

**Expérience internationale et transformations identitaires :
Le cas de doctorants brésiliens au Canada**

Lilia A. Simões Forte

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de Doctorat en éducation (Ph.D.)

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Résumé

Cette étude se penche sur les expériences et les transformations identitaires de doctorants d'origine brésilienne dans des établissements universitaires canadiens. La pertinence de cette étude se justifie en raison des accords bilatéraux Canada-Brésil en matière d'éducation et de recherche ainsi que sur de rares écrits portant sur cette population. De surcroît, les connaissances acquises peuvent être utiles pour contribuer au progrès des stratégies de rétention d'étudiants étrangers au Canada ainsi qu'à la compréhension des enjeux d'une expérience internationale en recherche. L'étude des expériences en adoptant le point de vue du développement identitaire permet de saisir en profondeur la réalité des étudiants (Torres, Jones et Renn, 2009). Ainsi, l'objectif de notre recherche consiste à comprendre les conditions et la manière dont l'identité de doctorants évolue dans le cadre d'un programme d'études au Canada.

Un cadre conceptuel englobant le développement des étudiants doctoraux (Gardner, 2009a), le concept d'expérience (Dubet, 1994a), le développement identitaire (Dubar 2000, 2007), le métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017) de même que les référents culturels et identitaires dans un contexte migratoire (Abdallah-Preteuille, 2017; Bauman, 2001, 2010; Hall, 1996a, 2003) a été mis en place. En ce qui a trait à la méthodologie, une approche biographique a été choisie pour concrétiser cette étude (Bertaux, 2016; Clandinin et Connelly, 2000; Denzin, 1989; Polkinghorne, 1995, 2007). Dans ce contexte, les données furent recueillies auprès de onze participants dans des universités en Ontario et au Québec. Chacun d'entre eux a été invité à produire un récit de vie dans le cadre de deux entretiens individuels et d'un groupe de discussion. Les données ont été soumises à deux méthodes analytiques complémentaires : l'analyse holistique de contenu et l'analyse thématique.

Les résultats suggèrent que le milieu de vie constitue un sujet omniprésent dans leurs récits avant de partir à l'étranger. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, les transformations identitaires relatées par les participants se produisent, entre autres, dans le contact avec différents contextes et les socialisations. En ce qui concerne leurs vécus après être arrivés au Canada, ils ont relaté des défis d'ordre académique et social. La langue s'est révélée l'un des principaux thèmes mis en évidence par les répondants, ayant des répercussions dans toutes les dimensions de leurs vies. Chaque participant a réalisé une rétrospection sur son histoire. Le séjour au Canada apparaît, en fin de compte, comme la concrétisation d'un rêve et

une opportunité avec des gains pour eux-mêmes et pour leur pays. Le Canada est un environnement où les relations interpersonnelles peuvent se révéler exigeantes, mais où le contexte sociopolitique est perçu comme un idéal comparativement au Brésil.

Abstract

This study focuses on the experiences and identity transformations of Ph.D. students of Brazilian origin in Canadian academic institutions. The relevance of this study is justified by Canada-Brazil bilateral relations pertaining to education and research, as well as by a lack of research on this population. The knowledge gained can be useful in contributing to the advancement of foreign student retention strategies in Canada as well as to our understanding of international research experiences. Adopting a point of view of identity development to study the experiences of Ph.D. students enables an understanding of the students' reality (Torres, Jones & Renn, 2009). Thus, the objective of this research is to understand how the identity of doctoral students evolves during a study program in Canada.

The conceptual framework includes the development of doctoral students (Gardner, 2009a), the concept of experience (Dubet, 1994a), identity development (Dubar, 2000, 2007), the student's craft (Coulon, 1997, 2017) as well as cultural and identity referents in a migratory context (Abdallah-Preteuille, 2017; Bauman, 2001, 2010; Hall, 1996a, 2003). Concerning methodology, a biographical approach has been chosen (Bertaux, 2016; Clandinin & Connelly 2000; Denzin, 1989; Polkinghorne, 1995, 2007). In this context, data were collected from eleven participants at universities in Ontario and Quebec. Each one was invited to produce a life story in two individual interviews and a focus group. The data were subjected to two complementary analytical methods: holistic content analysis and thematic analysis.

The results suggest that the milieu of their daily lives was a common topic in their stories before going abroad. As far as individual characteristics are concerned, the identity transformations reported by the participants emerged from different contexts and processes of socialization. Regarding their experiences after arriving in Canada, much of their descriptions pertained to academic and social challenges. Language emerged as one of the key themes highlighted by the students, impacting all dimensions of their lives. All participants were asked to provide a final reflection on their stories. From those reflections, studying in Canada ultimately emerged as the realization of a dream and an opportunity with gains for themselves and their country. Canada was seen an environment where interpersonal relationships could be challenging, but the socio-political context was viewed as an ideal compared to Brazil.

Remerciements

Je suis heureuse d'avoir compté sur l'appui de nombreuses personnes sans lesquelles je n'aurais pas accompli cette thèse. Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance envers mes directeurs de recherche qui ont accepté de m'encadrer et qui m'ont fait confiance pour que je concrétise mon projet d'études au Canada. Ce fut un privilège de travailler avec eux. Je remercie Professeure Barbara Graves de son accompagnement continu, de sa patience, de son inspiration, de sa générosité et de m'avoir continuellement incitée à développer mon esprit critique. Je souhaite remercier mon codirecteur de recherche, Professeur Michel Laurier, pour sa rigueur, pour ses conseils judicieux ainsi que pour son soutien dans l'amélioration de la qualité de l'écriture de la thèse. J'adresse également mes remerciements au Professeur Awad Ibrahim, au Professeur Nicholas Ng-A-Fook et au Professeur Raymond Leblanc d'avoir accepté de faire partie du comité de thèse, de leurs encouragements et de leurs précieuses rétroactions. J'exprime aussi ma gratitude envers les participants de cette étude pour leur attitude chaleureuse exceptionnelle. Cette thèse n'aurait pas pu se concrétiser sans leur engagement et sans leur gentillesse. Je les remercie infiniment d'avoir pris le temps de raconter leurs histoires. Muito obrigada!

Merci aussi aux chercheurs et représentants d'agences ou d'organisations qui ont bien voulu prendre le temps de partager des idées à propos des étudiants brésiliens au Canada et d'avoir diffusé les messages de recrutement. Je remercie spécialement le Professeur Waldenor Moraes, le Bureau international de l'Université d'Ottawa, le Bureau canadien de l'éducation internationale, le consortium CALDO et l'Ambassade du Brésil à Ottawa.

Mon parcours à l'Université d'Ottawa a été inoubliable, car j'ai eu la chance de rencontrer des professeurs et des chercheurs exceptionnels, des employés dévoués ainsi que des étudiants inspirants. Ainsi, je tiens à exprimer ma gratitude envers l'Université d'Ottawa qui m'a sélectionnée pour l'obtention de bourses, me permettant d'effectuer mes études doctorales à titre d'étudiante internationale. Je suis également reconnaissante de sa générosité et de toutes les occasions qui ont contribué à mon cheminement au doctorat comme l'accomplissement d'assistantats de recherche et le soutien financier pour participer à des congrès au Canada et à l'étranger. Je dois également à exprimer ma reconnaissance envers plusieurs employés de l'Université d'Ottawa qui m'ont aidée à mieux comprendre la réalité des études supérieures et des étudiants internationaux au Canada. Je remercie Valérie Massé et Jean-Luc Daoust de leur

confiance et de m'offrir des contrats de travail me permettant d'évoluer professionnellement. Merci à François Thibeault d'avoir pris le temps d'échanger des idées.

J'exprime ma gratitude envers tous les collègues que j'ai croisés à divers moments de mon parcours à l'Université d'Ottawa pour avoir enrichi mon expérience étudiante. J'adresse un remerciement spécial à Andréanne Gélinas-Proulx, Farhad Asempour, Kelly Kilgour, Mark Ingham, Morènikè Idji, Narges Khazraei, Raphaëlle Robidoux pour leur amitié.

Un grand merci à mes amies brésiliennes qui ont généreusement accepté de me soutenir dans la rédaction de cette thèse en validant les traductions, en répondant à mes questions ou en partageant leurs connaissances. Elisângela Carrijo, Carolina Gregorutti, Márcia Santos, Renata Dividino, Rosana de Sousa Patané, Tatiana Peres Toledo : Muito obrigada!

Je remercie infiniment mes amis du Canada pour leur présence et pour leur support moral tout au long des dernières années. Je serai éternellement reconnaissante à Yansong Gao, Aliza Kuang Gibson, Emmanuel Gibson, Paula Cabrera et Javier Salazar. Je remercie Caroline Fallu et Geneviève Dubitsky pour l'hospitalité et pour l'aide dans mon intégration au Canada.

Pour terminer, je souhaite exprimer ma gratitude envers tous les membres de ma famille pour leur amour, leur compréhension, leurs encouragements et pour toujours croire en moi. Un merci spécial à Alexandre Simões Forte et Amilcar Soares Jr. pour leur soutien inconditionnel. Obrigada a todos do fundo do coração!

Acknowledgments

I appreciate the support of many people without whom I would not have completed this thesis. First of all, I wish to express my sincere appreciation to my thesis supervisors who agreed to work with me and who trusted me to accomplish my study project in Canada. It was a privilege to work with them. I thank Professor Barbara Graves for her continued support, patience, inspiration, generosity and constant encouragement to develop my critical thinking. I would like to thank my thesis co-supervisor, Professor Michel Laurier, for his thoroughness, for his wise advice as well as for his support in improving the quality of the thesis writing. To the members of my committee, Professor Awad Ibrahim, Professor Nicholas Ng-A-Fook and Professor Raymond Leblanc, please accept my deep gratitude for agreeing to be part of the Thesis Committee, for your encouragement and valuable feedback. I am also grateful to the participants of this study for their extraordinary warmth. This thesis could not have been realized without their commitment and their kindness. I thank them very much for taking the time to tell their stories. Muito obrigada!

I wish to thank researchers and representatives of organizations who took the time to share ideas about Brazilian students in Canada and to disseminate recruitment messages. Special thanks to Professor Waldenor Moraes, the International Office of the University of Ottawa, the Canadian Bureau for International Education, the CALDO Consortium and the Embassy of Brazil in Ottawa.

My journey at the University of Ottawa was unforgettable because I had the chance to meet outstanding faculty and researchers, dedicated employees and inspiring students. I would like to express my gratitude to the University of Ottawa for selecting me for scholarships, allowing me to pursue my doctoral studies as an international student. I am also grateful for the generosity and all the opportunities that have contributed to my progress, such as completing research assistantships and providing financial support to attend conferences in Canada and abroad. I must also express my appreciation to several University of Ottawa employees who have helped me better understand the reality of graduate studies and international students in Canada. I thank Valérie Massé and Jean-Luc Daoust for their trust and for offering me employment contracts that allowed me to evolve professionally. Thanks to François Thibeault for taking the time to exchange ideas.

I express my gratitude to all the colleagues I met at various times during my studies at the University of Ottawa for enriching my student experience. Special thanks to Andréanne Gélinas-Proulx, Farhad Asempour, Kelly Kilgour, Mark Ingham, Morènikè Idji, Narges Khazraei, Raphaëlle Robidoux for their friendship.

A big thank you to my Brazilian friends who generously accepted to support me in the writing of this thesis by validating translations, answering my questions or sharing their knowledge. Elisângela Carrijo, Carolina Gregorutti, Márcia Santos, Renata Dividino, Rosana de Sousa Patané, Tatiana Peres Toledo: Muito obrigada!

Thank you very much to my friends in Canada for their presence and their moral support over the last few years. I will be forever grateful to Yansong Gao, Aliza Kuang Gibson, Emmanuel Gibson, Paula Cabrera and Javier Salazar. I thank Caroline Fallu and Geneviève Dubitsky for the hospitality and help in my integration in Canada.

Finally, I wish to express my gratitude to all members of my family for their love, their understanding, their encouragement and to always believe in me. Special thanks to Alexandre Simões Forte and Amilcar Soares Jr. for their unconditional support. Obrigada a todos do fundo do coração!

Table des matières

Résumé _____	ii
Abstract _____	iv
Remerciements _____	v
Acknowledgments _____	vii
Introduction _____	1
Origines de ce projet _____	1
Organisation de la thèse _____	4
Chapitre I	
Contexte et problématique _____	5
1.1. Le problème et l'objet de cette recherche _____	5
1.2. Un portrait du Brésil : État, <i>brasilidade</i> et migrations _____	8
1.2.1. Le Brésil-État: territoire, population et système éducatif _____	9
1.2.2. Histoire des migrations du Brésil _____	15
1.2.3. Référents de <i>brasilidade</i> _____	19
1.2.4. Migrations contemporaines : facteurs et mobilité vers le Canada _____	22
1.2.5. Mobilité internationale d'étudiants brésiliens _____	24
1.3. Internationalisation dans les pays de l'OCDE et au Canada _____	27
1.4. Synthèse du chapitre _____	29
Chapitre II	
Recension des écrits _____	31
2.1. Recherches s'intéressant aux immigrants et aux étudiants brésiliens _____	31
2.1.1. Immigrants _____	32
2.1.2. Étudiants _____	38
2.2. Expériences des étudiants d'origines étrangères _____	46
2.2.1. Perceptions et défis aux études de cycles supérieurs _____	47
2.2.2. Transformations individuelles _____	50
2.3. Synthèse du chapitre et formulation des questions de recherche _____	53
2.3.1. Résumé de la recension des écrits _____	53
2.3.2. Objectif et questions de recherche _____	55

Chapitre III

Cadre conceptuel	57
3.1. Développement des étudiants au doctorat	58
3.2. Expérience	62
3.3. Identité	65
3.3.1. Modèle illustratif de la construction identitaire	67
3.3.2. Identité sociale et professionnelle	70
3.3.3. Construction de l'identité professionnelle de l'étudiant au doctorat	74
3.4. Identité dans le cadre de trajectoires d'immigration	81
3.4.1. Mobilité	82
3.4.2. Identité culturelle	83
3.4.3. Identité nationale	86
3.4.4. Enjeux identitaires à l'époque de la modernité liquide	87
3.4.5. Approches méthodologiques s'accordant avec le cadre conceptuel	88
3.5. Synthèse du chapitre	89

Chapitre IV

Méthodologie

4.1 Justification du choix de l'approche méthodologique et de la présentation des données	93
4.1.1. Recherche narrative et identité	94
4.1.2. Méthodes de collecte de données	96
4.1.3. Plan de sélection et de recrutement des participants	100
4.2. Démarches méthodologiques	101
4.2.1. Considérations pratiques et logistiques	101
4.2.2. Caractéristiques des participants de l'étude	103
4.2.3. Démarcation des rôles et subjectivité	105
4.2.4. Déroulement des entretiens individuels et du groupe de discussion	106
4.2.5. Analyse et interprétation des données	108
4.2.6. Enjeux de la réalisation de l'étude en portugais et de la traduction des données	113
4.2.7. Autres considérations sur la rigueur méthodologique	117
4.3. Synthèse du chapitre	118

Chapitre V

Expériences de Brésiliens avant de poursuivre un doctorat au Canada	120
5.1. Résumés des parcours individuels	122
5.2. Aperçu des origines sociales des participants	129
5.3. Parcours scolaires	131
5.3.1. Perspectives sur les systèmes d'enseignement public et privé	131
5.3.2. Période de préparation et de réalisation du <i>vestibular</i>	133

5.4. Expériences universitaires	136
5.4.1. Programmes d'études, projets communautaires et activités scientifiques	136
5.4.2. Travail parallèle aux études : « J'ai brisé beaucoup de stigmatisations »	143
5.4.3. Le rapport aux autres : « Je me suis réellement sentie aimée à l'université »	144
5.5. Expériences professionnelles et déplacements dans les Amériques	146
5.5.1. Travail en Amérique du Sud : « J'étais dans un autre pays »	146
5.5.2. Exploration du contexte canadien : « Un choix de vie »	148
5.5.3. Séjours aux É.U.A. : « Ma tête a changé »	150
5.6. Le départ :	
« Je vais au Canada et si ça marche je reste, si ça ne marche pas, je reviens »	153
5.7. Interprétation des données et synthèse	155
5.7.1. Origines et identités sociales	155
5.7.2. Construction d'identités académiques	156
5.7.3. Langue et motivations pour effectuer des études à l'étranger	159
5.7.4. Synthèse	160

Chapitre VI

L'arrivée au Canada :

Entre la fascination et le syndrome de « <i>vira-lata</i> »	162
6.1. Logistiques du départ et de l'admission à l'université	163
6.1.1. Formalités reliées à la condition d'étranger	164
6.1.2. Formalités reliées aux établissements universitaires	167
6.2. L'arrivée dans un nouveau milieu	172
6.2.1. Le mode de vie : « Apprendre à vivre seul »	172
6.2.2. S'intégrer à l'université : « J'ai littéralement fait un deuil »	174
6.2.3. Le choc linguistique : « Quand je parle anglais, je ne suis pas moi-même »	178
6.3. Interprétation des données et synthèse	180
6.3.1. Début des études doctorales et construction d'identités professionnelles	181
6.3.2. Origines de crises identitaires	182
6.3.3. Synthèse	184

Chapitre VII

« Mon défi du doctorat, c'était de découvrir mon identité » :

Expériences dans le cadre d'une mobilité internationale	185
7.1. Avoir l'air d'un « <i>cartoon</i> » : Enjeux linguistiques en contexte académique et professionnel	187
7.1.1. Compréhension et expression	188
7.1.2. Écriture académique	192
7.1.3. Bénéfices d'une langue étrangère	194
7.2. Trajectoires universitaires de doctorants brésiliens au Canada	195

7.2.1. Points de vue concernant les universités canadiennes	195
7.2.2. Scolarité : « Le monde académique apporte beaucoup de défis à votre cerveau »	197
7.2.3. Examen de synthèse et étapes subséquentes : « Je ne suis pas né pour ça »	201
7.2.4. Orientations de formation : « Je reprends une identité que j'ai abandonnée »	204
7.2.5. Réalisations parallèles aux études : « J'ai de nouveau enseigné »	206
7.2.6. Liens sociaux au doctorat : « Je suis la licorne du laboratoire »	208
7.3. Traits culturels, appartenances et aspirations	211
7.3.1. Appartenances : « Même de passage, vous voulez une espèce d'enracinement »	211
7.3.2. Transformations : « Je me vois comme un citoyen du monde »	213
7.3.3. Le dilemme des doctorants parrainés et le retour sur l'expérience internationale	217
7.4. Interprétation des données et synthèse	222
7.4.1. Un nouvel espace institutionnel et social	223
7.4.2. Identités sociales et professionnelles	229
7.4.3. Identités culturelles et nationales	231
7.4.4. Réflexions sur les études à l'étranger	233
7.4.5. Synthèse	235
Chapitre VIII	
Discussion	239
8.1. Retour sur l'objectif de recherche et le cadre de référence	239
8.2. Discussion des résultats	240
8.2.1. Identités et motivations avant de commencer le doctorat	240
8.2.2. Construction de l'expérience et de l'identité au doctorat	242
8.3. Réflexions	248
8.3.1. « Être brésilien au Canada : je vais inventer une caïpirinha au sirop d'érable! »	249
8.3.2. « Arrêter pour penser me donne des <i>insights</i> »	250
Conclusion	253
Retombées de la recherche	253
Limites de la recherche	255
Pistes pour la recherche	256
Références	258
Annexes	279

