Laval].
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/21033/1/26304.pdf>
- Berger, P. L., et Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Bergeron, G. (2012). *Exploration de stratégies d'apprentissage et de facteurs contextuels influant sur l'apprentissage du français langue seconde d'étudiants universitaires chinois évoluant en milieu francophone* [mémoire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/661/>

- Blatchford, A. (2019, 14 avril). Le Canada veut attirer plus d'étudiants étrangers. *La Presse canadienne*. <https://lapresse.ca/actualites/education/2019-04-14/le-canada-veut-attirer-plus-d-etudiants-etrangers>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkley University of California Press.
- Bond, Sheryl., Lemasson, J.-Pierre., et International Development Research Centre (Canada). (1999). *Un nouveau monde du savoir: les universités canadiennes et la mondialisation (vol. 1-1 ressource en ligne)*. Centre de recherches pour le développement international. <https://www.deslibris.ca/ID/407433>
- Boulanger, J. (2018). *L'adaptation transculturelle chez les étudiants universitaires internationaux* [mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8771/>
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. Dans A. Jarro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck Supérieur.
- Breton, P. (2011, 6 septembre). Les universités accueillent davantage d'étudiants étrangers. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201109/06/01-4431774-les-universites-accueillent-davantage-detudiants-etrangers.php>
- Bruner, J. S. et Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bureau canadien de l'éducation internationale. (2018). *Étudiants internationaux au Canada*. BCEI. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/09/International-Students-in-Canada-FR.pdf>
- Busino, G. (2007). Matériaux pour l'histoire de la sociologie de la connaissance. *Revue européenne des sciences sociales*, (XLV-139), 57-190.
- Caouette, N. (2012, 16 août). Les étudiants étrangers, une manne pour le pays. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/356933/les-etudiants-etrangers-une-manne-pour-le-pays>
- Cardinal, F. (2016, 11 octobre). Étudiants étrangers : pourquoi nous quittent-ils ?. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/francois-cardinal/201610/11/01-5029273-etudiants-etrangers-pourquoi-nous-quittent-ils-.php>
- Chaire pour les femmes en sciences et en génie au Québec. (2021). *Statistiques*. CFSG. <http://cfsq.espaceweb.usherbrooke.ca/statistiques/>
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n4-rse1853/031765ar/>
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiant-e-s internationaux-ales au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*, Série Scientifique CIRANO.
- Chapoulie, J.-M. (2011). À propos de la tradition interactionniste. *Recherches qualitatives*, 30(1), i-vi.
- Cholez, C. (2011). Une écologie des activités de travail: les territoires négociés des chauffeurs-livreurs. *Recherches qualitatives*, 30(1), 108-130.

- Chouniard, M.-A. (2005, 25 novembre). Forte hausse du nombre d'étudiants étrangers. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/96101/forte-hausse-du-nombre-d-etudiants-etrangers>
- Cicchelli, V. (2008). Les jeunes ont toujours voulu changer le monde. *Les recherches du Grape*, 11-21.
- Cinnamond, J. (1992). *The development of intersubjective trust: Rules and practices* [thèse de doctorat, University Microfilms International].
- Collectif TMTTC. (2015). L'horizon vertical de la recherche. La socialisation de laboratoire d'apprentis chercheurs en sciences sociales. Socio-logos, *Revue de l'association française de sociologie* [en ligne], 10. <http://journals.openedition.org/socio-logos/2975>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 38-52. <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2012-v9-n1-2-ritpu0330/1012901ar/>
- Corriveau, C. (2013). *Des manières de faire des mathématiques comme enseignants abordées dans une perspective ethnométhodologique pour explorer la transition secondaire collégial* [thèse de doctorat, Université Laval]. <http://rgdoi.net/10.13140/2.1.1191.3921>
- Coulon, A. (1997). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire-2e éd.* Economica.
- Coulon, A. (2007). *Les concepts clés de l'ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (2019). Ethnométhodologie et recherche qualitative en santé : observer, écouter et décrire. *Revista da FAEEBA*, 28(56), 33.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation: domaines et approches*. Armand Colin.
- Delas, J. P., et Milly, B. (2015). *Histoire des pensées sociologiques-4e éd.* Armand Colin.
- Delbos, G. (1983). *Savoir du sel, sel du savoir* (No. 1, pp. 11-22). Association Terrain.
- De Lescure, E. (2013). Métiers et professions. Dans A. Jarro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.189-192). De Boeck Supérieur.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Dire les situations d'emploi. Confrontation des catégorisations statistiques et des catégorisations indigènes. *Sociétés contemporaines*, 26(1), 93-107.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels*. Acquis récents et nouveaux défis.
- Deslauriers, J. P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-Hill.

- Diambomba, M. (1993). *Impact économique des étudiants étrangers au Canada: analyse coût-bénéfice exploratoire*. Bureau canadien de l'éducation internationale.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice*, 8(2), 51–62. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2018-v8-n2-alterstice05100/1066952ar/>
- Doucet, M.-C. et Viviers, S. (2016). *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Presses de l'Université Laval.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif*. Armand collin.
- Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 101-101. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/81>
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Les Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. (1993). *L'évaluation des politiques territoriales d'éducation: entre le pilotage national et la satisfaction des usagers*. Institut national de recherche pédagogique.
- El-Assal, K. et Homsy, M. (2017). *Attirer et retenir plus d'étudiants internationaux : six propositions pour renverser la tendance au Québec*. Institut du Québec.
- Filloux, J. C. (1993). Émile Durkheim: au nom du social. Mil neuf cents. *Revue d'histoire intellectuelle (Cahiers Georges Sorel)*, 11(1), 27-30.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. *Paris, 1*, 192-211.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Chenelière Éducation.
- Gervais, L.-M. (2011, 3 septembre). À qui profite la chasse aux cerveaux ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/330692/a-qui-profite-la-chasse-aux-cerveaux>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giguère, U. (2019, 29 novembre). Québec change de discours sur les étudiants étrangers. *La Presse canadienne*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-11-29/quebec-change-de-discours-sur-les-etudiants-etrangers>
- Giraud, C. (2004). *Histoire de la sociologie (Que sais-je ? 423)*. Presses universitaires de France.
- Goyer, L. (2012). Parcours universitaire et parcours migratoire : une étude qualitative de l'expérience des étudiants internationaux. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Parcours scolaires et professionnelles des jeunes* (p. 255-276). Les Presses de l'Université Laval.
- Grigore, A. M. (2018). *Les pèlerines, la religion vécue et la Roumanie postcommuniste* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Grosjean, S. (2021, 26 mars). *La vidéoethnographie en contexte organisationnel : « faire entrer », « faire accepter » et « faire parler » la caméra* [communication orale]. Webinaire de l'Association pour la recherche qualitative, en ligne.
- Guichon, N. (2015). Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? *Alsic*, 18(1). <https://journals.openedition.org/alsic/2793>
- Guo, S. et Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2010.546524>
- Hacking, I. (2008). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* La Découverte.
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches Qualitatives*, 21, 3-20. <http://mtis2.ds.iscte.pt/10-11/recursos%20didcticos/amostras%20na%20pesquisa%20qualitativa.pdf>
- Hughes, E. (1996). Le drame social du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 115(1), 94-99.
- Hughes, E. C., Becker, H. S., Geer, B., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. The University of Chicago Press.
- Kanouté, F., Guennouni Hassani, R. et Bouchamma, Y. (2019). Contexte de formation universitaire d'étudiants résidents permanents (ERP) ayant immigré au Québec. *McGill Journal of Education*, 53(1), 68-88. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2018-v53-n1-mje04315/1056283ar/>
- Kashkan, G. et Egorova, M. (2015). Problems and Outlooks of International Integration of Higher Education. *International Education Studies*, 8. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/50577>
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook of International Higher Education*, 27.
- Kovacs, L. et Kasza, G. (2018). Learning to Integrate Domestic and International Students: The Hungarian Experience. *International Research and Review*, 8(1), 26-43.
- Kraemer, B. A. (1997). Project MUSE - The Academic and Social Integration of Hispanic Students into College. *The Review of Higher Education*, 20(2), 163-177.
- Lallement, M. (1996). *Sociologie des relations professionnelles*. La Découverte.
- Lapierre, L. et Loslier, S. (2003). *Identité immigrante et apprentissage en contexte collégial*. Actes du colloque conjoint APOP-AQPC, p. 185-189.
- Larochelle, M. (2020). *Journal épistémologique* [document inédit]. Université de Montréal.
- Larsen, M. A. (2016). *Internationalization of Higher Education. An Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories*. Palgrave Macmillan US.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.

- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 63–79. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n2-ef2872/029480ar/>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Agence d'Arc.
- Lucas, Y. et Dubar, C. (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Presses Université Septentrion.
- Lumby, J. et Foskett, N. (2015). Internationalization and Culture in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143214549978>
- Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : comprendre leur persévérance aux études* [thèse, Université de Montréal] <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13050>
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mehan, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et sociétés*, 14(2), 77-96. <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1982-v14-n2-socsoc108/001492ar/>
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20506>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 7-32. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Morrisette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Morrisette.pdf)
- Morrisette, J. (2019a). *Analyse des interactions. Notes du cours Analyse de données qualitatives*, [Notes du cours Analyse de données qualitatives ETA6512] Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. StudiUM. <https://studium.umontreal.ca/>
- Morrisette, J. (2019b). *Épistémologie qualitative; analyses inductives / déductives*. [Notes du cours Analyse de données qualitatives ETA6512], Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. StudiUM. <https://studium.umontreal.ca/>
- Morrisette, J. (2020). *Introduction à la méthodologie, partie I : Qu'entend-on par recherche qualitative ?*. [Notes du cours Épistémologie et recherche EDU6006], Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. StudiUM. <https://studium.umontreal.ca/>
- Morrisette, J. (2021). *Analyse à l'aide de catégories conceptualisantes*. [Notes du cours Analyse de données qualitatives ETA6512], Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. StudiUM. <https://studium.umontreal.ca/>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21555>

- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Morrisette-et-Demazi%C3%A8re-2018.pdf>
- Demazière, D., Morrisette, J. et Zune, M. (2019). *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*. Octarès Éditions.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nicourd, S. (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie* [en ligne], 10. <http://journals.openedition.org/socio-logos/2996>
- Nkusi, P. (2006). *Migration scientifique : Étude des motivations ayant favorisé le non-retour des étudiants africains après leur formation doctorale. Cas de l'Université Laval* [thèse, Université Laval] https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NR20146&op=pdf&app=Library&oclc_%20number=226997806
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Regards sur l'éducation 2020. Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/297cd4fa-fr/index.html?itemId=/content/component/297cd4fa-fr>
- Orientation Carrière. (2020). *Pourquoi partir étudier à l'étranger ?*. <https://orientation-carriere.com/articles/pourquoi-etudier-a-l-etranger.html>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels, *SociologieS, La recherche en actes* [en ligne], 1-13. <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.
- Patsarika, M. (2014). New capitalism, educational modernisation and the new role of the professional student. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 527-539.
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat* [thèse, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2214/>
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui. *Recherches qualitatives, Hors Série*(10), 30-46.
- Penenoud, P. 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz.
- Périer, P. (1996). Enseigner dans les collèges et les lycées. *Les dossiers d'éducation et formation*, 60.
- Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Supporting the Success of International Students in Canadian Universities, *Université de Toronto*, 3(2), 24.
- Revillard, A. (2019). *Méthodes qualitatives 2 – L'entretien biographique*. [Syllabus du Master 1 de Sociologie], Sciences Po.
- Riutort, P. (2014). *Précis de sociologie*. Presses Universitaires de France.

- Rouillard, Y. (1994). L'intégration des étudiants étrangers dans une université québécoise [mémoire, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9243>
- Royer, C., Guillemette, F. et Moreau, J. (2004). Pour une instrumentation finement adaptée. *Recherches qualitatives, Hors série*(2), 1-113.
- Serre, D. (2015). Être doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires. *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie* [en ligne], 10. <http://journals.openedition.org/sociologos/2924>
- Schué, R. (2020, 26 mai). Québec permettra aux étudiants internationaux de commencer leur cursus à l'étranger. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1706236/coronavirus-etudiants-etrangers-universite-cegeps-montreal-quebec>
- [Sciences sociales]. (27 février 2019). *Howard Becker (2012) La fabrication des savoirs pendant la thèse en sciences sociales* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8A_Qg9JA9sE&t=1s
- Siméon, F., Couturier, Y. et Savard, S. (2016). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes en recherche qualitative. Les étapes de sa mise en œuvre. *Counseling et spiritualité*, 35(1), 89-102.
- Smith, R. et Khawaja, N. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713.
- UNESCO. (2006). *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. UNESCO Institute for Statistics.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Picard.
- Van Zanten, A. (2003). Les cultures professionnelles dans les établissements. Dans P.-M. Menger (dir.) *Les Professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations et évolution* (p. 161-181), Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Vickers, P. et Bekhradnia, B. (2007). *The economic costs and benefits of international students*. Higher Education Policy Institute.
- Vinther, J. et Slethaug, G. (2015). The impact of international students on the university work environment: a comparative study of a Canadian and a Danish university, *Language and Intercultural Communication*, 15(1), 92-108. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2014.985308>
- Vultur, M. et Germain, A. (2018). Les carrières migratoires des étudiants internationaux dans une université de recherche au Québec : repenser la mobilité et l'ancrage. *Canadian Ethnic Studies*, 50(1), 107-127. <https://eriqa.org/wp-content/uploads/2019/09/vultur-germain-publication.pdf>
- Weber, M. (1921). *Économie et société, tome 1 : Les catégories de la sociologie* (traduit par Julien Freund). Édition Plon.
- Woods, P. (1981). Strategies, Commitment and Identity: Making and Breaking the Teacher Role, Dans L. Barton et S. Walker (dir.). *Schools, Teachers and Teaching* (p. 282-302). The Palmer Press.

Annexes

Annexe 1 – Stratégies de recension des écrits

À l'automne 2020, j'ai entamé des lectures au sujet de ma problématique dans le cadre du programme de lectures individuelles. Les thèmes explorés étaient les expériences et témoignages d'étudiantes et étudiants internationaux; l'apprentissage du français par la socialisation et par le numérique; et les difficultés vécues par les étudiante et étudiants internationaux. Le cadre de référence a aussi été touché avec des lectures mobilisant le concept d'acculturation et de socialisation à l'école. Par la suite, j'ai entrepris une recension d'écrits scientifiques en suivant les étapes détaillées ci-dessous.