Liste des figures

Figure 1: Régions du Brésil _____	10
Figure 2: Région urbaine _____	11
Figure 3 : Centre-ville _____	11
Figure 4 : Aperçu d'une rue dans un quartier urbain du Nord-Est _____	12
Figure 5: Université fédérale _____	15
Figure 6: Université privée _____	15
Figure 7: Le <i>Sertão</i> _____	20
Figure 8 : Modèle du développement des étudiants au doctorat _____	61
Figure 9 : Conceptualisation de la construction identitaire des doctorants brésiliens _____	92
Figure 10 : Logistique d'admission et de préparation des études à l'étranger _____	164

Les figures numérotées de 2 à 7 représentent des photographies personnelles.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Revenus mensuels moyens selon le niveau socioéconomique _____	12
Tableau 2 : Répartition de la population selon le niveau socioéconomique et la région _____	13
Tableau 3 : Catégories d'analyse de l'identité _____	68
Tableau 4 : Données démographiques des participants _____	104
Tableau 5 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre V _____	121
Tableau 6 : Profils des participants _____	123
Tableau 7 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre VI _____	162
Tableau 8 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre VII _____	187

Liste des annexes

Annexe I - Index des acronymes et des sigles _____	280
Annexe II - Index des mots et expressions du portugais brésilien _____	281
Annexe III - Consignes et thèmes pour les entretiens non dirigés _____	284
Annexe IV - Consignes et thèmes pour le groupe de discussion _____	285
Annexe V - Annonces de recrutement et message d'invitation _____	286
Annexe VI - Formulaire de consentement _____	290
Annexe VII - Grille analytique holistique _____	299
Annexe VIII : Extrait d'une fiche analytique _____	301

Introduction

À l'heure actuelle, on trouve une variété de programmes de mobilité internationale destinés aux étudiants partout dans le monde, ainsi que de nombreux écrits sur ce type d'expérience. Les établissements canadiens ne font pas exception à cette tendance puisque la majorité d'entre eux a établi l'internationalisation comme une des principales priorités et que le Brésil fait partie de leur planification (Bureau canadien de l'éducation internationale - BCEI¹, 2015 ; Universités Canada, 2014). De fait, les deux pays ont récemment mis en vigueur un « Protocole d'entente sur la mobilité universitaire et la coopération scientifique ». Par ailleurs, les données officielles attestent du fait que le Canada représente une destination importante pour les étudiants brésiliens (Gouvernement du Canada, 2016). Cette thèse vise précisément à exposer une analyse de leur expérience internationale aux études supérieures, en prenant comme référence les travaux sur l'identité (Dubar, 2000, 2007). Un tel cadre d'analyse permet d'appréhender la complexité de l'internationalisation et de la mobilité estudiantine. À travers la méthode des récits de vie (Bertaux, 2016 ; Clandinin et Connelly, 2000 ; Polkinghorne, 1995), ce travail a pour objectif de comprendre les vécus et les transformations identitaires de doctorants d'origine brésilienne en Ontario et au Québec. En ce qui a trait aux accords bilatéraux Canada-Brésil ainsi qu'à l'avenir prometteur d'alliances de nature académique et scientifique, une meilleure compréhension de l'expérience étudiante s'avère pertinente, non seulement pour les agences qui financent les projets, mais aussi pour les administrateurs des universités et pour la communauté académique en général.

Origines de ce projet

Selon Minichiello et Kottler (2009), la séparation totale entre chercheur et objet d'étude est déconseillée. La posture réflexive du chercheur ainsi que la transparence à l'égard de ses démarches constituent l'un des critères de rigueur méthodologique. C'est pourquoi une partie de mon histoire est intégrée au début de la thèse. De cette manière, j'ai également l'intention de montrer les atouts des vécus antérieurs pour concrétiser cette étude. À l'exemple de ces auteurs, j'expose les origines de ce travail de même que mes expériences antérieures. Étant donné que

¹ L'index des acronymes et sigles est présentée dans l'Annexe I.

cette recherche est de nature qualitative, mes vécus ou mes perceptions jouent un rôle dans plusieurs étapes même s'ils ne constituent pas l'objet d'étude. Ces auteurs affirment:

The topics that are chosen, how they locate that study within a body of knowledge, the approach that is selected, the procedures that are employed—are all influenced by the researcher's perceptions. Contrary to what you might think, this is not necessarily a weakness, but rather a strength of the approach, particularly if the researcher engages in rigorous self-reflection and careful analysis. (Minichiello et Kottler, 2009, p. 9)

L'intérêt pour l'identité de doctorants brésiliens part, non seulement, d'un phénomène mondial sur la mobilité estudiantine au Canada, mais aussi d'une inclination personnelle pour ce sujet et d'un contact antérieur avec le Brésil. Ces circonstances m'ont encouragée à explorer la réalité d'un groupe d'étudiants se trouvant dans un contexte similaire à une époque où les partenariats entre le Canada et le Brésil étaient forts. Par ailleurs, en raison de mon origine portugaise, j'étais en mesure de m'exprimer dans leur langue maternelle, ce qui a ainsi facilité l'accès aux données et la faisabilité du projet de recherche. De plus, dans la mesure où la plus grande partie de ma vie est caractérisée par ma condition d'étrangère, que ce soit dans le cadre de l'immigration, d'échanges universitaires, de stages professionnels internationaux et à présent de mes études doctorales au Canada, je suis particulièrement sensibilisée à la réalité d'une situation temporaire ainsi qu'à la découverte et l'intégration de nouveaux référents culturels.

Mon premier contact avec le Brésil s'est produit il y a 10 ans au Portugal, au cours de mes études de maîtrise grâce à l'interaction avec des étudiants brésiliens. À l'époque, j'étudiais la transition des étudiants universitaires et la promotion de leur santé. Les collaborations universitaires/académiques se sont vite transformées en amitiés. Ils me racontaient les défis rencontrés dans leur intégration dans la société portugaise; ces défis étaient en partie causés par des différences culturelles. Puisque plusieurs d'entre eux, du domaine de l'éducation, avaient travaillé dans des contextes défavorisés au Brésil, nous échangeons au sujet des différences entre leur pays et l'Europe. À l'époque, je ne me penchais pas de manière systématique sur leur situation d'étrangers, mais j'ai commencé, d'une certaine manière, à vivre le Brésil hors du Brésil, et à comprendre la particularité de leur statut au Portugal. Quelque temps plus tard, on m'a invitée à réaliser un stage international dans une université du Sud-Est du Brésil. J'allais enfin

voir de mes propres yeux les situations décrites par mes amis. Contrairement à ces derniers, je n'ai pas observé de situations de violence, mais j'ai vu les policiers avec les armes, les favélas, les *quilombos*², la misère, l'isolement, l'exclusion. En contrepartie, ce contact avec mes amis et avec ce pays, m'a appris au sujet de la solidarité, de la joie et de la créativité qui émanent de ce peuple. La principale raison de ma fascination envers ce pays était la diversité, entre autres, sur les plans ethnique, naturel, gastronomique, musical et créatif. Cette expérience m'a énormément marquée non seulement par sa nouveauté, mais aussi parce qu'elle m'a fait ressentir simultanément un choc et un émerveillement. J'ai également appris sur leur perspective relativement au Portugal. Ils manifestaient de la curiosité et parfois de la fierté de rencontrer quelqu'un d'origine portugaise. Certains considéraient même que le Brésil est le pays frère du Portugal, car nous partageons une histoire et une langue. Mon deuxième séjour fut d'une durée plus courte, mais il m'a permis de connaître des régions côtières et des régions rurales du Nord-Est. J'ai appris au sujet des différences régionales du Brésil décrites dans des travaux de penseurs brésiliens.

Au cours de mes études doctorales, j'ai interagi professionnellement et socialement avec des étudiants de cycles supérieurs et des étudiants étrangers, y compris des Brésiliens. Ces rapports académiques, professionnels ou sociaux m'ont informée au sujet de nombreux défis des étudiants étrangers en Amérique du Nord et, particulièrement, au Canada. J'ai, bien entendu, réalisé un exercice réflexif en établissant plusieurs associations avec ma propre expérience. Venant d'un contexte où les traditions académiques sont différentes, j'imaginai à mon arrivée que les différences n'étaient pas si considérables. J'ai toutefois réalisé que ce n'était pas le cas. Professionnellement, le contact avec des étudiants de cycles supérieurs m'a montré que de nombreuses difficultés se présentent pendant leurs programmes et j'ai compris à quel point les transitions ou les moments difficiles peuvent les bouleverser et avoir des répercussions dans plusieurs dimensions de leurs vies. J'ai constaté que le contexte d'origine, notamment des habitudes ou des coutumes, influence leurs perceptions et la manière dont ils s'adaptent au pays d'accueil. L'affluence de Brésiliens au Canada est un facteur qui suscite un intérêt et, après avoir interagi avec plusieurs groupes, j'ai noté que plusieurs d'entre eux avaient, non seulement des parcours ainsi que des opinions intéressantes relativement à leur pays et aux occasions qui

² L'index des mots et expressions du portugais brésilien utilisés dans cette thèse est présenté dans l'Annexe II.

s'étaient présentées à eux, mais aussi des défis particuliers. J'ai vu des situations où certains quittaient leur pays d'origine pour suivre leur rêve, et ce, malgré leur stabilité professionnelle, sociale et familiale au Brésil. Ils le faisaient parfois sans même anticiper toutes les difficultés en espérant que le Canada leur offrirait de nouvelles chances. Pour certains, cet investissement a valu la peine. En revanche, le parcours d'autres fut marqué par des échecs et des déceptions, les obligeant à tout recommencer, cette fois dans leur pays d'origine. Sur ce point, j'ai l'espoir que ce travail soit utile pour des intervenants dans des organisations gouvernementales ou des établissements postsecondaires de même que pour les personnes qui envisagent de quitter leur pays et apprendre avec les histoires des autres.

Organisation de la thèse

Cette thèse est composée de huit chapitres. Dans le premier, j'expose les principales notions reliées au contexte et à la problématique de l'étude. J'y introduis le sujet de l'internationalisation de l'enseignement supérieur ainsi que la description du Brésil. Le deuxième chapitre comprend l'état des connaissances sur les expériences d'étudiants de cycles supérieurs ainsi que des étudiants brésiliens en mobilité internationale. L'objectif et les questions de recherche sont également présentés. Le cadre conceptuel est exposé dans le troisième chapitre où je me penche sur les notions d'études doctorales, d'expérience et d'identité. Le chapitre suivant à propos de la méthodologie traite de la méthode des récits de vie ainsi que des démarches de recherche. Les cinquième, sixième et septième chapitres sont consacrés aux résultats de la recherche. Finalement, le dernier a pour objet la discussion des résultats et dresse une conclusion à la lumière du cadre de référence et des écrits antérieurs.

Chapitre I

Contexte et problématique

Ce chapitre traite du contexte et de la problématique de cette recherche lesquels se situent au carrefour du champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, de l'arrivée de Brésiliens au Canada ainsi que de la préoccupation des établissements postsecondaires dans la rétention d'étudiants étrangers. Les contenus sont répartis en trois parties principales. Dans un premier temps, je formule le problème ainsi que l'objet de cette étude. Ensuite, je complète en décrivant le contexte brésilien. Pour terminer, j'expose les tendances mondiales et canadiennes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

1.1. Le problème et l'objet de cette recherche

La présente thèse porte sur les expériences et les identités de doctorants brésiliens au Canada. L'attention sur cette thématique découle, d'une part, de la mobilité croissante d'étudiants de cette nationalité au Canada et du besoin signalé par des auteurs quant à l'approfondissement des connaissances à ce sujet. D'autre part, il est question de la problématique de l'attrition et de la rétention aux études de troisième cycle. De fait, les cycles supérieurs soulèvent différents défis comparativement au premier cycle. Particulièrement au doctorat, plusieurs auteurs font référence à la problématique de l'attrition ou de la persévérance scolaire (Bourdages, 2001; DeClou, 2016; Devos *et al.*, 2017; Gardner, 2009a, 2009b; Golde, 2005; Litalien, 2014; Lovitts, 2001; Tinto, 1993; Willis et Carmichael, 2011). Il y a quelques années, les taux d'attrition estimés au Canada se situaient à 40% en sciences sociales et 25% en sciences exactes (Maldonado, Wiggers et Arnold, 2013). Cependant, il appert que les causes de l'abandon aux études supérieures constituent un sujet encore peu exploré (DeClou, 2016). De plus, d'après Gardner (2009a), étudier au niveau du troisième cycle (doctorat) engendre des défis en raison de l'absence d'uniformité de la population. Par exemple, bien que souvent considérés comme des professionnels ou des collègues dans le milieu académique, les doctorants vivent des changements identitaires particuliers. Bourdages (2001) ajoute que la formation doctorale engendre une transformation globalisante, parfois épineuse, d'ordre personnel. Cette expérience « va changer nos rapports avec les autres et notre environnement, mais aussi notre rapport à la connaissance et au savoir » (p. 158).

Dans ce contexte, un questionnement se présente : comment favoriser le progrès de systèmes associés à la rétention des étudiants? Une possible démarche consiste en des efforts déployés pour l'amélioration de leur trajectoire universitaire. Black (2010) se réfère aux initiatives favorisant le succès. Ces initiatives incluent, par exemple, des activités à l'extérieur et à l'intérieur de la salle de classe, des services de soutien, l'appui lors de transitions, l'ajustement de pratiques d'enseignement ou l'identification d'étudiants en difficulté. Dans cet ordre d'idées, à propos des étudiants étrangers, Smith et Demjanenko (2011) suggèrent un soutien régulier formel et informel, la mise en place d'un environnement communautaire ainsi que la transmission de repères culturels utiles à la communication. Malgré ces recommandations, le besoin d'études approfondies persiste. En effet, en plus de l'exploration des sphères académiques et non académiques, Ortiz et Choudaha (2014) soulèvent qu'une analyse différenciée des expériences ainsi que la prise en compte de la diversité s'imposent. Ces auteurs précisent:

By gaining a deeper understanding of how students diverge in profile and behaviors, higher education institutions can apply an understanding of the diversity in expectations and experiences among international students to the design and development of programs and services, resource allocation, and their retention challenges. (Ortiz et Choudaha, 2014, Section intitulée How Can Higher Education Institutions Improve Retention, para. 2)

Ainsi, je m'inspire de la perspective de Torres, Jones et Renn (2009) qui soulignent l'importance de prendre en considération le développement identitaire en tant que cadre d'analyse dans l'étude des expériences et du développement des étudiants universitaires. Les notions d'expérience et d'identité contribuent à l'examen en profondeur de leur réalité. En effet, selon Dubet (1994a), l'expérience correspond à l'expérimentation du réel sur le plan cognitif et émotionnel. Dans une situation sociale déterminée, les individus agissent et établissent des relations avec les autres. L'identité de chacun influence les actions et peut être inférée à partir de différentes caractéristiques telles que les appartenances ou les statuts. Réciproquement, d'après Dubar (2000, 2007), l'identité est aussi configurée par les expériences sociales et individuelles tout au long du parcours biographique de chacun. Il est donc possible de déduire que les repères identitaires représentent des particularités des individus et contribuent ainsi à la compréhension

de la diversité de la population étudiante. De fait, Torres, Jones et Renn (2009) font référence aux expressions individuelles à l'égard des autres dans divers environnements à l'intérieur des campus. Il est question, par exemple, du développement identitaire dans le cadre de groupes formels ou informels, des activités reliées au leadership ou même dans le cadre d'activités reliées à la rétention. Dans un tel contexte, le rôle de divers intervenants consiste à offrir du soutien aux étudiants dans leur évolution individuelle et dans le rapport aux autres. C'est pourquoi la compréhension des circonstances ainsi que des transformations identitaires est utile au travail des intervenants. Les auteurs soutiennent: « The more practitioners understand how students make meaning of their identities, the better they are able to assist in promoting student learning and development in higher education institutions » (Torres, Jones et Renn, 2009, p. 578).

Cette perspective s'applique également aux doctorants en situation de mobilité internationale. Selon Phelps (2016), cette population se trouve dans des circonstances où il est nécessaire de gérer des vécus à la fois dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil. Dès lors, les doctorants étrangers sont prédisposés à d'autres changements identitaires et à l'appropriation de nouvelles appartenances. Par ailleurs, étant donné que les responsabilités des chercheurs sont de plus en plus orientées vers des partenariats dans le domaine international, la compréhension du sens qu'ils attribuent à leurs vies et à leurs recherches dans un contexte mondialisé est indispensable.

Il s'agit justement des circonstances dans lesquelles se trouvent les doctorants d'origine brésilienne. L'intérêt envers cette population se justifie en raison du manque d'écrits à leur sujet en contexte canadien (cf. Chapitre II), ainsi que de la mobilité favorisée par les accords bilatéraux en vigueur entre le Brésil et le Canada (Gouvernement du Canada, 2014, 2016; Universités Canada, 2015, 2016a, 2016b). De surcroît, la thématique de l'identité d'immigrants brésiliens, y compris des étudiants, au Canada constitue un sujet qui mérite d'être approfondi. D'après Magalhães, Gastaldo, Martinelli, Hentges et Dowbor (2009):

Greater understanding is needed of the Brazilian/Canadian identity-building process and of its repercussions on the image of Brazil in Canada, and on the image Brazilians have of themselves. This understanding could, on the one hand, help us to develop policies to support Brazilians in Canada, and, on the other hand, help the Canadian population

overcome stereotypes and preconceived ideas about the Brazilians. (Magalhães *et al.*, 2009, p. 38)

Tout bien considéré, l'examen des expériences et des transformations identitaires des étudiants permet d'informer les divers agents qui interagissent avec ces étudiants en contexte universitaire afin qu'ils puissent les soutenir dans leur progrès académique et personnel. Ceci s'avère donc utile à l'amélioration de stratégies de rétention et, conséquemment, à la réussite universitaire aux études doctorales. Les expériences et les identités des doctorants étrangers, dont les Brésiliens, représentent un sujet à propos duquel des connaissances approfondies s'avèrent nécessaires pour les établissements universitaires et pour les organismes offrant un soutien aux nouveaux immigrants. Aussi, en conformité avec le passage d'Ortiz et Choudaha (2014), la recherche auprès d'étudiants brésiliens contribuerait à une meilleure compréhension des particularités de certains groupes.

Dans ce qui suit, je discute du Brésil et de l'afflux de Brésiliens vers le Canada. Le but de cette section consiste à décrire les circonstances particulières du pays ainsi que certaines caractéristiques nationales brésiliennes. Ces renseignements se révèlent utiles à la compréhension des identités de Brésiliens en situation de mobilité.

1.2. Un portrait du Brésil : État, *brasilidade* et migrations

Dans cette section, je donne un aperçu du contexte national brésilien afin d'appréhender les reformulations identitaires inhérentes à la mobilité internationale où les participants de cette étude se situent. Dans l'étude de l'identité, des référents écologiques peuvent être explorés, tels que le milieu de vie ou le contexte où les individus exercent leurs activités (Mucchielli, 2013). À ce propos, il me semble opportun de citer la perspective de Stuart Hall (1996a) au sujet des identités nationales. Selon l'auteur, les identités nationales se construisent en fonction de représentations et de symboles d'une nation. Or, il ne faut pas négliger le fait que les nations représentent, dans une certaine mesure, un croisement de cultures. C'est pourquoi il est recommandé de ne pas considérer un pays d'une manière homogène. Les nations sont composées de diversité, de divisions ou même de contradictions. Mais, dans le cadre de la migration, le fait de prendre en compte les référents culturels nationaux permet de mieux saisir les récits des participants.

Compte tenu de ce qui précède, je m'inspire de la métaphore de DaMatta (1984) en parlant de deux *Brésils*. D'une part, il s'agit de l'État avec des politiques ainsi que des données démographiques et économiques. D'autre part, au-delà de cette facette statique, il existe le Brésil du peuple, de la diversité ethnique, des cultures et des religions. Cela constitue le côté positif du pays, en oubliant l'embarras relié aux problèmes socioéconomiques et en le percevant en tant que nation aux expressions artistiques fascinantes et où les amitiés aident à résister à tout. Ainsi, je présente le Brésil en tant qu'État. Ensuite, j'aborde l'histoire des migrations au cours des siècles, les éléments symboliques contribuant à l'attitude dépréciative du peuple et les référents culturels nationaux permettant de mieux comprendre les relations entre individus dans la société brésilienne. Enfin, j'introduis les conditions de la migration contemporaine et de la mobilité estudiantine.

1.2.1. Le Brésil-État: territoire, population et système éducatif

Selon l'Institut brésilien de géographie et statistique (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), la République fédérative du Brésil est le plus grand pays d'Amérique Latine avec 8 515 767 km² (IBGE, 2016a) et une population totale dans le recensement de 2010 de 190 732 694 personnes et dont la projection pour 2016 est de 206 718 266 (IBGE, 2016b; 2016c). Ce pays est divisé en cinq régions principales (cf. Figure 1) : le Nord (en vert), le Nord-Est (en beige), le Centre-Ouest (en jaune), le Sud-Est (en rose) et le Sud (en violet).



Figure 1: Régions du Brésil (IBGE 2016d)

À l'époque coloniale, les États de Pernambuco et de Bahia dans le Nord-Est étaient les plus importants, mais, depuis le début du XIX^e siècle, ils ont été surpassés par les régions industrialisées du Sud-Est telles que São Paulo, Rio de Janeiro et Minas Gerais. Actuellement, la majorité de la population se trouve concentrée dans les villes côtières des régions industrialisées (IBGE, 2015; Meade, 2010). Les figures 2 et 3³ constituent un exemple d'une région urbaine d'une ville côtière et de son centre-ville. En ce qui a trait au développement, à la géographie ou même à la nature, il existe une grande diversité dans tout le pays.

³ Les figures numérotées de 2 à 7 représentent des photographies personnelles.



Figure 2: Région urbaine



Figure 3 : Centre-ville

La diversité ethnique est également notable. Plus de la moitié de la population affirme être de descendance européenne (ex. : Portugal, Italie, Hollande, Allemagne) et près de 40% trouvent leurs racines dans un héritage africain (Meade, 2010). On retrouve aussi des origines du Moyen-Orient et d'Asie. D'ailleurs, le Brésil englobe la plus grande communauté japonaise dans le monde hors du Japon (Meade, 2010). À l'heure actuelle, le IBGE adopte un système de classification⁴ selon les origines ethniques de la population : blanc (47,7%), noir (7,6%), métis (43,1%), jaune (1,1%) et indigène⁵ (0,4%). Il existe une certaine différence dans la distribution des origines ethniques selon les régions du pays. On retrouve alors une population « blanche » majoritaire dans le Sud et dans le Sud-Est, tandis que la population « noire » est davantage représentée dans le Nord-Est et dans certains États du Sud-Est (ex. : Minas Gerais, Rio de Janeiro) (IBGE, 2012). Il n'en reste pas moins que cette nuance cesse d'être l'élément distinctif de la population. En effet, à l'heure actuelle, il s'avère que la stratification des classes sociales est l'aspect qui sépare le Brésil (Ribeiro, 1995). Cette division est marquante dans des situations quotidiennes dans des contextes diversifiés (cf. Figure 4).

Relativement aux pourcentages de la population brésilienne, selon Ribeiro (1971), la formation de l'« ethos » multiculturel et multiracial du Brésil (peuples autochtones, africains, européens) résulte d'un processus de « detribalization and deculturation [...] operated under the compulsions of slavery and, simultaneously, with the miscegenation [...], under the domination

⁴ Dans le recensement, l'information sur l'origine ethnique dépend de la déclaration des individus.

⁵ La terminologie adoptée par le IBGE est la suivante : « branca, preta, parda, amarela, indígena » (2012, p. 62). En français il s'agit de : blanche, noire, métisse, jaune, noire (traduction libre).

of the latter [Portuguese], who imposed their language, their religion, and a social order in conformity with their interests as colonizers » (p. 189).



Figure 4 : Aperçu d'une rue dans un quartier urbain du Nord-Est

Les Brésiliens se réfèrent couramment aux classes sociales en termes de *basse*, *moyenne* et *élevée*. Mais, depuis 2015, une nouvelle classification économique officielle de la population est utilisée. À titre de référence, les tableaux qui suivent (cf. Tableau 1 et Tableau 2) indiquent les revenus moyens de la population selon les classes économiques (A, B, C, D) et selon les régions (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP, 2016). Diverses variables sont prises en considération : le niveau de l'éducation de la personne et les biens matériels du foyer (ex. : automobiles, ordinateurs, appareils ménagers, accès aux services publics). Il existe des variations en ce qui touche aux ressources économiques selon les régions; dans le Nord et dans Nord-Est, on observe une majorité de milieux défavorisés par comparaison au Sud-Est.

Tableau 1 : Revenus mensuels moyens selon le niveau socioéconomique (ABEP, 2016)

Niveau socioéconomique	Réaux	Dollars canadiens ⁶
A	20 888	8 018,90
B1	9254	3 552,61
B2	4852	1 862,68
C1	2705	1 038,45
C2	1625	623,84
D-E	768	294,84

⁶ Taux de change selon la Banque du Canada le 1^{er} décembre 2016 (0,3839).

Tableau 2 : Répartition de la population selon le niveau socioéconomique et la région
(ABEP, 2016)

Niveau socioéconomique	Sud-Est	Sud	Nord-Est	Centre-Ouest	Nord	Brésil
A	3,6%	3,4%	1,4%	4,2%	1,8%	2,9%
B1	6,2%	6,2%	2,7%	5,3%	3,4%	5,0%
B2	21,0%	20,6%	10,5%	18,7%	11,7%	17,3%
C1	25,3%	28,0%	15,1%	23,0%	17,9%	22,2%
C2	25,4%	24,8%	25,6%	27,5%	26,3%	25,6%
D-E	18,5%	17,0%	44,7%	21,3%	38,9%	27,0%

On retrouve aussi des variations pour ce qui est de l’alphabétisation et de la scolarisation selon les origines ethniques et selon les régions du pays. En ce qui concerne les origines ethniques, les personnes analphabètes s’identifiant comme blanches correspondaient à 5,9% (15 ans ou plus), alors que les noirs étaient analphabètes à 14,4% et les métis à 13%. Relativement aux régions, les niveaux de scolarisation sont moins élevés dans les États du Nord-Est (IBGE, 2012). L’éducation représenterait alors un moyen d’améliorer les conditions économiques de la population (Brash, 2007), mais de nombreux questionnements au sujet du système éducatif se posent et sont présentés dans ce qui suit.

Selon Portal Brasil (2014), les systèmes brésiliens public et privé sont composés de l’éducation basique et de l’éducation supérieure. Trois niveaux se rattachent à la première. Il s’agit de l’éducation infantile (crèche et enseignement préscolaire, de 3 à 5 ans), de l’enseignement fondamental (de 6 à 14 ans) et de l’enseignement moyen (de 15 à 17 ans). L’enseignement technique est inclus dans l’éducation basique offrant plusieurs variantes puisqu’il peut être intégré, concomitant ou subséquent à l’enseignement moyen commun. Dans le premier cas, il est possible de fréquenter parallèlement les deux types d’enseignement dans le même établissement, alors que dans le deuxième, les établissements diffèrent. Enfin, dans la troisième variante, les étudiants poursuivent l’enseignement technique après avoir obtenu le diplôme de l’enseignement moyen. L’éducation basique comprend également un système d’éducation de jeunes et adultes de plus de 18 ans qui n’ont pas fréquenté l’école à l’âge adéquat. Pour ce qui est de l’éducation supérieure (à partir de 18 ans) (cf. Figures 5 et 6), elle est offerte

dans une diversité d'établissements publics et privés tels que des universités⁷, des instituts supérieurs, centres universitaires, des facultés (*faculdades*) et des centres d'éducation technologique. D'après Universités Canada (2011), environ 70% des établissements postsecondaires au Brésil sont privés et ont été créés pour répondre à la demande d'accessibilité.

Les débats concernant l'égalité de l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de l'enseignement sont nombreux. En particulier, l'enseignement basique public, dans la majorité des cas, ne prépare pas suffisamment les élèves aux examens d'accès à l'université (ex. : *Exame nacional do ensino médio - Enem, vestibular*). Schwartzman (2005) souligne l'importance d'améliorer la qualité de l'enseignement public basique et de repenser l'enseignement privé. Bien que ce dernier maintienne une certaine qualité, il préconise l'apprentissage fondé sur la mémoire dans la préparation aux épreuves d'admission aux universités les plus sélectives et prestigieuses qui, de nos jours, appartiennent majoritairement au système public. L'évaluation de nombreux établissements postsecondaires privés a montré que l'enseignement n'était pas satisfaisant (Castro, 2005). Dans ce contexte, de nombreux questionnements ont été soulevés au sujet de l'augmentation d'institutions d'enseignement supérieur et de la démocratisation de l'accès. En 2008, la majorité des étudiants admis dans l'enseignement universitaire public avait effectué toute la scolarité dans le secteur privé, alors que le contraire se produisait dans les établissements postsecondaires privés, où la majorité avait étudié dans des écoles publiques. Par ailleurs, il existait encore des inégalités d'accès pour les minorités ethniques ainsi que pour les personnes issues de milieux défavorisés (Barreyro, 2008). Au cours des dernières années, une évolution s'est produite. Plusieurs politiques ont été introduites dans le but de favoriser une justice intellectuelle et sociale contre l'élitisme traditionnel. Ceci a permis l'accès à un plus grand nombre de personnes de milieux défavorisés et de minorités, mais l'abandon continue d'être significatif (Nierotka et Trevisol, 2016).

⁷ Les désignations des établissements peuvent être associés aux système public ou privé. Cependant, les universités fédérales et les universités d'état sont toujours intégrées dans le système public.



Figure 5: Université fédérale



Figure 6: Université privée

Certains éléments décrits dans cette section, notamment les faiblesses du système éducatif, les taux d'analphabétisme ou les inégalités socioéconomiques persistent malgré les tentatives d'amélioration. Ceci soulève des questionnements au sujet de la place du Brésil dans la sphère internationale, dans la mesure où certains jugent que la modernité reste incomplète. Ce décalage par rapport aux pays développés alimente le sentiment d'infériorité par rapport à ces derniers (Ortiz, 2013; Schommer, 2012). Il s'ajoute à cela d'autres circonstances historiques. Ainsi, la section suivante en fait état, particulièrement en ce qui a trait aux migrations et à leur lien avec ce sentiment dépréciatif.

1.2.2. Histoire des migrations du Brésil

Selon Meade (2010), les débuts de la migration brésilienne remontent à plusieurs siècles. En 1500, Álvares Cabral a découvert une terre jusqu'à ce moment inconnue des Portugais. C'est environ 30 ans plus tard que la colonisation a débuté. Le Brésil est alors devenu une richesse commerciale pour les Portugais grâce aux ressources du pays telles que le sucre et le café. Les esclaves étaient envoyés dans les exploitations agricoles ou travaillaient dans les villes en tant que domestiques. Parallèlement, l'esclavage des populations indigènes s'est aussi répandu, principalement à la suite de l'intervention des missionnaires qui voulaient les convertir au christianisme.

Avant l'arrivée des Portugais, le peuple Tupí-Guarani occupait une grande partie du territoire qui aujourd'hui représente le Brésil (Azevedo, 1950; Ribeiro, 1971). Mais, d'autres tribus étaient aussi importantes telles que les Tapuya, les Arawak et les Carib (Azevedo, 1950). Après un siècle de colonisation, les premiers habitants ont été en grande partie décimés en raison de l'esclavage et d'épidémies (Ribeiro, 1971). D'après Survival (s.d.), en 1500, on comptait

environ 11 millions d'individus autochtones et un siècle plus tard près de 90% de ces populations avaient disparu.

On estime que jusqu'en 1810, entre 4 et 5 millions d'esclaves provenant majoritairement de l'Afrique de l'Ouest (ex. : actuellement le Ghana, Angola, le Nigéria, le Congo) et certains de l'Afrique de l'Est (ex. : actuellement Mozambique) ont été transportés. Après de nombreuses révoltes au cours de plusieurs siècles et de négociations, l'esclavage a été officiellement aboli en 1888 (Meade, 2010).

Le Brésil a été également occupé par les Français entre 1555 et 1567 dans la région de Rio de Janeiro et par les Néerlandais dans le Nord-Est, principalement dans les états de Pernambouc et de Bahia, entre 1625 et 1654. Mais, ces régions ont été par la suite reprises par les Portugais (Meade, 2010). C'est en 1822 que Dom Pierre, opposé au Portugal, a refusé que le Brésil redevienne une colonie et a proclamé l'indépendance. Pour certains, elle n'a pas été conquise par le peuple (Faure, 2016). À l'heure actuelle, ce fait historique représente un des facteurs contribuant au sentiment d'infériorité des Brésiliens, car le peuple ne se perçoit pas en tant que responsable de cette émancipation (Schommer, 2012).

À la fin du XIX^e siècle, d'autres vagues migratoires se sont produites. D'une part, la découverte du caoutchouc naturel dans des plantes amazoniennes a favorisé la circulation de marchands du monde entier. D'autre part, il existait une survalorisation de la culture européenne de la part de l'élite qui voulait *blanchir* le pays. Dans ces conditions, des efforts se sont combinés pour attirer des immigrants européens. Entre 1889 et 1934, on comptait près de 4 millions d'immigrants et près de 60% allaient travailler dans les plantations de café dans la région de São Paulo. Parmi eux, on comptait des Italiens, des Espagnols, des Portugais, des Allemands, des Russes, des Polonais, des Syriens, des Libanais et d'autres immigrants provenant du Moyen-Orient ainsi que des Japonais (Faure, 2016; Meade, 2010). Or, l'arrivée d'une population qui n'était pas européenne a causé un défi pour les ambitions de l'élite parce qu'ils ne partageaient pas des valeurs semblables telles que celles du christianisme. Ce phénomène migratoire a depuis lors influencé la transformation de l'identité nationale et apporté une nouvelle compréhension culturelle, permettant une reformulation des politiques économiques et commerciales (Meade, 2010). Cette époque a été une autre empreinte historique pour l'identité nationale brésilienne que nous connaissons aujourd'hui, laquelle est caractérisée par le métissage ethnique. Si de nos jours, ce métissage devrait être perçu comme l'une des qualités principales des Brésiliens, ceux-ci

entretiennent une attitude dépréciative par rapport à eux-mêmes. Ceci se traduit notamment par le complexe de *vira-lata*, une expression initialement reliée au folklore national, qui est associée à une insécurité relativement au monde *blanc*, européen et nord-américain. On observe un sentiment d'infériorité qui s'est construit tout au long de l'histoire du pays. La colonisation ou le métissage représentent des exemples qui influent dans la construction de ce sentiment (Byington, 2013). Par ailleurs, si le racisme à l'heure actuelle n'est pas aussi accentué qu'auparavant, pendant longtemps, les mulâtres ont été discriminés et perçus comme des personnes qui ne respectaient pas toujours les règlements (Schommer, 2012).

Les périodes des guerres mondiales ont représenté un moment important pour le Brésil sur le plan international. Plusieurs aspects de l'arrivée au pouvoir de Vargas en 1930, méritent d'être rappelés. D'une part, son idéologie fasciste a influencé l'emprisonnement ou l'exil d'opposants au régime ainsi que de plusieurs intellectuels. D'autre part, il avait l'intention d'instaurer une dictature basée sur le progrès et sur la modernité. Dans ces circonstances, une industrialisation rapide s'est concrétisée, en partie avec un accord avec les É.U.A. (États-Unis d'Amérique). Connue en tant que politique de bon voisinage (Bastide, 1957a), le lien avec les É.U.A. a permis l'obtention d'un financement pour la construction d'usines et d'autres infrastructures. En échange, le Brésil a autorisé l'installation de bases navales dans la région du Nord-Est (Faure, 2016). Cette politique est aussi entrée ultérieurement en ligne de compte dans les interactions sociales et culturelles entre les deux pays, tels que des échanges culturels, des voyages et la circulation d'artistes. José Carioca et Carmen Miranda constituent deux exemples concrets de ces échanges. Le premier fut un personnage fictif créé par Walt Disney dont l'histoire est un stéréotype du pauvre rusé. La deuxième est associée à l'industrie culturelle et a représenté un triomphe populaire musical (Schommer, 2012).

Dans les années 60 et surtout dans les années 70, le Brésil a vécu le point culminant du progrès économique, industriel et culturel (Patarra 2005; Schwartzman et Schwartzman, 2015). L'émigration était considérable en raison de la solidification des liens sociaux avec les É.U.A., principalement dans les années 60. Par ailleurs, Kubitschek, le président de l'époque, a fortement influencé la construction de Brasília de 1960 à 1964, qui est devenue la capitale à la suite de Rio de Janeiro (1763-1960). Une migration vers l'intérieur du pays s'est alors produite (Meade, 2010). Ces années, profitables pour les artistes et les investisseurs, ont symbolisé une révolution

culturelle, en partie grâce à la création de Brasília par Niemeyer, la *bossa-nova*⁸ et les échanges avec les Nord-américains. Mais, malgré ce mode de vie, la pauvreté dans les favélas, la misère dans le *Sertão*, les inégalités régionales, restaient visibles. On a alors observé des migrations internes, en particulier du Nord-Est vers le Sud-Est, de Brésiliens en quête de conditions de vie meilleures (Faure, 2016).

À la lumière de ce qui précède, on voit que les É.U.A. ont joué un rôle important dans le développement du pays. D'ailleurs, jusqu'à présent, de nombreuses personnes considèrent les É.U.A. comme un pays idéal. Toutefois, l'influence des É.U.A. n'a pas été suffisante pour changer les opinions négatives de certains Brésiliens à propos des problèmes liés à l'éducation et au développement économique de leur pays. De plus, les influences musicales nord-américaines de la *bossa-nova* ont été associées à un succès commercial de l'Amérique du Nord. Ceci a contribué, encore une fois, au sentiment d'infériorité (Schommer, 2012), parce que certains perçoivent le Brésil comme un pays inférieur, dominé et dépendant d'autres.