Les questions de recherche pour la documentation

Afin d'orienter ma recension des écrits, j'ai circonscrit quatre questions de recherche :

- 1- Quels sont les grands moments de l'internationalisation de l'éducation supérieure ?
- 2- Quel est le portrait actuel de la mobilité internationale dans le monde, au Canada, au Québec et à l'UdeM ?
- 3- Quels sont les enjeux relatifs aux étudiantes et étudiants internationaux au Québec ?
- 4- Quelle est la nature des connaissances sur les étudiantes et étudiants internationaux dans les universités ?

Les critères d'inclusion et d'exclusion de la documentation

Afin d'être retenu, j'ai établi qu'un document devait traiter de :

- l'internationalisation de l'éducation : l'historique, les enjeux socioéconomiques, les critiques de la mondialisation, les changements pédagogiques et interculturels...
- la mobilité étudiante : au niveau mondial, national, provincial et local, les statistiques et les tendances...
- les enjeux pour le Québec, les universités, et les étudiantes et étudiants lorsqu'ils entreprennent des études à l'étranger : enjeux économiques, démographiques, professionnels, institutionnels, culturels, personnels...

- la situation ou l'expérience des étudiantes et étudiants internationaux dans les universités québécoises : le parcours migratoire, la réussite et la persévérance scolaire, l'intégration sociale, l'apprentissage de la langue, l'insertion professionnelle...

Pour être considéré, un document devait aussi être officiellement publié afin d'en assurer la rigueur et la validité. J'ai également établi des critères d'inclusion et d'exclusion qui m'ont permis de rejeter les documents qui ne répondaient pas à l'un ou l'autre des critères.

Tableau 3. – Critères d'inclusion et d'exclusion pour la recension des écrits

| CRITÈRES D'INCLUSION | CRITÈRE D'EXCLUSION |
|--|--|
| Le document doit porter sur les étudiantes et étudiants internationaux. | Les documents non publiés |
| Le document doit aborder au moins un des quatre sujets relatifs aux questions de recherche, soit <ul style="list-style-type: none"> -Les grands moments de l'internationalisation de l'éducation supérieure -La situation actuelle de la mobilité étudiante (mondiale, nationale, provinciale, locale) -Les enjeux de la mobilité étudiante au Québec -Les expériences des étudiantes et étudiants internationaux dans les universités | Les documents traitant de l'éducation collégiale (CÉGEP) |
| Les recherches effectuées dans des universités aux structures dites anglo-saxonnes | Les documents publiés avant 1990 (sauf pour les ouvrages théoriques) |
| Le document peut être en français ou en anglais | Les documents publiés à l'extérieur de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale |

Stratégies de localisation des écrits

Ma stratégie de localisation des écrits comportait quatre étapes :

1. Une recherche électronique dans les bases de données d'articles scientifiques et sur Internet;
2. Une recherche dans les médias écrits québécois et canadiens;
3. Une recherche manuelle à partir des bibliographies et des recensions des écrits à l'intérieur des articles trouvés précédemment;
4. Une demande de documentation complémentaire auprès de professeures et du bibliothécaire.

Stratégie 1

Afin d'entamer mes recherches, j'ai développé une carte conceptuelle des mots-clés pouvant nourrir les moteurs de recherche. Les groupes de mots ont été constitués à la suite d'un remue-méninges et d'une exploration des synonymes, des cooccurrences et des traductions dans le logiciel Antidote. Ceci est l'exemple de la première carte conceptuelle que j'ai développée à l'aube de mon projet de maîtrise (l'objet et les concepts ont bien sûr évolué depuis) :