Au cours des années 70, lors de la dictature militaire, on continuait à véhiculer l'image du Brésil en tant que pays d'ordre et de progrès, de pays tropical et de pays de l'avenir. L'investissement dans les infrastructures avançait. Or, il s'agit également de l'époque qui a amené une dette internationale dont les conséquences désastreuses ont été ressenties la décennie suivante. En 1980, l'inflation a dépassé 100% et l'économie s'est effondrée, ne permettant pas de maintenir le système de santé, les services sociaux et l'éducation (Meade, 2010). Dès lors, ces transformations ont causé une nouvelle vague migratoire. Margolis (2013) indique que les É.U.A., le Japon, certains pays de l'Europe et le Paraguay représentaient les destinations principales. Par exemple, aux É.U.A., l'arrivée de personnes avec des visas de touristes était fréquente et, lorsque la date expirait, certains Brésiliens y restaient dans une situation illégale. Plusieurs d'entre eux y parvenaient par la frontière du Mexique et, lorsque le contrôle a augmenté à la frontière, le flux a diminué pour augmenter à nouveau dans les années 2000. Patarra (2012) mentionne que, dans les années 90, la destination principale était l'Europe, notamment le Portugal, l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni et l'Irlande. L'auteure indique aussi que, récemment, les échanges entre le Brésil et d'autres pays d'Amérique latine se sont simplifiés grâce à l'accord Mercosul. On estime que près de 1,8 million de Brésiliens sont sortis du pays

⁸ Pour découvrir un exemple de bossa-nova, il est possible de consulter les références suivantes : Jobim et de Moraes (1962) ainsi que GalCostaVEVO (2015).

dans les années 80 et près de 500 000 dans les années 90 (Carvalho et Campos 2006). Selon le Ministère des relations extérieures du Brésil, 3 083 255 Brésiliens résidaient à l'étranger en 2016 (Ministério das relações exteriores, 2016).

1.2.3. Référents de *brasilidade*

Certaines études révèlent que les Brésiliens s'efforcent de se distinguer des Hispaniques malgré le fait d'être fréquemment confondus. Il s'agit non seulement de la langue, mais aussi de référents d'ordre culturel (Margolis, 2013). La préoccupation de comprendre la particularité du Brésil et du peuple, la *brasilidade*, existe depuis longtemps de la part de sociologues et anthropologues. La réponse à leurs interrogations n'est pas une chose simple étant donné la nature complexe de la société brésilienne. C'est d'ailleurs pourquoi il existe des perspectives contradictoires. Il suffit de donner comme exemple les perspectives pessimistes de la société brésilienne, où le peuple est perçu avec une certaine tristesse, mais également les perspectives percevant le pays avec un futur plus prometteur (Ortiz, 2013). C'est le cas de Ribeiro (1995), selon qui le Brésil est une nation tropicale marquée non seulement par sa taille et sa créativité, mais aussi en attente de réaliser son potentiel dans les domaines technologique et économique pour s'épanouir en tant que civilisation métisse.

En ce qui touche au métissage ethnique, il représente le principal thème dans les écrits sur les caractéristiques culturelles du pays. Pour Freyre (1959), le Brésil est hybride depuis sa constitution et n'est pas seulement européen. Ce qui s'est passé en Europe avant le XVI^e siècle est à l'origine d'un croisement ethnique. De la sorte, à leur arrivée, les explorateurs ont apporté des traces nord-africaines et asiatiques. Par la suite, le métissage avec la population indigène et africaine s'est produit. Dans ces conditions, Ribeiro (1995) l'associe à la notion de *brasilidade*. Selon l'auteur, la manière dont il s'est produit distingue le Brésil d'autres pays d'Amérique du Nord et du Sud. Dans ces pays, la proportion d'immigrants était suffisamment élevée pour reproduire une sorte de transfert d'un peuple d'un continent à un autre, en attribuant une physionomie européenne à la majorité de la population. Par contre, au Brésil, l'arrivée des Européens a été importante, mais ils étaient concentrés dans certaines régions de sorte que cet apport n'a pas influencé le reste de la population qui était déjà en nombre élevé. Même si de nos jours cela n'est plus aussi notable, pendant longtemps la ségrégation était associée au statut et à l'origine ethnique, notamment entre les colonisateurs et les esclaves. Tout au long des siècles, le

métissage a fait en sorte que le Brésil, en tant qu'unité, soit perçu comme un nouveau peuple avec des caractéristiques propres. En ce qui a trait au statut et à l'origine ethnique, Bastide (1957b) a analysé plusieurs recherches effectuées au Brésil et les a comparées avec la situation de descendants africains aux É.U.A. Contrairement à ce pays, il était possible d'observer un processus de démocratisation raciale relativement à la mobilité sociale. Malgré les préjugés raciaux reliés à l'esclavage, l'auteur soulève que les liens d'ordre affectif entre proches suscitent l'ouverture et le respect. Il a toutefois noté des tendances différentes selon les régions. Par exemple, la population noire dans le Nord-Est du Brésil était plus nombreuse que dans le Sud.

Le Brésil est caractérisé comme un « "archipel d'îles culturelles", dissemblables bien que battues des mêmes flots et couronnées des mêmes étoiles » (Bastide, 1957a, p. 260). Ribeiro (1995) fait allusion à la naissance de cinq « îles Brésil » dans l'Histoire. On retrouve ainsi le Brésil créole, associé à l'économie de la plantation de la canne à sucre, le Brésil *caboclo* relié à la région amazonienne ou encore le Brésil *caipira* des régions rurales. Il décrit également le Brésil relatif aux populations vivant dans le *Sertão* (cf. Figure 7), une région aride dans le Nord-Est au-delà des terres fertiles des plantations de sucre. Enfin, le Brésil du Sud est caractéristique par son hétérogénéité culturelle et des modes de vie qui le distinguent des autres régions. Historiquement, il s'agit de la région dont l'avancement socioéconomique est plus proéminent.



Figure 7: Le *Sertão*

Le contraste entre les régions influence également la diversité dans les arts et les expressions culturelles brésiliennes (Bastide, 1957a). Par exemple, le Carnaval et la samba⁹ aujourd'hui célébrés dans plusieurs régions du Brésil, sont nés dans les rues de Rio de Janeiro (Milleret, 2003). La musique *forró*¹⁰ ou le *candomblé*, un rituel religieux d'origine africaine, ont leur origine dans le Nord-Est (Ortiz, 2013; Vincent, 2003a). L'art indigène est connu, notamment par les figurines en terre cuite (Vincent, 2003b). Dans le Nord, la fête du Bœuf Bumba, également d'une tradition indigène, célèbre la légende de la mort et de la résurrection de l'animal. Dans le Sud, une région avec une forte influence européenne, la célébration de Oktoberfest est répandue (Portal Brasil, 2015).

À propos des liens et attributs sociaux, contrairement aux Américains, caractérisés comme un peuple plus individualiste, les Brésiliens attribuent une grande importance à la famille et aux groupes. Il s'agit non seulement d'expression affective, mais aussi de la préservation d'intérêts communs et de l'entraide. Les Brésiliens reconnaissent l'importance de ce réseau pour obtenir du succès (Milleret, 2003). Il s'ajoute à cela la cordialité. Holanda (1998) distingue ce trait de la politesse, car il est exprimé d'une manière authentique dans un contexte social ou dans un contexte professionnel. Par exemple, il est fréquent dans le cadre de négociations au Brésil que des relations amicales soient établies. Ce trait est alors relié à la facette altruiste, spontanée, chaleureuse et joyeuse du pays tropical en comparaison à d'autres perspectives dans les pays anglo-saxons. Ceci représente alors un symbole positif de la *brasilidade*. L'altruisme et l'entraide sont aussi associés au *jeitinho*, qui met l'accent sur les comportements dans la société qui favorisent le contact humain par rapport aux aspects légaux, institutionnels ou politiques (Barbosa, 1995; Duarte, 2006). Par contre, le *jeitinho* peut aussi être perçu comme un comportement peu fiable. La connotation péjorative de ce comportement est abordée, entre autres, par DaMatta (1997) qui s'intéresse au côté autoritaire et hiérarchique de la société brésilienne. Son expression célèbre *savez-vous à qui vous parlez?*¹¹ illustre avec justesse des interactions pouvant se produire dans une variété de contextes où des comportements oppresseurs ou de contrôle se produisent dans le but d'obtenir des faveurs ou de contourner une certaine situation. Le *jeitinho* représente une version cordiale et moins autoritaire de cette attitude.

⁹ Pour découvrir un exemple de samba, il est possible de consulter les références suivantes : Cais et Meriti (2002) ainsi que ZecaPagodinhoVEVO (2010)

¹⁰ Pour découvrir un exemple de forró ou de MPB (Musique populaire brésilienne), il est possible de consulter les références suivantes : Valença, Azevedo, Ramalho (1983) ainsi que GrandeEncontroVEVO (2016).

¹¹ Traduction libre de l'expression en portugais « sabe com quem está falando? » (DaMatta, 1997, p. 16).

Conséquemment, certains individus ont une perception négative de cette conduite, au point de vouloir prendre des distances par rapport aux autres Brésiliens.

Pour terminer, il est pertinent d'apporter des nuances à propos des caractéristiques mentionnées antérieurement. Les renseignements repérés dans les écrits constituent des indications de référents culturels utiles à la compréhension des points de vue des participants de cette étude. Il ne faut pas tomber dans l'essentialisme culturel. Ces caractéristiques ne sont pas généralisables et ne correspondent pas forcément à la situation de l'ensemble de la population de ce pays. La situation actuelle des peuples autochtones représente justement un exemple des divergences au Brésil. C'est-à-dire que certaines caractéristiques de *brasilidade* (ex. : homme cordial, *jeitinho*) ou nationales (ex. : langue, territoire) ne sont pas forcément représentatives de ces groupes. Par exemple, le territoire qui est aujourd'hui reconnu comme le Brésil et la langue nationale dépendent de l'occupation historique des Portugais. Des peuples autochtones occupaient des régions qui aujourd'hui correspondent à d'autres pays de l'Amérique du Sud. Pour ce qui est de la langue, le portugais fut imposé et des noms portugais furent attribués (Povos Indígenas do Brasil, s.d.). Près de 2000 personnes ont d'ailleurs revendiqué leurs identités autochtones en demandant d'inscrire le nom ancestral sur les documents officiels (Campelo, 2017).

1.2.4. Migrations contemporaines : facteurs et mobilité vers le Canada

Dans cette section, je présente les principaux facteurs portant les Brésiliens à quitter leur pays et choisir un séjour au Canada. Il s'agit particulièrement des immigrants travailleurs et, dans certains cas, des étudiants. Leurs expériences dans ce pays, de même que celles d'étudiants sont approfondies dans le chapitre sur la recension des écrits (chapitre II). Le phénomène migratoire contemporain du Brésil et d'autres pays d'Amérique du Sud représente une stratégie pour surmonter l'écart qui existe entre leurs conditions et celles des pays plus développés (Patarra, 2005). De surcroît, il est également influencé par la mise en place de divers programmes, de telle sorte que cette mobilité n'est plus le fait des communautés défavorisées. Ainsi, la migration de Brésiliens issus de contextes plus avantagés et titulaires de diplômes universitaires est également fréquente (Schwartzman et Schwartzman, 2015).

Sur ce point, d'autres facteurs prédisposent les Brésiliens à quitter le pays. Tout d'abord, compte tenu de ce qui précède sur les liens sociaux, des recherches démontrent que certains

d'entre eux choisissent de partir pour échapper au mode de pensée du *jeitinho*, qui parfois donne lieu à un sentiment de honte relativement au pays (Barbosa, 1995; Magalhães *et al.*, 2009). Ceci est étroitement relié à des facteurs sociopolitiques, tels que la corruption et des désillusions politiques, entraînant des inégalités socioéconomiques et de la violence (Barbosa, 2009; Brash, 2007; Magalhães *et al.*, 2009). Ensuite, ces inégalités sont également associées aux prix élevés, à l'inflation et au chômage. Ces problèmes ont commencé dans les années 80, mais se sont prolongés jusque dans les années 90. Parmi la population, y compris les détenteurs de diplômes universitaires, il existait une frustration de ne pas trouver d'emploi. Par conséquent, la migration, entre autres vers le Canada, représente non seulement une quête de nouvelles opportunités professionnelles et académiques, mais aussi la recherche d'une meilleure qualité de vie. Enfin, il existe d'autres facteurs tels que la présence de proches, le désir de vivre de nouvelles expériences ou l'apprentissage d'une nouvelle langue (Barbosa, 2009; Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 2013). En outre, 18% des répondants de l'enquête menée par Magalhães *et al.* (2009) (N= 578) ont mentionné l'intention de continuer leurs études au Canada.

La migration de Brésiliens au Canada a suscité un intérêt dans les années 80 lorsque l'obtention de visas pour les É.U.A. était devenue difficile. À cette époque, les Brésiliens arrivaient surtout dans la région de Toronto en s'associant initialement à la communauté portugaise qui y était déjà établie. De nombreux Brésiliens sont arrivés avec le statut de réfugiés et ont obtenu la permission de rester jusqu'au moment de régler leur situation. À ce moment, ils étaient autorisés à travailler et à étudier. Dans les années 90, les lois sur les réfugiés sont devenues plus restrictives et ont conséquemment affecté l'entrée au pays. À la fin des années 90 et au début des années 2000, grâce au système de points attribués par le gouvernement canadien lors du processus d'immigration, des Brésiliens ayant suivi des études universitaires, qui parlaient l'anglais et avaient une formation professionnelle, avaient plus de chances d'être acceptés (Barbosa, 2009; Brash, 2007; Goza, 1999). Dans le recensement de 2011, on comptait 27 030 Brésiliens au Canada, dont 13 610 en Ontario et 6 765 au Québec (Statistique Canada, 2011a). Pour sa part, le Ministère des relations extérieures du Brésil a estimé que 43 000 Brésiliens se trouvaient au Canada en 2016 (Ministério das relações exteriores, 2016).

1.2.5. Mobilité internationale d'étudiants brésiliens

Cette section porte sur la mobilité d'étudiants brésiliens au Canada. Or, pour mieux comprendre ce phénomène, je commence par présenter des notions clés de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Notions clés de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. La mondialisation correspond à un phénomène économique et géographique où le monde devient plus globalisé en raison du développement technologique qui stimule la circulation des connaissances, les communications, les transports ainsi que la mobilité des individus (Beck, 2008). Quant à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, elle représente les mesures individuelles et institutionnelles mises en place pour faire face à la mondialisation (Altbach et Knight, 2007). Elle peut alors être définie en tant que « process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education » (Knight, 2004, p. 2).

L'internationalisation apporte plusieurs bénéfices d'ordre économique, intellectuel et culturel. De fait, la présence d'étudiants étrangers améliore non seulement la situation financière de certaines universités, mais aussi l'économie des régions ou du pays d'accueil (Altbach et Knight, 2007; Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt, 2001). Elle aide également aux échanges intellectuels et culturels contribuant ainsi au prestige des établissements d'enseignement supérieur (Altbach et Knight, 2007). Concrètement, diverses mesures aux niveaux gouvernemental et institutionnel peuvent être instaurées. Sur le plan gouvernemental, il est question de politiques reliées aux affaires étrangères ou à la science favorisant la mobilité ou les partenariats. Sur le plan institutionnel, Knight (2008) se réfère à deux courants qui tiennent compte de modalités différentes, mais qui s'influencent mutuellement. Premièrement, il s'agit de l'internationalisation interne ou l'internationalisation à domicile (*internationalisation at home*). Les composantes internationales sont incorporées dans un campus universitaire, notamment l'intégration d'une dimension interculturelle et internationale dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, des activités extracurriculaires, des interactions avec des groupes locaux (culturels, ethniques) ainsi que de la participation d'étudiants étrangers dans les activités. Le deuxième courant, appelé internationalisation à l'étranger (*internationalisation abroad*), implique une mobilité physique ou virtuelle de personnes ou d'institutions à l'extérieur. Dans ce contexte, on

retrouve une multitude d'options telles que des programmes d'études (présentiels et à distance), des filiales universitaires à l'étranger ainsi que des projets internationaux (ex. : cyberapprentissage, recherche, contrats commerciaux). Cette dernière catégorie sera prise en considération pour les propos de cette étude, soit une expérience internationale qui suppose une mobilité géographique.

La mobilité géographique soulève inévitablement des enjeux en lien avec le statut des étudiants dans un pays d'accueil. Pour cette raison, il est pertinent de présenter la distinction entre un étudiant international et un étudiant étranger. Selon Statistique Canada (2016), la catégorie des étudiants internationaux comprend les personnes qui ont quitté leur pays d'origine pour effectuer des études. Ils sont considérés des résidents non permanents. Ce groupe inclut les détenteurs d'un permis d'études, les individus inscrits dans un établissement canadien situé à l'extérieur du Canada, ainsi que les étudiants effectuant leurs études à distance (internet). Par contre, d'après Statistique Canada (2011b), les étudiants étrangers sont citoyens d'un autre pays, mais possèdent le statut de résidents permanents dans le pays d'accueil.

Bourses d'études et accords bilatéraux Canada-Brésil. Au Brésil, diverses initiatives gouvernementales sont mises en œuvre afin de promouvoir les études à l'étranger. Conformément aux discours de gouverneurs, on peut croire que ces investissements permettent au Brésil de se rapprocher des niveaux éducatifs des pays plus développés. Par exemple, l'investissement en éducation permettrait de diminuer la différence et l'exclusion qui se sont produites dans l'histoire. Dans les exposés des gouverneurs, il semblait exister un sentiment de retard par rapport aux pays plus développés relativement aux sciences et aux technologies. Cet engagement s'est concrétisé par la création de projets politiques et de programmes diversifiés pour permettre aux Brésiliens d'avoir accès à une éducation de meilleure qualité de manière à contribuer au développement du pays (Ministério das Relações Exteriores, 2011; Presidência da República, 2011a). Il est question, par exemple, des bourses attribuées par le Conseil national de développement scientifique et technologique (CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) ou de la Coordination de l'amélioration du personnel du niveau supérieur (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pour effectuer un programme désigné doctorat *sandwich*, où les étudiants effectuent une partie de leur recherche à l'extérieur (CAPES, 2014; Xavier de Brito, 2004).

En 2011, le programme de bourses Science sans frontières (SSF)¹² a été créé grâce à l'association entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Science et de la Technologie (www.cienciasemfronteiras.gov.br). Lorsqu'il a été instauré, des bourses d'études étaient attribuées à des étudiants de premier et de troisième cycle ainsi qu'à des professionnels dans le but de leur permettre de développer des compétences dans des domaines scientifiques considérés prioritaires (Presidência da República, 2011b). Des étudiants au doctorat pouvaient effectuer la totalité de leur programme à l'étranger. À l'époque, le niveau de la maîtrise n'était pas compris dans cet accord. Depuis 2011, ce programme a été à l'origine de la mobilité de nombreux étudiants brésiliens dans le monde, y compris au Canada. Ce pays représentait une destination de prédilection, non seulement en raison des accords bilatéraux en matière d'éducation et de culture, mais aussi en raison de la qualité de l'éducation ainsi que de la possibilité de mener des recherches en français et en anglais (Gouvernement du Canada, 2014). Dans ce contexte, le Gouverneur général du Canada a officiellement déclaré l'adhésion au programme en 2012 en prévoyant l'accueil d'environ 12 000 étudiants dans les universités canadiennes (Gouvernement du Canada, 2014, 2016). Plusieurs partenaires ont servi d'intermédiaires dans l'accueil des étudiants brésiliens. Il est question de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), des universités du Consortium de l'Université de l'Alberta, de l'Université Dalhousie, de l'Université Laval et de l'Université d'Ottawa (CALDO), du Bureau de l'éducation internationale (BCEI) et de Mathematics of Information Technology and Complex Systems (Mitacs) (Gouvernement du Canada, 2014).

En 2016, plusieurs lacunes ont été identifiées dans le programme. Malgré cette situation, le Canada et le Brésil ont maintenu les collaborations bilatérales (Universités Canada, 2016a, 2016b). En particulier, des liens en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ont été confirmés et des investissements de 1,72 million de dollars pour le Canada et de 1,42 million pour le Brésil ont été effectués par l'attribution de bourses (Universités Canada, 2016a). De plus, en 2015, une entente formelle sur la mobilité étudiante et les partenariats académiques a été signée entre Universités Canada et l'Association des recteurs d'universités municipales et étatiques du Brésil (ABRUEM) (Universités Canada, 2015). Le Brésil demeure un partenaire important pour le Canada, non seulement dans le cadre de

¹² En portugais : Ciência sem Fronteiras (CsF)

coopérations gouvernementales et commerciales, mais aussi en matière d'éducation et de recherche (Gouvernement du Canada, 2016). Au début de l'année 2017, des agences de financement ont apporté des modifications aux conditions du programme SSF, en raison de la situation politico-économique du Brésil et du conséquent manque de fonds (G1, 2017a, 2017b). Les bourses ont cessé d'être attribuées aux étudiants de premier cycle. À partir de cette année, les bourses étaient uniquement destinées aux cycles supérieurs et à d'autres projets de recherche (G1, 2017a).

En ce qui a trait aux bourses d'études, quelques précisions s'imposent quant aux conditions spécifiées dans les contrats. En général, les bourses d'études à l'étranger du gouvernement brésilien incluent, en plus des sommes pour les dépenses mensuelles (ex. : loyer, alimentation), les voyages d'aller et de retour, les droits de scolarité de l'université d'accueil et les assurances (le cas échéant) (Ciência sem fronteiras, s.d.). Selon certains contrats, les étudiants doivent retourner au Brésil pour le temps de l'attribution de la bourse à la fin du séjour à l'étranger pour assurer que l'investissement du gouvernement bénéficie au pays grâce aux connaissances acquises à l'extérieur. Il appert néanmoins que, dans certaines circonstances, il est possible de reporter ou de changer ces conditions (Bassette, 2012). La page internet de l'agence CAPES contient un document officiel mentionnant que les étudiants qui n'ont pas l'intention de retourner au Brésil peuvent faire une demande de changement de leurs conditions. Un comité est mis en place et évalue chaque cas individuellement (CAPES, 2012).

1.3. Internationalisation dans les pays de l'OCDE et au Canada

Cette section porte sur le contexte de l'internationalisation dans les pays de l'OCDE et au Canada. Il s'agit, d'une part, de présenter la place du Canada dans ce phénomène et, d'autre part, de situer la mobilité d'étudiants brésiliens par rapport à ceux d'autres origines dans ce pays.

La mobilité estudiantine dans le monde se multiplie. En 2014, le nombre d'étudiants dans cette situation était supérieur à 5 millions et le nombre estimé pour l'année 2022 devrait se situer autour de 7 millions (BCEI, 2015). Selon le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2016), en 2014, 6% des étudiants inscrits dans un établissement postsecondaire détenaient le statut d'étudiant international. La Chine est le pays dont le plus de citoyens étudient à l'étranger, suivie par l'Inde et par l'Allemagne.

En général, les pays de l'hémisphère Nord accueillent plus d'étudiants, alors que la majorité des étudiants internationaux proviennent de l'hémisphère Sud ou des pays en voie de

développement (Altbach et Knight, 2007). La mobilité a augmenté en raison de plusieurs facteurs reliés à la demande d'accessibilité à l'enseignement supérieur ainsi qu'à la valorisation des études dans un établissement postsecondaire prestigieux (OCDE, 2016). Le BCEI (2015) attire également l'attention sur des changements d'ordre démographique et économique dans certains pays, ce qui favorise l'intérêt envers les études à l'étranger. Il s'agit particulièrement de la Chine, du Nigéria, du Mexique et du Brésil. On estime que la croissance des classes moyennes permettra un investissement dans l'éducation de plus de 4 milliards de dollars.

En ce qui concerne les niveaux d'études, la proportion d'étudiants internationaux dans les inscriptions totales apparaît plus élevée aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). Ils sont de plus en plus nombreux à poursuivre ce niveau d'études à l'extérieur, car le monde internationalisé de la recherche et du travail valorise une telle expérience. Les avantages de leur présence sont également reconnus. Étant des professionnels hautement qualifiés, ils contribuent au développement de la nation. Dans les pays de l'OCDE, 27% des étudiants inscrits au doctorat et 12% de ceux inscrits à la maîtrise étaient internationaux. Les États-Unis d'Amérique (É.U.A.) reçoivent le nombre le plus élevé aux cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) par rapport au total (26%), suivis du Royaume-Uni (15%), de la France (11%), de l'Allemagne (10%) et de l'Australie (8%). Le Canada représente aussi l'un des pays les plus prisés pour effectuer des études de cycles supérieurs (OCDE, 2016). Selon un rapport de Statistique Canada sur l'année académique 2012/2013 paru en 2016, son classement se trouvait à un niveau supérieur à la moyenne de l'OCDE en ce qui a trait aux inscriptions au premier, deuxième et troisième cycle. D'après ce document, le nombre d'étudiants internationaux s'accroît dans les établissements canadiens.

En ce qui concerne spécifiquement le Canada, l'augmentation de la population internationale dans les établissements universitaires se réalise en partie grâce aux efforts institutionnels et gouvernementaux. L'internationalisation représente une priorité et fait partie des plans stratégiques de 96% des établissements canadiens (Universités Canada, 2014). Le gouvernement fédéral a d'ailleurs prévu un investissement de 10 millions de dollars dans le cadre de la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale. Cette stratégie consiste à augmenter les effectifs pour atteindre 450 000 étudiants en 2022 alors qu'en 2012 on estimait leur nombre à la moitié (BCEI, 2015). C'est pourquoi diverses initiatives fédérales, provinciales et

institutionnelles encouragent les activités internationales telles que des projets des réformes de curriculum, l'attribution de subventions et les programmes internationaux (Jones, 2008).

En 2014, tous les niveaux d'instruction confondus, on comptait 336 497 étudiants internationaux inscrits, un nombre à la hausse puisqu'en 2008 ils étaient 184 155 (BCEI, 2015). Globalement, aux niveaux provincial et territorial, on observe aussi une augmentation (Statistique Canada, 2016). En 2014, l'Ontario, le Québec et la Colombie-Britannique recevaient plus de 80% des étudiants internationaux du pays. Chacune de ces provinces recevait respectivement 43%, 14% et 29% des étudiants internationaux venus au Canada (BCEI, 2015).

À l'instar de la moyenne de l'OCDE, la proportion des étudiants inscrits à un programme de doctorat au Canada est plus élevée que dans les autres niveaux d'études universitaires. Les doctorants correspondent à 29% des inscriptions totales, alors qu'ils représentent 17% au deuxième cycle et 9% au premier cycle (Statistique Canada, 2016). Il faut cependant noter que la proportion d'étudiants internationaux est moins élevée au niveau du baccalauréat, mais ils restent plus nombreux à ce niveau d'études. Ils sont majoritairement répartis dans le domaine des sciences et technologies ainsi que dans le domaine du commerce (Statistique Canada, 2016).

En ce qui concerne les pays d'origine, en 2013/2014, les principaux pays étaient la Chine, l'Inde, l'Arabie saoudite, les É.U.A. et la France. Parmi ces pays, les citoyens chinois sont majoritaires dans toutes les provinces à l'exception du Québec où l'on trouve plus de Français (Statistique Canada, 2016). On observe également une augmentation d'étudiants d'autres origines quand il s'agit de marchés de recrutement prioritaires. Il est question du Vietnam, du Nigéria et du Brésil. Le Mexique et l'Iran méritent également une attention particulière. Pour ce qui est du Brésil, il est pertinent de noter que cette augmentation a été une conséquence du programme de bourses du gouvernement brésilien SSF (BCEI, 2015).

1.4. Synthèse du chapitre

La problématique de cette étude se trouve au croisement du champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, en particulier des accords bilatéraux Canada-Brésil et de la préoccupation des établissements universitaires dans la rétention d'étudiants étrangers. Par ailleurs, des défis supplémentaires se présentent pendant le doctorat. L'examen des expériences et des identités peut informer les agents qui interagissent avec les étudiants afin qu'ils puissent les soutenir dans leur progrès universitaire, contribuant ainsi à l'amélioration des stratégies de rétention. En ce qui concerne le contexte, j'ai présenté une description du Brésil sur

le plan social, politique et historique. L'histoire de ce pays est caractérisée par des migrations qui ont contribué à la diversité du pays sur tous les plans. La migration contemporaine s'est majoritairement effectuée vers l'Europe et l'Amérique du Nord, surtout en raison des conditions de vie défavorables au Brésil. Le chapitre traite aussi des notions clés reliées à l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Canada, spécifiquement pour ce qui est des relations Canada-Brésil. Parmi les initiatives gouvernementales, les bourses attribuées par les agences CAPES et CNPq ont contribué à l'affluence de Brésiliens. En dépit de la situation économique et politique du Brésil et de la conséquente réduction du nombre de bourses, les deux pays continuent à collaborer en renforçant des liens dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur. Ces éléments représentent un point de départ pour accroître la familiarité des lecteurs au sujet du Brésil et, conséquemment, mieux comprendre les résultats présentés dans les chapitres V, VI et VII.

Chapitre II

Recension des écrits

À partir de la formulation de la problématique de recherche, j'ai exposé la pertinence de réfléchir sur les expériences et sur l'identité des étudiants. Comme mentionné antérieurement, cette thématique de recherche permettrait d'informer les intervenants universitaires aux fins d'amélioration des stratégies de rétention. De la sorte, ce chapitre présente l'état des connaissances sur les expériences et les identités des étudiants étrangers. Étant donné que les Brésiliens représentent la population de cette étude, je consacre la première partie à l'analyse des écrits traitant de ce groupe (immigrants et étudiants). Dans la deuxième partie, j'examine les recherches menées auprès d'étudiants d'autres nationalités. Dans la mesure où le doctorat représente le niveau d'études mentionné dans la problématique, j'ai sélectionné, en majeure partie, des écrits sur les cycles supérieurs. Je termine en effectuant une synthèse. À partir de l'analyse des écrits, je présente l'objectif et les questions de recherche.

2.1. Recherches s'intéressant aux immigrants et aux étudiants brésiliens

Cette partie du chapitre traite des parcours d'immigrants et d'étudiants brésiliens à l'étranger. J'explore les conclusions de recherches antérieures menées principalement en Amérique du Nord (É.U.A. et Canada) et en Europe (France et Royaume-Uni) puisqu'il s'agit de contextes proches de celui de cette thèse. Il est néanmoins pertinent de mentionner qu'il existe plusieurs recherches sur les Brésiliens au Japon (ex. : Tsuda, 2003) et au Portugal (ex. : Malheiros, 2007; Vitorio 2007). Selon Margolis (2013), les expériences au Portugal constituent une exception en raison de la langue et du contexte historique.

Les contenus intégrés dans cette partie sont reliés aux expériences sociales, professionnelles et académiques. Les perspectives théoriques et méthodologiques sont variées. Toutefois, les travaux recensés, à de rares exceptions près, sont de nature qualitative (ex. : Brash, 2007; Ferdinandt, 2008; Margolis, 1994; Rezende, 2008, 2012; Vidal, 2000; Xavier de Brito, 2009). Les recherches sur les immigrants brésiliens en Amérique du Nord sont plus nombreuses que celles sur les étudiants. Les ouvrages consultés se penchent sur les expériences migratoires et font souvent référence aux identités sociales, ethniques et nationales (Ferdinandt, 2008; Sales, 1999a, 1999b; Vidal, 2000), à partir de perspectives telles que celles de Barth (1969), de Bhabha

(2004) et de Hall (1996b). En ce qui a trait aux étudiants, les notions d'identité culturelle et nationale sont prises en considération. De surcroît, la perspective de Bourdieu (1979, 2002) sur les origines sociales, le capital social et culturel entre en ligne de compte dans leurs réflexions (Muñoz, 2009; Xavier de Brito, 2009). Les chercheurs s'intéressant à ces deux populations mettent également en évidence la particularité du Brésil en citant des penseurs de nationalité brésilienne tels que DaMatta (1984), Freyre (1959), Holanda (1998) et Ribeiro (1995).

2.1.1. Immigrants

De nos jours, les motivations pour quitter le Brésil sont reliées à la situation politique et sociale du pays ainsi qu'à la recherche d'opportunités de travail (Margolis, 2013). Les recherches antérieures montrent que l'adaptation ne se produit pas sans défis et que les circonstances entourant l'arrivée des immigrants varient. Ils se différencient non seulement en raison de leurs origines sociales au Brésil, mais aussi à cause de leur statut dans le pays d'accueil.

Profils des immigrants. Selon Brash (2007), les personnes en situation régulière au Canada appartiennent généralement aux classes sociales¹³ « moyennes élevées » ou aux classes « élevées » et immigreront selon le système de points du gouvernement. Ceux qui se trouvent en situation irrégulière arrivent fréquemment avec des permis de résidence temporaires, tels que les permis d'études. Ils restent au Canada après l'expiration de leurs visas ou, étant également détenteurs de citoyennetés européennes (ex. : Portugal, Italie), renouvellent leur statut en tant que touristes.

En ce qui concerne le niveau d'éducation, celui des Brésiliens migrants est généralement élevé. Dans des pays comme l'Espagne, l'Italie et le Japon, on estime qu'au moins 70% des immigrants avaient effectué des études secondaires. En Angleterre, au moins 75% détenaient des diplômes universitaires (Margolis, 2013). En Ontario, près de 70% ont fait des études universitaires, dont plus de 30% des études de deuxième cycle. Quant à leurs compétences linguistiques, près de 60% des répondants avaient un niveau de compétence intermédiaire ou avancé en anglais; à peine 14% ont affirmé ne pas savoir l'anglais à leur arrivée (Magalhães *et*

¹³Le terme classe sociale n'est plus présent dans les documents gouvernementaux. Le statut socioéconomique est classifié selon les niveaux A, B, C, D, E (cf. Introduction de la thèse). Il est néanmoins présent dans les discours courants.

al., 2009). En règle générale, Goza (1999) a observé qu'il s'agit de migrants qui s'investissent dans l'apprentissage d'une langue.

Professions et autres activités. Les écrits sur les immigrants brésiliens relèvent l'importance des contacts ou de leurs réseaux. Par exemple, au Canada, plus de 35% des immigrants ont réussi à obtenir un premier emploi grâce au soutien de leurs compatriotes (Magalhães *et al.*, 2009). Dans la région de Toronto, la communauté portugaise constitue un repère pour s'intégrer et obtenir le premier emploi. Les relations s'établissent facilement en raison de la langue ainsi que des repères sociaux et culturels. C'est pourquoi certains Brésiliens en situation irrégulière parvenaient à trouver des emplois dans des restaurants ou autres établissements gérés par des Portugais (Vidal, 2000). Toutefois, des difficultés pouvaient se présenter lorsque les Brésiliens percevaient des comportements discriminatoires (Goza, 1999; Magalhães *et al.*, 2009 ; Vidal, 2000).

Mis à part le travail dans les restaurants ou dans les cafés, la construction, l'entretien ménager, l'éducation, la garde d'enfants, l'industrie ou les hôtels sont d'autres occupations fréquemment citées (Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 2013). Il appert également qu'en Ontario, les travailleurs brésiliens détiennent en quelques occasions des permis d'études. D'autres assument des emplois informels, tels que des cours de danse ou de musique ainsi que la préparation de repas typiques (Margolis, 2013). En règle générale, ces professions ou occupations ne correspondent pas toujours à celles obtenues au Brésil. En Ontario, plus de la moitié des immigrants d'origine brésilienne occupait des postes autres que les emplois antérieurs (Magalhães *et al.*, 2009). Bien que quelques-unes de ces occupations n'exigent pas de qualifications, certains immigrants manifestent leur contentement parce que les conditions de travail ainsi que les salaires sont plus avantageux qu'au Brésil, même pour des emplois exigeant des diplômes tels que l'administration ou la fonction publique (Margolis, 1994, 2013 ; Martes, 2010).

Ces conditions peuvent aussi avoir un impact sur l'identité professionnelle et sociale des Brésiliens à l'étranger, surtout chez les détenteurs de diplômes universitaires. La recherche de Brash (2007) montre que certains immigrants en situation régulière parviennent à concrétiser leurs aspirations professionnelles. En revanche, d'autres s'ajustent aux emplois exigeant moins de qualifications. Par exemple, le travail dans un restaurant peut convenir à certaines personnes

au Canada, puisque cela leur permet de pratiquer l'anglais. Ils refusent néanmoins de raconter cela à leur famille qui se trouve au Brésil, car ils craignent leurs perceptions et leurs jugements. Autrement dit, ils ne veulent pas que les préjugés reliés aux classes sociales du Brésil affectent leur expérience dans le pays d'accueil et la construction de leur identité canadienne. Il existe ainsi la volonté de séparer les opportunités professionnelles, sans se référer aux classes sociales au Brésil. Cette étude fournit d'autres exemples où les aspirations d'autres immigrants sont différentes. Étant conscients de leurs qualifications, ils arrivent avec des objectifs salariaux et professionnels précis qui ne se concrétisent pas toujours en raison du manque de réseaux sociaux canadiens et/ou brésiliens. Dès lors, ils sont parfois contraints de chercher des emplois exigeant moins de qualifications. Par conséquent, ces expériences engendrent des sentiments d'infériorité en raison du statut d'immigrant et de frustration. Dans ces conditions, l'auteure mentionne la distinction entre les identités professionnelles au Brésil et au Canada. Goza (1999) affirme que même si des immigrants acceptent des emplois en dessous de leurs qualifications à leur arrivée, avec le temps, ils parviennent à progresser dans leur carrière à travers le changement de professions et la connaissance du marché de travail.

Relations et fragmentations communautaires. Au Canada, les immigrants brésiliens établissent majoritairement des amitiés avec leurs compatriotes ou avec d'autres étrangers plutôt qu'avec des personnes nées au Canada (Magalhães *et al.*, 2009). Il appert toutefois que ce sont les immigrants en situation irrégulière qui tirent majoritairement parti des réseaux établis dans leur communauté (Brash, 2007). Par ailleurs, plusieurs auteurs en Ontario et aux É.U.A. révèlent l'existence d'une division des groupes de Brésiliens selon leur statut au Canada et selon leurs classes sociales au Brésil (Brash, 2007; Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 2013; Vidal, 2000). Ce groupe d'immigrants est alors constitué de deux profils :

Despite the stated disunity and recent immigration, several respondents attempted to define the face of the Brazilian community in Canada. Two faces stood out in this definition: one of "skilled workers" who immigrated legally to the country, and one of undocumented workers. This duality was stated as a way of reproducing the "microcosm of Brazilian society" and the big gap among social classes in Brazil. Discrimination

between the social classes, and the lack of contact between them was also pointed out. (Magalhães *et al.*, 2009, p. 34)

Le maintien de cette hiérarchie sociale, ainsi que le manque d'intérêt de certains se justifient par le fait de ne pas vouloir vivre dans un contexte similaire au Brésil ou en raison de ne pas s'identifier avec des comportements observés dans la communauté tels que les commérages, le *jeitinho* ou le mépris envers les carrières professionnelles (Brash, 2007). Dans plusieurs régions des É.U.A., quelques recherches révèlent d'ailleurs que certains groupes de Brésiliens refusent de s'identifier en tant que tels (Margolis, 1994, 2013; Martes, 2000). D'un autre point de vue, lorsque les Brésiliens se réunissent, les commerces (ex. : alimentation) ou les églises constituent souvent un espace de socialisation (Ferdinandt, 2008; Margolis, 2013; Vidal, 2000). On ne traite pas que de sujets religieux dans les églises. Celles-ci jouent un rôle important dans l'intégration et dans le soutien de Brésiliens à travers des activités, des célébrations, des échanges culturels ou des rencontres communautaires (Ferdinandt, 2008; Margolis, 2013).