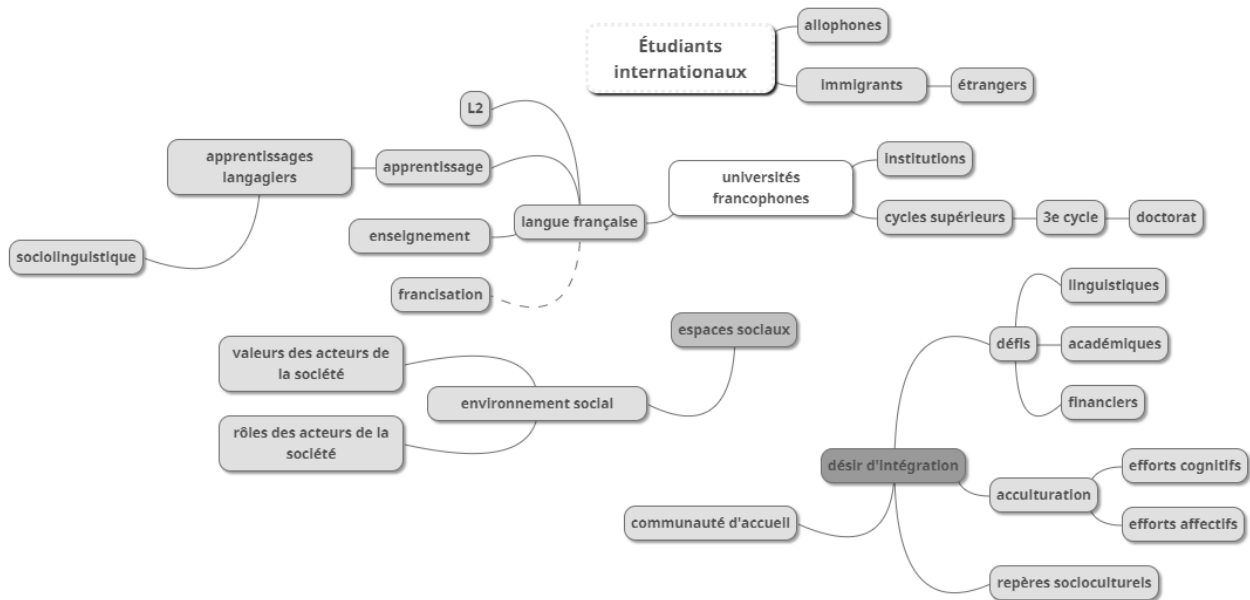


Figure 4. – Carte conceptuelle des mots-clés liés à l'objet de recherche

Pour effectuer une recherche documentaire alignée sur mon objet de recherche, j'ai plutôt utilisé ces mots-clés :

Tableau 4. – Mots-clés pouvant alimenter la recherche documentaire

| Mots-clés en français | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Internationalisation | Étudiants internationaux | Université | Expérience |
| Éducation internationale | Étudiants étrangers | Éducation post-secondaire | Vécu |
| Globalisation de l'éducation | Étudiants en mobilité internationale | Éducation supérieure | Perspective |
| Éducation transnationale | Étudiants mobiles | Institution | Parcours |
| Mondialisation | Étudiants immigrants | Enseignement supérieur | Intégration |
| | Étudiants temporaires | Cycles supérieurs | Activités |
| | Doctorants | Facultés | Migration |
| | Étudiants cycles supérieurs | Campus | |
| Mots-clés en anglais | | | |
| Internationalisation | International students | University | Experience |
| International education | Scholar mobility | Postsecondary education | Perspective |
| Globalisation of education | Foreign students | Higher education | Trajectory |
| International curriculum | Immigrant students | Faculty | Life |
| Global context of education | Temporary students | Campus | Integration |
| Commercialisation of education | Mobile students | Regional Hubs | Activities |
| Global higher education | Graduate student | | Transition experience |
| Brain circulation | PhD students | | Migration |
| Cross-border education | International academic mobility | | Sojourn |
| Long-term program mobility | Transnational students | | Journey |
| Transnational academics | Postgraduate students | | |

Une recherche électronique a tout d'abord été réalisée sur Internet en utilisant le moteur de recherche Google Scholar. Les chaînes de mots les plus fructueuses ont été :

international AND student OR mobility OR higher AND education*

international AND student OR higher AND education OR experience*

Comme le volume de résultats était trop important pour être entièrement exploré, j'ai sélectionné les documents comportant le plus de mots-clés dans le titre et j'ai survolé leur résumé. Lorsqu'ils correspondaient aux critères d'inclusion, je les ai enregistrés dans Zotero à l'intérieur du dossier « à lire ». Cela m'a permis de démarrer ma bibliothèque avec une vingtaine d'articles scientifiques.

La recherche électronique s'est poursuivie à l'aide de bases de données multidisciplinaires et spécialisées comme ERUDIT et ERIC. Je me suis limitée à la discipline « éducation » et j'ai utilisé les mêmes mots-clés (en français : étudiant* ET internationa* OU université* OU expérience*).

Stratégie 2

Ma stratégie de recherche pour les documents tirés des médias était sensiblement la même. J'ai visité les sites internet des plus importants quotidiens écrits québécois et j'ai utilisé leur moteur de recherche intégré. Sur les sites de La Presse, Le Devoir, The Gazette et Le Soleil, j'ai cherché avec les mots-clés suivants : étudiant* AND internationa* OR étranger* (en anglais : *international OR foreign AND student**). Cette fois-ci, j'ai retenu seulement les articles publiés après 2010 et cela a ajouté 21 documents à ma bibliothèque. Comme je souhaitais souligner la présence des étudiantes et étudiants internationaux dans l'actualité, je tenais à ce que les reportages soient les plus récents possible. De plus, comme les politiques en matière d'immigration ont souvent changé, je voulais me garder de témoigner des va-et-vient gouvernementaux des dernières décennies.

Stratégie 3

Lorsque j'ai débuté la lecture de ma documentation, j'ai premièrement choisi les revues de littérature, les mémoires et les thèses qui se rapprochent de mon sujet. Ce faisant, je me suis concentrée sur leur recension des écrits et j'ai pu ajouter de nombreuses références très pertinentes dans ma bibliothèque. J'ai aussi pu remarquer dans mes lectures une certaine récurrence d'auteurs qui témoignent de leur apport à la discipline liée à mon objet de recherche. Je me suis alors assurée d'ajouter leurs ouvrages dans ma bibliothèque.

Stratégie 4

Ma directrice de recherche m'a fourni des références pour obtenir des statistiques sur l'internationalisation de l'éducation (UNESCO, BCI et autres organismes). Elle m'a également envoyé plusieurs textes sur des courants théoriques et des approches méthodologiques afin que je commence mes réflexions à ces sujets (interactionnisme symbolique, ethnographie critique, ethnométhodologie et *cultural studies*).

Sélection des écrits

Les résultats de toutes ces recherches ont été enregistrés dans Zotero. J'ai éliminé les doublons et j'ai vérifié les informations préliminaires recueillies par le logiciel bibliographique (le type de document, le nom de l'auteur et l'année de publication).

Cette première étape a permis de rassembler 88 documents : 50% sont des articles scientifiques, 17% sont des mémoires et 7% des thèses, 17% sont des rapports ou des états des lieux, et finalement 10% sont des livres ou des *handbooks*.

Tableau 5. – Listes des ouvrages retenus lors de la recension des écrits

| |
|---|
| Revue en français |
| Revue des sciences de l'éducation |
| Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication |
| Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire |
| Revue en anglais |
| Innovations in Education and Teaching International |
| Canadian Journal of Higher Education |
| Teaching in Higher Education |
| McGill Journal of Education |
| International Education Studies |
| International Research and Review |
| The Review of Higher Education |
| Journal of Studies in International Education |
| Educational Management Administration & Leadership |
| Language and Intercultural Communication |
| Canadian Ethnic Studies |

| |
|--|
| Livres et <i>handbooks</i> (en français ou en anglais) |
| Un nouveau monde du savoir: les universités canadiennes et la mondialisation |
| <i>The SAGE Handbook of International Higher Education</i> |
| Parcours scolaires et professionnelles des jeunes |
| <i>Internationalization of Higher Education. An Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories</i> |

Tri des écrits et extraction des données

Les documents ont été soumis à un tri qui implique la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du texte intégral des documents. Cette étape s'est déclinée en une extraction et une organisation des données documentaires dans des fiches MS Excel autorapportées comprenant la référence bibliographique, le type de document, les mots-clés, le type de recherche, la problématique, les perspectives, les objectifs ou les questions de recherche, le cadre de référence, le paradigme, la méthodologie, les outils de collecte de données, les résultats, les conclusions, les limites et les critiques.

Tableau 6. – Exemple de fiche bibliographique

| Fiche 000 | |
|------------------------------------|--|
| Nom de la fiche | |
| Référence bibliographique | |
| URL | |
| Année de publication | |
| Type de texte | |
| Mots-clés | |
| Type de recherche | |
| Problématique | |
| Perspectives | |
| Objectifs / questions de recherche | |
| Cadre de référence | |
| Paradigme | |
| Méthodologie | |
| Type de méthodologie | |
| Outils de collecte de données | |
| Résultats / constats | |
| Conclusions | |
| Limites | |
| Commentaires critiques | |

Enfin, la tendance des documents retenus montre que 30% sont des recherches de type qualitatif, 23% de type mixte, 23% de type revue de littérature, et 17% de type quantitatif. De plus, la majorité des documents ont été publiés entre 2012 et 2015.

Annexe 2 – Courriel de recrutement

Objet : Partagez vos expériences d'étudiants internationaux à l'Université de Montréal.

Message :

Dans le cadre d'un projet de recherche sur les étudiants internationaux de 3e cycle, nous sommes à la recherche de participants qui souhaitent échanger sur leurs expériences d'études à [REDACTED]. Cette étude est menée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise portant sur l'intégration des doctorantes et doctorants internationaux à leur environnement de recherche universitaire.

Nous recherchons des étudiants au Ph.D. qui ne sont pas canadiens et qui ont fait leurs études de maîtrise ailleurs qu'au Canada.

Vous souhaitez raconter votre parcours universitaire ? Venez nous rencontrer

- Pour un entretien individuel de 60 à 90 minutes que nous fixerons à votre convenance à la session d'automne (octobre)
- Pour un entretien de groupe de 90 à 120 minutes que nous fixerons à la convenance de tous les participants à la session d'automne (novembre)
- À [REDACTED] (ou sur Zoom, selon les consignes sanitaires en vigueur au moment des entretiens)

Merci de contacter **Marlène Larochelle**, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal, marlene.larochelle@umontreal.ca

Projet de maîtrise dirigé par Adriana Morales-Perlaza, professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal et co-dirigé par Joëlle Morrissette, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-21-106-D en date du 01-10-2021.