Construction de l'identité brésilienne à l'étranger. Selon Margolis (2013), la construction des identités de Brésiliens à l'extérieur de leur pays d'origine varie selon le pays d'accueil. L'auteure affirme « Identities are situational, and being Brazilian in Brazil has a different meaning from being Brazilian in the United States, Europe or Japan » (p. 190). Bien que les contextes et les circonstances de la migration varient, quelques traits communs ressortent. Les arrivants dans un nouveau pays ont tendance à s'identifier en fonction de leur nationalité (Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 2013). Plus précisément, en citant les écrits de Barth (1969), Margolis (2013) observe « it is not the shared culture that defines the group as much as the differences between that group and the other groups » (p. 191). L'auteure poursuit: « since their [des Brésiliens] identity is built in part on what I call “we're not like them” perspective, a stance I first noted among Brazilians in New York City ». Ainsi, la construction de l'identité ethnique des Brésiliens se réalise, en se distinguant des personnes du pays d'accueil et d'autres groupes. Autrement dit, ce ne sont pas les référents culturels partagés par les membres d'un groupe qui les distinguent des autres, mais en partie les différences de ce dernier par rapport aux autres. L'identité ethnique n'est donc pas absolue et dépend toujours du contexte. Dans le même ordre d'idées, Sales (1999a) a étudié des caractéristiques de l'identité ethnique brésilienne auprès

d'immigrants de première génération aux É.U.A. Les traits propres de cette nation étaient la communication, l'expression de leurs émotions ainsi que l'effort dans le travail.

Le maintien de coutumes ou de traditions brésiliennes contribue aussi à la formation de leurs identités. Cela se produit notamment dans les espaces de socialisation mentionnés antérieurement, ainsi que dans le cadre d'événements culturels et historiques (ex. : spectacles, groupes musicaux, jour de l'indépendance, Carnaval) (Ferdinandt, 2008). Margolis (2013) associe cela à une nouvelle affirmation de leurs identités à l'extérieur :

Brazilian identity, then, means very different things within Brazil and outside Brazil. Typically, an individual's reference point in Brazil is not nationality but city or state of residence or social class. But, while national identity at home is a given and seldom noticed, Brazilians abroad are classified as foreigners from a distant and, to some, exotic land. As such, when Brazilian immigrants go to *churrascaria* in New York or drink *caipirinhas* in a Brazilian nightclub in Lisbon or when Japanese Brazilians eat *feijoada* in Nagoya, Japan, they are not just going out to eat and drink; they are going out to eat and drink Brazil [...]. (Margolis, 2013, p. 191)

Cette posture est d'autant plus notable lorsque les Brésiliens sont confondus avec d'autres groupes. Au Canada, il existe parfois la conception erronée que leur langue maternelle est l'espagnol et non le portugais (Magalhães *et al.*, 2009). Par ailleurs, on les prend parfois pour des Italiens, des Portugais ou des Hispaniques (Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 2013). Particulièrement aux É.U.A., des auteurs montrent que les Brésiliens cherchent à se démarquer aux yeux des Américains en revendiquant une identité propre, différente des Hispaniques. Ces derniers ne bénéficient pas toujours d'une bonne réputation (puisqu'ils sont fréquemment associés avec des problèmes avec la justice) (Marcus 2008; Margolis, 2013). Par ailleurs, Margolis (2013) se réfère à l'ouvrage de Fleischer (2002) et note que certains Brésiliens veulent se singulariser professionnellement par leur attitude éthique envers le travail et les études. Margolis (2013) note que ces attitudes sont plus fréquentes chez les immigrants de première génération ainsi que dans le Nord-Est des É.U.A. Les immigrants de deuxième génération ainsi que les habitants des états du sud-est adoptent une autre perspective et manifestent plus de tolérance à ce sujet. Sur ce point, certains sujets de l'étude menée par Ferdinandt (2008) au

Minnesota se sont adaptés au manque de compréhension des personnes du pays d'accueil. L'étiquette d'*Hispaniques* ou de *Latinos* a été assumée tout en maintenant certaines particularités propres au Brésil. Selon l'auteur, les processus identitaires dans ce contexte engendrent ce qu'il appelle une *troisième culture* (« Third culture ») (p. 192).

En ce qui concerne la conciliation de traits propres à différents nations ou groupes, Vidal (2000) a repéré des indices d'hybridité identitaires. Sur le modèle de Hall (1996b), l'auteure note que les Brésiliens au Canada ne sont pas assimilés au Canada. Elle observe qu'ils articulent continuellement des référents des deux pays sans pour autant délaisser complètement leur pays d'origine. Bien que certains de ses participants détiennent la nationalité canadienne, le retour au Brésil reste une possibilité.

La conciliation de multiples référents identitaires est également abordée par Margolis (2013) qui s'appuie sur la notion de transnationalisme décrite par Bash, Schiller et Blanc (1994) en tant que processus dans le cadre de l'internationalisation où les individus migrants maintiennent des liens simultanés avec le pays d'origine et avec le pays d'accueil. Dans cette perspective, les immigrants ne choisissent pas une seule nation et sont actifs simultanément dans diverses sociétés. L'auteure précise:

Brazilians are no exception to this transnational stance. Because most Brazilian immigrants in the United States and elsewhere see themselves, at least initially, as sojourners rather than as settlers, they maintain strong ties to Brazil and, consequently, to their identity as Brazilians [...] Brazilians are bifocal, a posture that allows them and other transnationals to view their world through different lenses and to adopt different identities simultaneously. (Margolis, 2013, p. 201)

Le dernier thème des écrits sur l'identité concerne les caractéristiques physiques propres à une ethnie ou à un groupe. À ce propos, Margolis (2013) soulève la question de la « race » (p. 97). Au cours de l'histoire du Brésil, les nombreuses vagues migratoires ont fait naître un peuple caractérisé par le mélange d'ethnies et d'origines (cf. Chapitre I). Arrivés aux É.U.A., certains Brésiliens se considèrent davantage comme des *blancs* même si des Américains ne les perçoivent pas ainsi (Margolis, 2013; Martes; 2010). Par ailleurs, certains Canadiens lors de leurs interactions avec des Brésiliens étaient surpris de constater qu'ils n'étaient pas métis ou n'avaient

pas d'ascendance africaine (Magalhães *et al.*, 2009). Bien que la difficulté de s'exprimer ou l'accent représentent les principales raisons qui portent les Brésiliens à se sentir discriminés au Canada, il appert que ceux qui s'identifient comme *blancs* faisaient moins souvent référence aux comportements discriminatoires que ceux qui ne se considéraient pas dans cette catégorie (Goza, 1999).

Comprendre l'identité brésilienne pour mieux intégrer les immigrants. Selon ce qui précède, il est possible de constater que de nombreux migrants brésiliens essaient de se démarquer des autres groupes en raison de leurs caractéristiques et de leurs besoins particuliers. De plus, de multiples obstacles se dressent devant eux et interfèrent dans leur adaptation ou dans la réalisation de leurs aspirations. Tout d'abord, dans certains cas, malgré l'existence de communautés brésiliennes, il existe des divisions (Brash, 2007; Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 1994, 2013; Vidal, 2000), les migrants brésiliens n'étant pas toujours en mesure de tirer parti des avantages de l'association avec leurs compatriotes. Ensuite, les difficultés de créer des réseaux amicaux et professionnels persistent. Par conséquent, certains ne parviennent pas à concrétiser leurs objectifs professionnels, et ce, malgré leurs qualifications et leurs motivations. Dans cet ordre d'idées, les principaux besoins repérés dans l'étude Magalhães et ses collaborateurs (2009) sont : l'obtention d'informations sur le pays et sur la province, la perpétuation de traditions culturelles brésiliennes, l'unité dans la communauté, le soutien au sujet de l'immigration, les cours d'anglais destinés aux étrangers ainsi que de l'information sur les possibilités en matière d'éducation. Sous ce rapport, comme indiqué dans le premier chapitre de cette thèse, les auteurs soulèvent le besoin d'effectuer des études plus récentes à propos de la communauté brésilienne au Canada et de mieux comprendre les processus identitaires dans le cadre des migrations. Les chercheurs soutiennent que, de cette manière, il sera possible de proposer des politiques nécessaires à leur appui au Canada et d'informer la communauté de manière à surmonter les préjugés et conceptions erronées.

2.1.2. Étudiants

Comme mentionné ci-dessus, les immigrants brésiliens obtiennent des emplois variés et plusieurs facteurs différencient cette population une fois arrivée dans le pays d'accueil. Les origines sociales ainsi que les statuts sont des éléments qui influencent les interactions entre eux.

Il n'en reste pas moins que les communautés et les réseaux établis représentent non seulement un soutien, mais aussi des opportunités de socialisation. Dans ces circonstances, des référents culturels propres au Brésil deviennent des raisons de rapprochement et de célébration. Mais est-il possible d'affirmer que les circonstances de migration des étudiants sont semblables ? Existe-t-il des particularités ? Que savons-nous de leurs expériences académiques, sociales et professionnelles ? Cette section a justement pour but de répondre à ces questions. Dans la continuité des incitations financières d'agences gouvernementales pour étudier à l'étranger décrites dans le premier chapitre de la thèse, je présente les motivations pour quitter le pays. Ensuite, je traite des expériences académiques, individuelles et sociales des étudiants brésiliens.

En quête d'une expérience internationale. Abstraction faite des bourses d'études, du rôle des directeurs de recherche et des contacts à l'étranger, les motivations des étudiants brésiliens à quitter leur pays sont de plusieurs ordres. Par exemple, sur le plan académique et professionnel, la décision de partir (ex. : au Japon) représente une alternative pour éviter de réaliser l'examen d'admission à l'université (*vestibular*) (Margolis, 2013). Une telle expérience est également avantageuse pour être plus compétitif sur le marché de travail ou dans la poursuite des études (Correia-Lima et Riegel, 2015; Nogueira, 2004; Prado, 2004; Valverde-Phoenie, 2015), et représente une circonstance opportune d'ascension sociale (Xavier de Brito, 2004). Dans ce contexte, l'apprentissage ou la pratique d'une langue étrangère jouent un rôle important. C'est pourquoi la volonté de pratiquer l'anglais influence souvent le choix du pays d'accueil. Cela se traduit par une préférence pour l'Angleterre, les É.U.A., le Canada ou l'Australie (Correia-Lima et Riegel, 2015; Grieco, 2015; Foster, 2014). Dans le domaine de la recherche, sortir du Brésil permet de rencontrer des auteurs de référence dans différentes disciplines (Muñoz, 2009), et de mener des recherches dans des institutions de qualité de pointe (Valverde-Phoenie, 2015). En ce qui concerne les raisons d'ordre personnel, les principales motivations citées sont l'intérêt d'une expérience internationale, apprendre au sujet d'un nouveau pays, et quitter temporairement le contexte familial (Grieco, 2015; Correia-Lima et Riegel, 2015).

Quant aux raisons de choisir le Canada, l'enquête menée par le BCEI (2014b) révèle qu'il est question, entre autres, de la perception d'une société tolérante qui ne discrimine pas, de la sécurité, de l'ouverture du pays relativement à l'arrivée d'étudiants internationaux. La réputation du système éducatif associée à la position élevée des établissements postsecondaires canadiens

dans les classements internationaux (BCEI, 2014b; Grieco, 2015), de même que les recommandations et les coopérations institutionnelles représentent d'autres facteurs décisifs (Grieco, 2015; Muñoz, 2009).

Expériences académiques. Bien que les étudiants brésiliens au Canada manifestent leur satisfaction, principalement au sujet de la qualité des infrastructures, des ressources et des professeurs (BCEI, 2014b), des études en Europe et aux É.U.A. qui se sont également concentrées sur cette problématique ont fait état de plusieurs barrières au succès académique. Dans ce qui suit, j'expose des thèmes saillants dans les écrits au sujet des perceptions des étudiants. Les études recensées se rapportent majoritairement au contexte des É.U.A. et de l'Europe étant donné que peu de travaux furent répertoriés relativement au contexte canadien.

Avantages et défis du programme Science sans frontières (SSF). Des critiques récentes sur le programme SSF ont été présentées en lien avec son organisation et sa gestion. Toutefois, de nombreux étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs ont profité de cette chance dans leur parcours. Des recherches sur les participants de ce programme (tous cycles d'études) rapportent des avantages sur le plan académique. Il s'agit, d'abord, d'améliorer leur expertise grâce au travail avec des spécialistes sur le plan international, de mener des recherches dans des installations de pointe et d'être en mesure de publier (Valverde-Phoenie, 2015). Au Canada, Bubadué, Carnevale, de Paula, Padoin et Neves (2013) relèvent aussi la possibilité d'avoir accès à des séminaires et d'autres activités extracurriculaires ainsi que de mieux comprendre le contexte professionnel au niveau international. Par ailleurs, d'après Grieco (2015), la possibilité d'effectuer des stages (y compris au premier cycle) augmente les occasions de réseautage. L'apprentissage interculturel ainsi que la pratique d'une langue étrangère constituent également des atouts du programme.

Les principaux défis soulevés sont reliés à la compatibilité des diplômes, au manque d'offres de stages (Grieco, 2015), ainsi qu'à l'impossibilité d'obtenir des crédits pour certains cours (Valverde-Phoenie, 2015). Il est également pertinent de noter que les conditions varient selon le niveau d'études. Peu de recherches se sont intéressées aux différences entre les étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs. À notre connaissance, l'étude de Valverde-Phoenie

(2015) aux É.U.A. est la principale étude qui relève quelques différences, notamment au sujet des démarches administratives et de l'admission dans les établissements à l'étranger.

Cours, séminaires, encadrement, statut d'étudiant. Aux cycles supérieurs, des différences dans les approches d'enseignement et d'encadrement ont été relatées. Muñoz (2009) s'est intéressée aux étudiants boursiers des programmes d'échanges *sandwich* qui effectuent uniquement une partie de leur doctorat à l'étranger. Elle soulève la différence dans l'organisation des cours ou séminaires qui ressemblent à des cours magistraux et signale les difficultés à s'orienter dans les lectures. Cet écart était surtout observé par des étudiants dont les professeurs n'étaient pas influencés par le système français d'enseignement. Par ailleurs, les doctorants brésiliens se plaignaient des relations distantes, de l'attitude passive de la part des directeurs de recherche ou des professeurs, ainsi que de l'autonomie exigée. Ils notaient que certains directeurs de recherche ne leur accordaient pas beaucoup de temps ou ne démontraient pas d'intérêt envers leurs recherches.

Il s'ajoute à cela le statut dans le pays d'accueil. Par exemple, les boursiers des programmes *sandwich* ne bénéficient pas toujours d'un statut officiel dans les établissements d'accueil (Xavier de Brito, 2000). En outre, étant donné qu'au Brésil les détenteurs d'un diplôme de maîtrise peuvent enseigner dans des universités, certains poursuivent des études doctorales parallèlement à l'enseignement. Arrivés en Europe, ils se retrouvent avec l'unique statut d'étudiant et cela constitue un défi dans leur adaptation (Muñoz, 2009; Rezende, 2012). Dans ce contexte, Muñoz (2009, para. 35) se réfère au « narcissisme » décrit par Bourdieu (2002, p. 4) lorsque l'individu est « inconnu dans un pays étranger ».

Enfin, en France, la langue apparaît comme un élément important dans l'expérience académique (Muñoz, 2009; Xavier de Brito, 2000). Certains étudiants brésiliens aux cycles supérieurs rencontrent des difficultés linguistiques reliées autant en compréhension qu'en expression. Ceci représente une entrave à la participation puisque les répondants se montrent timides. Ils cherchent ainsi des occasions pour améliorer leurs compétences en s'inscrivant dans des écoles de langues ou en suivant des cours offerts par d'autres types d'institutions (Muñoz, 2009).

Les difficultés linguistiques ont également été soulevées dans les études de Burnham (2017) au Canada et de Galvão (2018) aux É.U.A. À ce propos il est possible de citer les

difficultés à apprendre des termes professionnels ou spécifiques à un domaine particulier (Burnham, 2017; Galvão, 2018), le temps supplémentaire dans la rédaction des travaux universitaires en raison des traductions en anglais à partir du portugais (Burnham, 2017), ainsi que l'anxiété de s'exprimer dans une deuxième langue (Galvão, 2018). Plus précisément, dans l'étude de Galvão (2018) qui s'intéresse uniquement à des doctorantes boursières du programme SSF, le fait de ne pas être en mesure de s'exprimer de la même manière que dans leur langue maternelle diminue la confiance en soi. Par conséquent, les participantes s'engageaient moins dans les discussions avec les collègues.

Dans le contexte académique, d'autres défis ont été identifiés chez les doctorantes brésiliennes. Galvão (2018) a décrit les problèmes liés à la santé mentale et au bien-être (ex. : stress, isolement) ainsi que la discrimination et le sentiment d'infériorité dans les relations avec les collègues de travail, dans les domaines dominés par des hommes. Burnham (2017) a aussi parlé d'une discrimination liée au statut d'étudiantes internationales ou d'étrangères.

Réussite universitaire. Bien que les études recensées aient mentionné différents obstacles qui se présentent aux étudiants brésiliens en contexte académique, la mention de réussite ou échec universitaire apparaît à de rares occasions. Au Canada, le BCEI (2014b) indique que 96% des participants ont mentionné répondre avec succès aux exigences de leurs programmes (tous les cycles d'études). Selon Valverde-Phoenie (2015), la langue est liée à la performance scolaire. Par exemple, un doctorant de sa recherche a mentionné qu'il obtenait de meilleurs résultats aux épreuves lorsqu'il n'avait pas besoin d'écrire. Au contraire, lorsqu'il devait répondre à des questions à développement, ses résultats scolaires étaient moins satisfaisants. Il a néanmoins obtenu la note de passage en raison de la moyenne des tests.

Retombées individuelles et sociétales. Le séjour à l'extérieur du pays d'origine favorise la compréhension des pratiques professionnelles dans un contexte mondial et stimule le développement personnel et social (Bubadué *et al.*, 2013). Pour certains, l'expérience est tellement enrichissante qu'ils désirent contribuer à la visibilité des programmes (ex. : SSF) à leur retour au Brésil, à travers des publications ou d'autres activités à domicile liées à l'internationalisation (Bubadué *et al.*, 2013; Muñoz, 2009; Salvetti, Bueno, Gastaldo, Kimura et Pimenta, 2013; Valverde-Phoenie, 2015). Muñoz (2009) précise également que cela permet aux

doctorants d'élargir leurs horizons et d'acquérir des capitaux (culturels, académiques, linguistiques), ce qui contribue à les distinguer et à leur faciliter l'obtention d'un emploi de retour au Brésil. Ainsi, la portée du séjour n'est pas seulement au niveau individuel, mais aussi national. Les échanges contribuent alors au développement du pays d'origine (BCEI, 2014b).

Pour les doctorants, les activités exécutées lors du séjour à l'étranger (ex. : groupes de travail, recherche dans des archives) renforcent l'identité professionnelle, particulièrement dans le domaine des sciences sociales puisque certains programmes ne sont pas toujours valorisés dans leurs pays d'origine. Dans ce contexte, certains choisissent d'adhérer à des disciplines spécifiques ou même d'orienter leurs travaux dans une nouvelle direction (Muñoz, 2009).