Annexe 3 – Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

| Projet | |
|-----------------------------|--|
| Titre du projet | L'intégration des doctorantes et doctorants internationaux inscrits en sciences appliquées, en technologies, en ingénierie et en mathématiques à leur environnement de recherche universitaire : une analyse ethnométhodologique |
| Étudiante requérante | Marlène Larochelle , candidate à la maîtrise, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation |

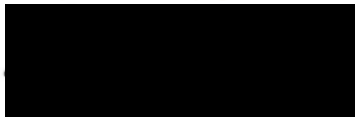
Sous la direction de: Adriana Morales-Perlaza, professeure adjointe, FSE - département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal & Joëlle Morrissette, professeure titulaire, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.

| Financement | |
|--------------------------------|--|
| Organisme | Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQ-SC) |
| Programme | Bourse à la maîtrise en recherche |
| Titre de l'octroi si différent | La construction langagière des étudiants internationaux de 3e cycle dans les universités francophones au Canada : une analyse de leur « vécu socialisant » |
| Numéro d'octroi | 2021-B1Z-283871 |
| Chercheur principal | |
| No de compte | |
| Matricule | |

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

20 octobre 2021
Date de délivrance

20 octobre 2022
Date de fin de validité

20 octobre 2022
Date du prochain suivi

Annexe 4 – Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À l'intention des participants

« L'intégration des doctorantes et doctorants internationaux à leur environnement de recherche universitaire »

Chercheure étudiante : Marlene Larochelle, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
marlene.larochelle@umontreal.ca, [REDACTED]

Directrice de recherche : Adriana Morales-Perlaza, professeur adjointe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
adriana.morales@umontreal.ca, [REDACTED]

Co-directrice de recherche : Joëlle Morrissette, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
joelle.morrissette@umontreal.ca, [REDACTED]

Ce projet est soutenu financièrement par la bourse à la maîtrise en recherche du FRQ-SC de la chercheure étudiante Marlene Larochelle (numéro d'octroi 2021-B1Z-283871).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre les expériences vécues par les doctorantes et les doctorants internationaux inscrits dans des programmes de sciences appliquées, technologies, ingénierie et mathématiques. Pour ce faire, je compte rencontrer entre 5 et 8 étudiants au doctorat de la [REDACTED].

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à une entrevue sur Zoom avec moi durant laquelle je vous poserai des questions sur votre parcours personnel et universitaire, sur votre intégration à l'université et sur vos relations avec vos collègues et vos professeurs. L'entretien devrait durer environ 1h30 et avec votre permission, je vais l'enregistrer simplement afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. L'enregistrement sera détruit de manière sécuritaire par la suite. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Vous serez également invité à participer à une entrevue de groupe en présentiel qui se déroulera avec tous les autres doctorants et doctorantes ayant pris part des entrevues individuelles. Cette entrevue de groupe devrait durer environ 2h et je vous demanderai d'échanger avec les autres participants sur vos expériences d'intégration à l'université québécoise qui ont plus positives ou plus difficiles. Avec la permission de tous, je vais enregistrer l'entretien sur magnétophone simplement afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. L'enregistrement sera détruit de manière sécuritaire par la suite. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-21-106-D en date du 01-10-2021.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Les seuls inconvénients liés à votre participation sont la participation aux entrevues et votre déplacement s'il y a lieu. Il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, je pourrai vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

Vous ne serez pas compensé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant aider à mieux comprendre les expériences d'intégration des doctorants internationaux dans les universités québécoises.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront donnée afin d'essayer de comprendre comment les doctorants internationaux s'intègrent à leur environnement de recherche, plus particulièrement lorsqu'ils étudient dans un laboratoire. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements seront détruits dès leur retranscription et les verbatims seront gardés dans un bureau fermé sous clé. Seuls mon directeur de recherche et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet.

Il existe néanmoins des limites à la confidentialité dans le cas où l'entrevue se fait en ligne. Dans ce contexte, il n'est pas possible de garantir une confidentialité totale de l'entrevue pour les raisons mentionnées ci-après.

Premièrement, les serveurs de l'outil de visioconférence pourraient être situés aux États-Unis, et en conséquence soumis aux dispositions légales américaines qui autorisent les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. De plus, en passant une entrevue en ligne, il est possible que quelqu'un de votre entourage entende vos propos. Il est donc important de bien planifier la passation de l'entrevue dans un endroit qui vous assure un minimum d'intimité. De mon côté, je m'engage à travailler dans un endroit qui limite le plus possible la potentialité des écoutes indiscretes.

Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, je veillerai à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

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

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante marlene.larochelle@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

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

En signant ce formulaire de consentement de manière électronique et en me confirmant votre consentement par courriel. Votre réponse par courriel remplacera votre signature officielle. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- En posant ma signature, je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des propos partagés lors de l'entrevue de groupe.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Projet no CEREP-21-106-D en date du 01-10-2021.

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Remettre une copie signée au participant.

Annexe 5 – Guide pour les entretiens biographiques individuels

| Thématiques | Questions |
|--|---|
| Introduction | Salutations, remerciements et rappel du déroulement de l’entretien |
| Le choix du domaine d’études et la scolarité antérieure | <p>Lorsque vous étiez plus jeune, vous avez à un moment donné choisi d’étudier en sciences. Comment cela est-il arrivé ? Quelles études avez-vous faites pour vous rendre jusqu’au doctorat ? Comment se sont passées ces années à l’université dans votre pays d’origine ?</p> <p>Relancer sur le déroulement de la formation : La durée des études Les éléments principaux du programme Le choix de venir étudier à l’Université de Montréal</p> |
| Le contexte d’études à l’université | <p>Pendant tout votre parcours universitaire, vous avez étudié dans une ou différentes universités. Pouvez-vous me parler de ces contextes universitaires qui sont peut-être similaires ou différents d’une institution à l’autre.</p> <p>Faire préciser : Les caractéristiques des classes, des laboratoires, des lieux communs (cafés étudiants, bibliothèques...) Les relations avec l’administration Les relations avec les collègues Les relations avec les professeurs L’organisation des activités d’une semaine type</p> |
| L’entrée à l’université québécoise et les premières interactions | <p>À l’Université de Montréal, vous débutez vos études au doctorat. Pouvez-vous revenir sur les tout premiers souvenirs qui vous ont marqué ?</p> <p>Relancer sur l’intégration pour faire préciser : La différence avec les façons de faire habituelles Ce qu’il fallait tout de suite apprendre à faire dans le nouveau contexte Les pratiques routinières qui fonctionnent dans le nouveau contexte Les pratiques routinières qui ne fonctionnent pas dans le nouveau contexte Les expressions qu’il a fallu apprendre et celles qui ont pu causer des incompréhensions Les apprentissages réalisés, les « faux-pas », les incidents</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Les premiers trimestres à l'université québécoise : un cas exemplaire</p> | <p>Qu'avez-vous appris à faire différemment comme étudiant et comme doctorant (qui travaille en laboratoire), depuis votre entrée à l'université québécoise ?</p> <p>Cas exemplaires. Racontez-nous un cas exemplaire, c'est-à-dire représentatif de vos habitudes d'étudiant. Quels ajustements avez-vous apportés en raison du contexte de l'université québécoise ?</p> <p>Relancer pour faire préciser :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et les circonstances de l'activité routinière La nature de l'activité L'objectif de l'activité L'objet d'incompréhension ou de conflit autour de cette activité L'interprétation/compréhension personnelle de la situation La réaction des pairs ou des professeurs/directeurs Les ajustements faits en situation ou après coup Les apprentissages réalisés au travers de cette situation Le réinvestissement de ces apprentissages par la suite Les impacts sur la relation avec les pairs ou les professeurs/directeurs |
|--|---|

Annexe 6 – Guide pour l’entretien réflexif de groupe

| Thématiques | Questions |
|---------------------------------------|--|
| Introduction | Salutations, remerciements et rappel du déroulement de l’entretien. Présentation de tous les participants. |
| Retour sur les entretiens individuels | Lors des entretiens individuels, vous avez partagé des cas exemplaires, mais aussi des moments quotidiens qui ont été source d’apprentissages ou d’adaptation des façons de faire à l’université. Prenons-en un pour commencer. Demander aux doctorants de revenir sur leur témoignage. |
| La coanalyse des cas exemplaires | À l’écoute de ces témoignages, quelles sont vos réactions ? En quoi chacun de ces cas vous parle-t-il ou non de votre propre expérience ? Sur quoi ce cas vous enseigne-t-il par rapport à votre propre processus d’intégration à l’université québécoise ? Relancer sur : Les interactions des personnes concernées Les tensions que soulève la façon de faire mentionnée Les enjeux autour de l’intégration Les compromis dont témoigne l’ajustement des façons de faire Les valeurs et normes valorisées en contexte québécois Le poids des différents membres du groupe (pairs, direction, professeurs, employés...) Les stratégies ou les astuces découvertes |
| Bilan de l’entretien et conclusion | Comment ça se passe votre expérience universitaire ? Vos façons de faire ont-elles changé depuis votre arrivée au Québec, et si oui, en quoi ? Y a-t-il un élément sur lequel vous souhaiteriez revenir ? Quelque chose que vous voudriez nuancer, ajouter, etc. ? Remerciements pour le temps consacré. |