Expériences individuelles et sociales. Les étudiants brésiliens rencontrent également des obstacles dans des contextes sociaux. Comme on le voit aussi dans des travaux sur les étudiants de cycles supérieurs en général, les déterminants du succès dans l'adaptation sont reliés aux services universitaires, aux relations avec les directeurs de recherche, et aux liens sociaux avec d'autres étudiants brésiliens et non brésiliens (Valverde-Phoenie, 2015). Toutefois, certaines particularités relatives aux étudiants brésiliens ont été identifiées.

Adaptation dans le pays d'accueil. L'adaptation des étudiants brésiliens est influencée par une diversité de facteurs d'ordre familial, individuel et expérientiel. Il est question de l'âge, de la profession, de la mobilité à l'intérieur du Brésil, des ressources ainsi que des expériences antérieures reliées au contexte international. Les répondants de l'étude de Muñoz (2009) en France ont trouvé plusieurs services de soutien. Il n'en reste pas moins que la distance avec la famille et avec le pays d'origine a causé des difficultés. C'est pourquoi certains se réfugient dans l'utilisation de médias pour compenser l'éloignement géographique. Ceux qui voyagent avec leur famille se trouvent aussi dans des circonstances entraînant des défis. D'une part, les enfants sont retirés de leur contexte, devant s'adapter à de nouveaux établissements éducatifs. D'autre part, les parents ne sont plus en mesure de compter sur la présence et le soutien de leur famille ou des employés domestiques comme c'était le cas au Brésil.

De surcroît, plusieurs éléments contextuels et environnementaux influencent leur bien-être. Muñoz (2009) affirme que l'adaptation à un nouveau climat se révèle pénible puisqu'ils sont originaires de l'hémisphère sud. L'auteure ajoute : « le Brésil est un pays d'une autre échelle que

la France et le rapport à l'espace y est vécu différemment » (para. 27). Par conséquent, les étudiants parlent de la sensation de dépaysement ainsi que du manque d'espace dans les endroits publics ou dans les logements. L'attitude fermée et la réserve des Français entrent en ligne de compte dans le développement de relations amicales avec d'autres Brésiliens ou d'autres étrangers.

Xavier de Brito (2009) met en évidence les difficultés d'étudiants non boursiers en France. Malgré leur appartenance à l'élite brésilienne, des défis d'ordre financier influencent d'autres sphères de leurs vies, telles que les occasions de faire du réseautage avec des groupes académiques ou de se consacrer à des activités parallèles reliées à leurs études. Leur situation ressemble à celle d'immigrants puisqu'ils sont privés de leurs réseaux dans leur pays d'origine et n'ont pas souvent l'occasion d'exercer des professions dans leurs domaines. Ils se contentent alors d'emplois peu rémunérés reliés à la garde d'enfants ou au ménage.

Tout comme dans le contexte académique, les défis linguistiques influencent les dimensions individuelle et sociale de leurs vies. Au Brésil, l'apprentissage de langues étrangères représente une stratégie ainsi qu'un investissement à l'accès à des expériences internationales. C'est le cas des classes moyennes qui inscrivent leurs enfants dans des programmes d'échanges, dans des écoles internationales ou dans des instituts de langues à coût élevé (Muñoz, 2009). Cependant, les parcours universitaires menant aux études doctorales à l'étranger ne sont pas linéaires et ces expériences sont rarement accessibles aux personnes originaires de classes socioéconomiques plus modestes. Dans tous les cas, des difficultés d'ordre linguistique ont été observées à l'étranger. Par exemple, Muñoz (2009) précise qu'il est difficile de distinguer l'usage du « tu » et du « vous » parce qu'au Brésil « il y a très peu de formalisme dans les relations sociales et l'usage du prénom est généralisé » (para. 32). Ensuite, il s'agit des différences entre le français étudié au Brésil et l'usage familier en France. Ils se sentent dérouterés lorsqu'ils ne parviennent pas à comprendre les autres ou à s'exprimer dans les commerces. Dès lors, des obstacles relationnels se présentent et la perception du manque de patience surprend parfois les Brésiliens. Dans le même ordre d'idées, certains répondants de l'étude de Rezende (2008) se trouvaient à l'écart sur le plan social. Le sentiment de certains d'entre eux est analogue à observer une vitrine d'un magasin sans être invités à l'intérieur. Ils n'étaient donc pas traités d'une manière égale aux personnes du pays d'accueil.

Burnham (2017) a identifié des opinions divergentes en ce qui concerne les interactions avec les personnes du pays d'accueil. D'une part, les Canadiens sont reconnus pour leur politesse et leur sympathie. D'autre part, ils établissent des relations distantes avec les étudiants internationaux. Les différences culturelles étaient plus nombreuses que celles prévues avant le séjour et, pour cette raison, l'auteur a fait référence au choc culturel. Pour cette raison, la plupart des participantes se sont associées socialement à d'autres étrangers ou à d'autres Brésiliens.

Rapport aux autres et identité. L'étude de Rezende (2008) met en évidence que certains défis relationnels vécus par des doctorants brésiliens sont associés à des référents culturels et identitaires (ex. : émotivité, ouverture, chaleur). Par exemple, lors des salutations, typiquement les Brésiliens s'embrassent sur les joues ou se donnent une accolade, alors que dans certains pays les personnes peuvent se sentir gênées. Muñoz (2009, para. 32) parle de la difficulté de comprendre certains « codes » comportementaux et culturels. Dans ces circonstances, la création d'amitiés avec les personnes du pays d'accueil s'est avérée ardue, avec des conséquences à l'ajustement à la société en général (Muñoz, 2009; Rezende, 2008).

D'autres malentendus se présentent en raison de conceptions erronées sur le Brésil, notamment lorsqu'un caractère sensuel est attribué aux femmes brésiliennes (Magalhães *et al.*, 2009; Muñoz, 2009). À ce propos, Rezende (2012) pose un regard sur les stéréotypes de la société d'accueil (Europe et É.U.A.). Les stéréotypes de la société d'accueil causent une dissonance entre la perception des membres de la société d'accueil et la perception que les étudiantes brésiliennes ont d'elles-mêmes en tant qu'intellectuelles et chercheuses qualifiées. Finalement, l'étude a également fait ressortir l'impact des interactions sur leur ethnie d'appartenance. Comme dans la situation de certains immigrants aux É.U.A., les doctorants de cette recherche s'identifiaient à la classe moyenne blanche, mais, à l'étranger, ils étaient perçus différemment, ce qui engendrait un inconfort.

En ce qui a trait aux appartenances nationales, la sensation de dépaysement a une incidence sur la conscience de soi et sur l'identité (Muñoz, 2009; Rezende, 2008). Tout comme les expériences de certains immigrants, le renforcement d'une identité brésilienne se produit à l'étranger à travers le partage de coutumes ainsi que de symboles culturels et nationaux (ex. : Carnaval, football, nourriture) (Rezende, 2008; Sá, 1980). Par contre, l'appartenance peut se manifester en faveur du pays d'accueil. Selon Rezende (2008), d'autres étudiants évitaient les

Brésiliens pour ne pas sembler appartenir à un « ghetto » (p. 114). Dans ce cas, ils socialisaient davantage avec d'autres étrangers. Cette décision était aussi reliée à la nécessité d'interagir avec les personnes du pays d'accueil pour accéder aux données de recherche. Les écrits signalent également la formation d'un sentiment d'ambivalence ainsi que des remises en question par rapport aux sociétés et contextes universitaires au Brésil. Il est question de la qualité de vie ainsi que de la possibilité de concilier le travail et le temps libre (Muñoz, 2009). En outre, bien que le sentiment d'appartenance national n'ait pas changé, certains ont adopté quelques comportements ou perspectives du pays d'accueil (Rezende, 2008). Dans d'autres cas, certains cessent d'idéaliser le pays dans lequel ils séjournent vu que leur imaginaire ne correspond pas toujours à la réalité (Muñoz, 2009).

2.2. Expériences des étudiants d'origines étrangères

Cette section donne une vue d'ensemble sur les expériences d'étudiants étrangers et internationaux d'autres nationalités, complétant ainsi les écrits sur les Brésiliens. La mobilité estudiantine représente un sujet qui suscite l'intérêt d'auteurs de plusieurs disciplines. Les vécus d'étudiants peuvent alors être examinés à la lumière de l'adaptation et de la communication interculturelle, des liens sociaux ainsi que de l'identité (Bilecen, 2013). Les démarches méthodologiques choisies par les auteurs sont également diversifiées. Bien que certaines soient quantitatives (ex. : Chapdelaine et Alexitch, 2004; Perrucci et Hu, 1995) ou mixtes (ex. : Wright et Schartner, 2013; Zhang et Zhou, 2010), la majorité des travaux recensés sont de nature qualitative. On retrouve des études phénoménologiques (ex. : Burkholder, 2014; Le, 2016; Mukminin et McMahon, 2013; Zhang, 2016), des études narratives (ex. : Phelps, 2016), ainsi que des théorisations ancrées (ex. : McClure, 2007; Wong, 2008). Les écrits antérieurs montrent que de nombreux obstacles se présentent aux étudiants dans plusieurs sphères de leurs vies. Les difficultés rencontrées peuvent influencer la persévérance et la réussite des étudiants dans leurs programmes. Kanouté (2011) fait d'ailleurs référence au « stress académique » des étudiants récemment immigrés (p. 164). Dans ce qui suit, j'expose les principaux défis repérés dans les recherches. Par la suite, j'introduis les transformations individuelles et les bénéfices de l'expérience à l'étranger.

2.2.1. Perceptions et défis aux études de cycles supérieurs

Obstacles en contexte académique. Les travaux antérieurs font souvent référence à la thématique de la langue aux cycles supérieurs (Halic, Greenberg et Paulus, 2009 ; Le, 2016; Mukminin et McMahon, 2013; Myles et Cheng, 2003; Perrucchi et Hoo, 1995; Son et Park, 2014; Zhang, 2016). Quelques études ont révélé les défis de même que les avantages à effectuer des études supérieures dans une autre langue. D'une part, le choix d'étudier dans un pays anglophone est vu comme une stratégie professionnelle puisque la maîtrise de l'anglais est un atout pour trouver un emploi (Burkholder, 2014). D'autre part, elle peut constituer un obstacle à l'apprentissage (Le, 2016; Mukminin et McMahon, 2013; Zhang, 2016). Dans ce contexte, plusieurs facteurs sont en cause. Son et Park (2014) soulèvent les défis liés à la communication avec les directeurs de recherche et les membres du personnel ainsi qu'à l'écriture. Ces auteurs ont constaté qu'au début du programme, le niveau d'écriture académique n'était pas à la hauteur exigée. Les répondants considéraient toutefois qu'ils seraient en mesure de s'améliorer progressivement. Myles et Cheng (2003), quant à eux, attirent l'attention sur des bris de communication avec les directeurs de recherche lorsque les étudiants ne maîtrisent pas la langue de tous les jours. Il s'ajoute à cela les difficultés de prononciation qui ont un impact dans la communication orale et, par conséquent, dans les fonctions d'assistants d'enseignement. Les étudiants utilisent des stratégies complémentaires écrites pour remédier à de telles situations.

Halic, Greenberg et Paulus (2009) ont étudié la langue et l'identité d'étudiants de cycles supérieurs dont la majorité était inscrite au doctorat. Les résultats avancés par ces auteurs s'apparentent à d'autres études en ce qui a trait aux difficultés de communication et de compréhension. Ils notent toutefois que les structures des phrases dans la langue étrangère sont influencées par la langue maternelle. Par ailleurs, ils ont constaté que la langue étrangère interfère avec l'estime de soi. Des sentiments d'ambivalence au sujet des compétences linguistiques ainsi que de l'anxiété concernant l'enseignement ont été aussi mentionnés. Des études dans un autre pays impliquent de reconstruire une réputation et acquérir une nouvelle expertise. Par exemple, un participant brésilien a parlé de ses difficultés à écrire dans le pays d'accueil alors qu'au Brésil, il était excellent. En contrepartie, les auteurs ont signalé que la langue favorise aussi l'accès à la découverte d'autres cultures et aux connaissances et, conséquemment, favorise le succès académique.

Hormis les barrières linguistiques, les étudiants en transition doivent s'adapter à leurs rôles dans les études et en recherche (Zhang, 2016; Mukminin et McMahon, 2013). Il peut également leur arriver d'être victime d'un traitement différencié ou d'exclusion de la part des professeurs ou des collègues. Les résultats avancés par Zhang (2016) indiquent qu'à certaines occasions, ils ne sont pas considérés comme compétents. Pareillement, Mukminin et McMahon (2013) notent que certains avaient l'impression de ne pas être traités justement. Ces constats montrent que les étudiants de cycles supérieurs étrangers sont parfois dévalorisés. À ce propos, Fotovatian et Miller (2014) ont voulu explorer le rôle de la langue dans les interactions et dans la construction d'identités institutionnelles. Ils ont découvert que le statut d'étudiant international était relié à une distance sociale et culturelle. Ces étudiants se trouvaient donc isolés de leurs homologues locaux. Dans certains cas, les préjugés de ces derniers les ont menés à stéréotyper leurs collègues étrangers. Ceci a influencé le sentiment d'appartenance à l'institution universitaire. Le travail de Deem et Brehony (2010) a également montré une attitude dépréciative envers les étudiants en sciences sociales et humaines. Malgré leurs motivations et leur intérêt à assister à différents cours et activités, ils se sentaient moins inclus dans les événements départementaux et étaient moins souvent encouragés que les étudiants locaux à participer à des congrès ou séminaires.

Les résultats de la recherche d'Arcand, Asselin et Kanouté (2016) avec des étudiants récemment immigrés au Québec présentent des points communs avec plusieurs travaux recensés. Ces chercheurs se sont penchés sur des facteurs qui influencent la persévérance académique et le processus d'acculturation. Plusieurs éléments ont des effets sur l'intégration des étudiants à l'université et à la société en général. Les défis soulevés par les répondants de cette recherche concernent principalement le rapport aux autres. Certaines caractéristiques des étudiants, telles que l'origine ethnique, l'âge et la langue, ont influencé les interactions avec les collègues du pays d'accueil. Les répondants ont également fait part de la difficulté à créer des liens sociaux avec les collègues en dehors du contexte académique. Il s'ajoute à cela le sentiment de solitude renforcé par des stéréotypes ou la discrimination dans le cadre de projets d'équipe. Malgré ces défis, les études universitaires représentent une expérience préalable à la transition dans le monde du travail.

Selon ce qui précède, la qualité des relations et des interactions avec les autres constitue une condition importante de l'expérience de mobilité internationale. En effet, la socialisation

dans les contextes départemental et social contribue au cheminement des doctorants étrangers. Par ailleurs, le statut d'étudiant international joue un rôle dans toutes les dimensions de l'existence (Le et Gardner, 2010). Sur ce point, Maïnich (2015), tout comme dans les recherches exposées plus haut, indique que la qualité des interactions avec les directeurs de recherche, le soutien (intellectuel, émotionnel et financier) ainsi que le bien-être physique et psychologique sont marquants. Dans ce contexte, le maintien d'habitudes culturelles est important pour la conservation des identités culturelles des étudiants et, conséquemment, de leur satisfaction vis-à-vis de leur condition d'étrangers.

Le manque de familiarité avec les méthodes d'enseignement et d'évaluation (Pilote et Benabdeljalil, 2007), de même que les manières d'établir des relations professionnelles (Mukminin et McMahon, 2013) constituent aussi des entraves aux études. Dans ce contexte, les directeurs de recherche jouent un rôle fondamental dans le cheminement des étudiants de cycles supérieurs, surtout lorsqu'ils se trouvent loin de leurs réseaux du pays d'origine (Le, 2016; McClure, 2007). Une relation collaborative avec les directeurs de recherche contribue à l'amélioration de la communication et au cheminement académique (Myles et Cheng, 2003). Lorsque les étudiants ne reçoivent pas les rétroactions attendues, les stagiaires postdoctoraux ainsi que les collègues au doctorat agissent en tant que mentors informels (Borg, Maunder, Jiang, Walsh, Fry et Di Napoli, 2010).

Enfin, d'autres études ont mis en évidence d'autres éléments reliés à la vie universitaire et aux programmes d'études ainsi qu'à la transition vers le monde du travail. Il est question de la participation à des activités sur le campus (BCEI, 2015) et au soutien à la transition vers le monde du travail après l'obtention d'un diplôme (Trice et Hoo, 2007).

Obstacles sociaux. Les barrières linguistiques influent également sur les relations en contexte social. Les répondants de la recherche menée par Myles et Cheng (2003) éprouvaient des difficultés à comprendre des personnes d'autres origines en raison de leurs accents. En ce qui concerne les interactions sociales, ces chercheurs ont découvert que cette dimension de la vie de leurs répondants était surtout affectée par leur situation familiale (ex. : être marié) ainsi que par leurs conditions d'habitation (ex. : avoir des colocataires). Pour sa part, Zhang (2016) note que les problèmes linguistiques représentent un obstacle à la création de nouvelles amitiés. Dans le même ordre d'idées, Fotovatian et Miller (2014) observent que ces entraves, associées à

l'incompréhension de référents culturels, font en sorte que certains étudiants s'abstiennent d'interagir avec des collègues locaux. Autrement dit, la capacité d'être sociable en communiquant dans une langue étrangère constitue un enjeu.

D'autres travaux recensés portent spécifiquement sur les défis culturels. Le travail de Chapdelaine et Alexitch (2004) (N = 156) au Canada repose sur le modèle de Furnham et Bochner (1982). Les participants de cette étude ont éprouvé plus de difficultés sur le plan social que dans leur pays d'origine. Ainsi, à mesure que le contact avec les personnes locales augmente, le choc culturel diminue. C'est pourquoi le rapport avec ces dernières est important pour l'adaptation. De leur côté, Wright et Schartner (2013) ont cherché à comprendre les liens entre l'adaptation socioculturelle et les interactions avec les personnes au Royaume-Uni. Les résultats indiquent que certains participants ressentent de la frustration dans la mesure où il existe peu d'occasions d'interagir avec les personnes du pays d'accueil. Ces résultats se rapprochent de ceux d'autres études qui ont mis en évidence le contact avec les personnes du pays d'accueil (BCEI, 2015; Perrucci et Hu, 2015). Enfin, d'autres auteurs prennent en considération le modèle d'acculturation proposé en 1997 par Berry (Duclos, 2011; Tanner, 2013; Zhang et Zhou, 2010). Les principaux défis décelés concernent surtout les difficultés linguistiques (Tanner, 2013; Zhang et Zhou, 2010). Les différences culturelles compromettent aussi les interactions avec les personnes du pays d'accueil (Zhang et Zhou, 2010). L'étude de Tanner (2013) suggère que la perception de la discrimination et le manque de soutien social constituent également des variables qui influencent l'acculturation.

2.2.2. Transformations individuelles

Abstraction faite des difficultés, certaines recherches montrent les effets bénéfiques des études de cycles supérieurs à l'étranger. Avec le temps, les étudiants peuvent acquérir l'autonomie et la confiance en soi (Kumi-Yebodah, 2014 ; Le, 2016). Par ailleurs, dans une étude de Kumi-Yebodah (2014) inspirée des écrits de Mezirow (2000), plus de 80% des répondants ont relaté des expériences transformatives d'ordre éducatif et personnel. Ils ont spécifiquement fait référence au contact avec de nouvelles traditions académiques (ex.: méthodes d'enseignement), l'apprentissage d'une nouvelle langue ainsi que le soutien et le mentorat dans les activités académiques (ex. : révision d'articles pour des fins de publication). Le vécu à l'étranger contribue

également au développement d'une conscience culturelle, d'une tolérance ainsi que de la responsabilité (Burkholder, 2014; Zhang, 2016).

D'autres travaux portent sur les changements identitaires. Parmi eux, des auteurs s'intéressent aux identités professionnelles, culturelles et nationales. Sous ce rapport, Tubin et Lapidot (2008) se sont penchés sur la construction d'identités professionnelles de doctorants et de stagiaires postdoctoraux israéliens aux É.U.A. Des ouvrages sur les identités nationales et sur la socialisation académique leur ont servi de repère pour interpréter leurs données. Ils ont ainsi découvert que certains étudiants, après leur séjour, introduisaient des pratiques professionnelles américaines et israéliennes. Les méthodes américaines représentaient parfois un exemple à suivre en recherche, dans la rédaction d'articles ou dans la préparation de communications. En revanche, d'autres privilégiaient les traditions académiques de leur pays d'origine ou changeaient selon le contexte.

L'article de Chang (2011) contribue aussi à la compréhension de la formation d'identités professionnelles. Bien que cette notion ne représente pas l'objet de son étude, l'auteure a pris en considération des concepts connexes afin de mieux saisir la portée des études supérieures à l'étranger. En tenant compte des parcours précédant la migration, elle s'appuie sur les notions de capital culturel (Bourdieu, 1991), d'investissement et d'agentivité (Norton, 2000) pour examiner les trajectoires ainsi que les aspirations professionnelles de doctorants étrangers aux É.U.A. L'auteure conclut que les parcours sont individualisés et que les choix effectués sont reliés aux options de carrière. Les participants de cette étude étaient en mesure d'anticiper d'éventuels défis et se sont préparés en profitant d'opportunités, telles que les assistanats de recherche, pour progresser dans leurs carrières académiques.

En ce qui concerne les identités culturelles et nationales, Duclos (2011) se base sur les écrits de Camilleri (1998) à propos des stratégies identitaires ainsi que de Dubar (1991) au sujet de la socialisation et de l'identité. Les résultats de son étude montrent que, sur le plan identitaire et social, certains étudiants magrébins maintenaient leurs appartenances nationales et culturelles et interagissaient davantage avec leurs compatriotes. L'intention de s'intégrer dans la société d'accueil dépendait de plusieurs variables, notamment le temps du séjour. Il s'ajoute à cela, selon Duclos (2006), les expériences éducatives antérieures et les opinions de la famille à propos des pays occidentaux.

L'étude de Wong (2008) explore les identités en s'inspirant de perspectives postcoloniales telles que celle de Homi Bhabha (Rutherford, 1990) et Hall (1996b). Les données sont issues d'entretiens portant sur les expériences avant et pendant le séjour dans pays d'accueil. Selon l'auteure, les vécus dans le cadre du doctorat sont modelés à partir du passé éducatif, familial et personnel. Bien qu'elle n'ait pas exploré la socialisation, quelques-unes de ses conclusions concordent avec celles de Tubin et Lapidot (2008), notamment à propos de l'intégration de référents culturels de plusieurs pays. La particularité de l'étude de Wong (2008) par rapport à cette dernière réside dans la justification des processus identitaires. Dans ce contexte, les évolutions identitaires des participantes se sont produites sous des tensions culturelles. Ces processus dialectiques donnent lieu à des hybridations identitaires propres à chaque individu. Elle met également en évidence le développement d'une perspective critique relativement aux parcours migratoires. Une fois à l'étranger, la volonté de redécouvrir ou d'approfondir les connaissances sur les pays d'origine s'est développée.

Plus récemment, Bilecen (2013) et Phelps (2016) se sont intéressés aux identités de doctorants étrangers dans le cadre du transnationalisme. Bilecen (2013) soulève que l'éducation supérieure n'est pas seulement internationalisée, mais aussi transnationale. L'auteur déclare: « transnational social spaces provide context for interaction and transaction as well as for the organization, construction and reconstruction of identifications, social networks, flows of ideas, knowledge, goods and practices » (p. 669). Les institutions d'enseignement supérieur s'associent à d'autres organisations dans le monde entier. C'est pourquoi les doctorants étrangers maintiennent des liens entre différentes nations. Leurs projets et leurs conditions d'étrangers les situent au confluent de rapports économiques, sociopolitiques, éducatifs et académiques (Bilecen, 2009). Les résultats issus d'entretiens auprès d'étudiants de 35 nationalités montrent que le contact avec la diversité, l'interaction avec les autres et la prise de conscience de leurs propres différences contribuent à la formation de nouvelles identités cosmopolites. Les conclusions de l'étude de Phelps (2016) rejoignent celles des approches exposées. Les identités de doctorants étrangers au Canada se caractérisent par l'ambivalence, la fluidité et la diversité dans leurs appartenances. Ces processus évoluent dans des contextes académiques transnationaux puisqu'ils se trouvent dans des emplacements situés dans plusieurs pays.

2.3. Synthèse du chapitre et formulation des questions de recherche

Cette recension a pris en considération la mobilité géographique d'étudiants aux cycles supérieurs et d'étudiants brésiliens. Les travaux sur les immigrants brésiliens ont été inclus. Cette dernière section du chapitre présente un résumé de la recension des écrits de même que la formulation de l'objectif et des questions de recherche.

2.3.1. Résumé de la recension des écrits

Parmi les travaux sur les étudiants étrangers de cycles supérieurs, il faut retenir que le séjour à l'étranger engendre des effets positifs en contribuant, par exemple, à l'apprentissage transformatif, au perfectionnement d'une langue étrangère et à la découverte d'un nouveau milieu. Les relations avec les professeurs et les collègues sont essentielles au cheminement académique. Les principaux défis éprouvés sont d'ordre linguistique, culturel et relationnel. Les difficultés linguistiques représentent non seulement des entraves aux responsabilités académiques, mais aussi aux interactions avec les autres et en particulier au manque de compréhension des référents culturels. Ceci peut alors renforcer l'isolement des étudiants étrangers de cycles supérieurs.

En ce qui concerne les retombées du séjour à l'étranger, une telle expérience est à l'origine de nouvelles identités professionnelles et culturelles dans la mesure où les repères nationaux de différents pays sont intégrés dans les pratiques de recherche et de travail. Il en est de même sur le plan personnel. Un tel vécu contribue à une hybridation identitaire par le moyen de tensions culturelles et de l'appropriation de nouvelles appartenances. Par ailleurs, ces ambivalences peuvent se produire en raison du contexte transnational dans lequel de nombreux doctorants étrangers se trouvent. D'un autre point de vue, quelques recherches rapportent que certains étudiants préfèrent rester affiliés à leurs compatriotes.

Dans un autre ordre d'idées, en ce qui a trait aux immigrants brésiliens, bien que des communautés brésiliennes soient créées et que le fait d'être à l'étranger contribue, dans certains cas, au renforcement des identités nationales, certaines études mentionnent que les communautés sont divisées selon l'origine sociale au Brésil et selon le statut dans le pays d'accueil (ex. : immigrant en situation régulière/immigrant en situation irrégulière). De surcroît, la condition d'étrangers joue aussi un rôle dans leurs identités professionnelles. Par exemple, aux É.U.A., certains s'efforcent de se distinguer d'autres groupes ethniques en contexte professionnel,

notamment par l'éthique et la qualité du travail (ex. : en entretien ménager). Au Canada, les identités professionnelles sont mentionnées en relation avec les origines sociales ou les professions antérieures dans le pays d'accueil. Lorsque des immigrants brésiliens arrivent au Canada et ne parviennent pas à trouver des emplois équivalents à leurs qualifications, ils distinguent ces identités dans les deux contextes nationaux (Brash, 2007). Certaines perspectives théoriques utilisées dans les travaux sur les étudiants étrangers sont également prises en considération par des chercheurs s'intéressant à l'immigration de Brésiliens, notamment le transnationalisme et le point de vue de Hall (1996b) sur les identités nationales.

Relativement aux étudiants brésiliens, les contenus exposés présentent quelques similarités avec les immigrants brésiliens et les étudiants de cycles supérieurs d'autres nationalités. Premièrement, les points communs avec les immigrants concernent les nouvelles perspectives sur leurs identités nationales lorsqu'ils se trouvent à l'étranger. Bien que cela ne représente pas une règle générale, les coutumes et traditions de leur pays constituent des éléments de rapprochement et d'affirmations identitaires. Les recherches sur les étudiants brésiliens et sur les immigrants relèvent l'existence de défis reliés à des conceptions erronées de la part de personnes du pays d'accueil. Xavier de Brito (2009) établit une distinction entre les circonstances migratoires des étudiants brésiliens à l'étranger. Les étudiants qui n'ont pas obtenu de financements gouvernementaux relatent des expériences similaires à celles des immigrants, car ils ne sont pas en mesure de participer aux activités extracurriculaires ou au réseautage comme leurs collègues détenteurs de bourses.

Deuxièmement, tout comme les recherches sur d'autres étudiants de cycles supérieurs, les études sur les doctorants brésiliens montrent qu'ils éprouvent des difficultés linguistiques dans les contextes académiques et sociaux; ils font aussi face à des entraves dans la création de liens sociaux avec les personnes du pays d'accueil. Dans certains cas, ils se sentent à l'écart. De plus, quelques particularités ont été identifiées dans les vécus de ce groupe. Il est question des dissonances entre les stéréotypes sur les Brésiliens et la perception d'eux-mêmes en tant qu'intellectuels et chercheurs qualifiés. Enfin, le contexte éducatif national influence leurs attentes dans le pays d'accueil. Par exemple, les détenteurs d'un diplôme de maîtrise sont autorisés à enseigner dans des universités du Brésil et effectuent parallèlement leurs études doctorales. Dans le pays d'accueil, certains éprouvent des difficultés à s'adapter à l'unique statut d'étudiant.

2.3.2. Objectif et questions de recherche

Dans l'ensemble, la littérature recensée apporte un éclairage sur les retombées et les défis des études supérieures à l'étranger, de même que les particularités d'individus d'origine brésilienne. Les recherches effectuées au Canada sur les étudiants brésiliens présentent des témoignages d'expériences individuelles, des résultats sur la satisfaction ainsi que l'exploration d'expériences sociales et académiques. Or, les travaux qui parlent des défis aux études supérieures au Canada sont encore rares (ex. BCEI, 2014b; Burnham, 2017) et ceux qui apportent des précisions sur les expériences au doctorat et sur l'identité des étudiants brésiliens au Canada sont quasi inexistantes. La thématique des identités sociales et professionnelles n'est pas fréquemment abordée dans les travaux sur cette population, alors qu'il existe de nombreuses motivations reliées à leurs carrières qui les incitent à quitter leur pays. Étant donné les raisons d'étudier au Canada (ex. : qualité des installations; établissements hautement placés dans les classements internationaux), il s'avère pertinent de mieux comprendre la perspective de doctorants brésiliens sur leur formation en recherche.

Par ailleurs, comme mentionné dans la problématique et le contexte de cette recherche, une attention particulière est attribuée aux doctorants d'origine brésilienne en raison des accords bilatéraux Canada-Brésil. Les résolutions politiques brésiliennes actuelles prévoient l'attribution de bourses aux cycles supérieurs et à des chercheurs. Cette population se trouve dans une situation susceptible de faire face à des défis qui sont reliés simultanément à la condition d'étranger et d'étudiant de troisième cycle. Les établissements universitaires mettent en place diverses stratégies de rétention, mais la compréhension des besoins de certains groupes contribuerait à l'amélioration des pratiques. De plus, le champ des études doctorales, caractérisé par la complexité et par le manque d'uniformité, requiert encore de la recherche. Dès lors, l'exploration des expériences et des processus identitaires constitue un moyen pertinent non seulement pour comprendre les enjeux d'une expérience internationale en recherche, mais aussi pour obtenir des données pour l'amélioration de la rétention, pour la réflexion sur les interactions dans une salle de classe mondialisée, pour l'encadrement ainsi que pour les stratégies de l'internationalisation en général.

Compte tenu de toutes ces considérations, l'objectif de notre recherche consiste à comprendre les conditions et la manière dont l'identité évolue chez des doctorants brésiliens au Canada. Or, afin de saisir l'expérience doctorale, il est nécessaire de prendre en considération le

caractère continu de l'expérience (Dubar, 2000, 2007) et, par conséquent, de ne pas ignorer les vécus antérieurs. C'est pourquoi la démarche de recherche tiendra compte de cette dimension temporelle afin de répondre aux questions ci-dessous.

Question de recherche principale : De quelle manière l'expérience de mobilité internationale transforme-t-elle l'identité des doctorants brésiliens?

Questions de recherche spécifiques : (a) Comment les doctorants définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir? (b) Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? (c) Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?

Les questions de recherche se rapportent aux étudiants détenant un permis de séjour temporaire ou permanent, respectivement les étudiants internationaux et les étudiants étrangers. Dans les deux cas, ils se trouvent dans une situation de nouveaux arrivants au Canada.

Je propose de répondre à ces questions en documentant les expériences et en les analysant à partir d'un référentiel théorique permettant de saisir la construction des identités dans les sphères professionnelles et sociales de la vie des participants. De fait, comme le soulève Duclos (2010), les étudiants étrangers vivent une « double transition », devant s'adapter à un « univers culturel et symbolique » ainsi qu'à un « milieu institutionnel et social » (p. 2). Ainsi, les apports conceptuels de certains écrits recensés sont multiples. Puisque la socialisation en contexte académique constitue un élément fondamental au succès et au cheminement des doctorants étrangers (Le et Gardner, 2010) et que les travaux à ce sujet sur les doctorants brésiliens au Canada sont rares, il est pertinent d'approfondir ce sujet. À ce propos, les perspectives de Dubar (1991) et de Coulon (1997), employées par Duclos (2011) et Mainich (2015) respectivement, peuvent servir d'appui à cette recherche puisque la première informe au sujet de la construction d'identités sociales et professionnelles et la deuxième traite de l'apprentissage du métier d'étudiant. Enfin, les Brésiliens au Canada vivent une mobilité géographique. Pour cette raison, les travaux de Hall (1996b) peuvent être complémentaires aux ouvrages sur les identités sociales et professionnelles.

Chapitre III

Cadre conceptuel

Dans le chapitre précédent, j'ai exposé l'état des connaissances sur les expériences d'étudiants étrangers de cycles supérieurs ainsi que sur les Brésiliens migrants. Les recherches antérieures ont examiné ces vécus dans plusieurs contextes et avec diverses perspectives théoriques. Or, elles ne rendent pas compte de la réalité des doctorants d'origine brésilienne inscrits dans des établissements canadiens. En ce qui a trait à l'amélioration des stratégies de rétention aux études supérieures et, conséquemment de l'expérience des étudiants, la connaissance de leurs parcours et la manière dont leurs identités évoluent peuvent apporter un regard approfondi, entre autres, sur la nature des défis, des réussites, des retours sur soi, des aspirations et des moments importants de leurs trajectoires. La compréhension de cette réalité est d'autant plus pertinente que Gardner (2009a) attire l'attention sur l'hétérogénéité des profils des étudiants inscrits dans des programmes doctoraux et des défis particuliers auxquels ils font face par comparaison aux étudiants de premier cycle.

Ce cadre conceptuel n'est pas fermé. Les concepts traités dans ce chapitre sont complémentaires et servent de base à la compréhension et à l'interprétation des expériences des participants. Dans un premier temps, j'expose le concept de développement des étudiants au doctorat y compris les particularités ainsi que les phases de ce niveau d'études. Dans un deuxième temps, je présente le concept d'expérience. La compréhension de ce concept apporte un éclairage sur la place et le rôle du sujet qui permettra, par la suite, de mieux saisir le concept d'identité utilisé dans ce travail. Ainsi, dans un troisième temps, j'expose les principes centraux du modèle de construction identitaire élaboré par Dubar (2000, 2007). Les écrits de cet auteur sur les notions d'identité sociale et professionnelle sont utiles à cette étude dans la mesure où tous les participants ont choisi d'effectuer des études doctorales à l'étranger. Je traite également de la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant au doctorat. À cet égard, j'introduis les concepts de métier d'élève (Perrenoud, 1994, 1996, 1998) et de métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017) ainsi que des écrits sur l'apprentissage du métier de chercheur (Emmioglu, McAlpine et Amundsen, 2017; Kasworm et Bowles, 2010; McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009; Walker, Golde, Jones, Bueschel et Hutchings, 2008). Par la suite, je parle de l'identité dans le cadre de trajectoires d'immigration. Plus précisément, cette section englobe les notions de

mobilité, d'identité culturelle, d'identité nationale et d'identité à l'époque de la modernité liquide. Bien qu'elles ne soient pas exclusives aux études des trajectoires migratoires, elles ont l'avantage de permettre une meilleure compréhension des enjeux de la mobilité internationale.

3.1. Développement des étudiants au doctorat

Cette section consiste à exposer les particularités d'un doctorat de manière à situer les expériences des participants dans le cadre de leur programme. Compte tenu de la problématique (cf. chapitre I), la compréhension des défis ainsi que des principales sources de soutien tout au long de leurs études s'avère nécessaire. À cet égard, Gardner (2009a) énumère quelques enjeux associés à la particularité des étudiants au doctorat et propose un modèle pour décrire leur développement. L'auteure remet en question l'état des connaissances à ce sujet. Contrairement à la majorité des étudiants de premier cycle, les doctorants ne sont pas toujours considérés en tant qu'étudiants traditionnels. L'hétérogénéité constitue une caractéristique de cette population. À titre d'exemple, les doctorants ne commencent pas forcément leurs programmes immédiatement après avoir fait leurs études de premier ou de deuxième cycle. Plusieurs d'entre eux retournent aux études à la suite d'une carrière professionnelle. En outre, les tranches d'âges ainsi que les situations familiales sont diversifiées. Il est donc possible que des doctorants brésiliens ne soient pas inscrits à temps plein et ne terminent pas toutes les exigences des programmes dans le même espace de temps. Ainsi, Strange (2005) soulève que leurs expériences antérieures et les caractéristiques individuelles affectent leur développement tout au long du programme. Il s'ajoute qu'ils ne sont pas seulement perçus en tant qu'étudiants, mais aussi en tant que collègues (Katz et Hartnett, 1976).

En somme, les études doctorales représentent un processus complexe (Gardner, 2009a). Ce choix d'études engendre une transformation de soi qui n'est pas seulement professionnelle, mais aussi personnelle et interpersonnelle (Gardner, 2009a; Walker *et al.*, 2008). Dans le même ordre d'idées, Bourdages (2001) apporte un éclairage au sujet des défis existentiels, notamment la solitude, l'affirmation de soi, la consolidation de l'identité et les difficultés relationnelles. D'après l'auteure, les facteurs individuels ainsi que le sens attribué aux études sont des aspects reliés à la persévérance aux études.

En ce qui a trait à l'identité au doctorat, Jazvac-Martec (2009) affirme qu'elle constitue une configuration dynamique et simultanée de facteurs psychologiques, développementaux,

sociaux et disciplinaires. Gardner (2009a) prend ceci en considération et note que le développement identitaire se produit de manière fluide avec l'influence de sources internes et externes au doctorat. Son modèle est élaboré en tenant compte d'un cadre théorique varié et en analysant des résultats de plusieurs études. Les publications à propos du modèle (Gardner, 2009a, 2010) mentionnent le développement psychosocial des étudiants universitaires (Chickering et Reisser, 1993), le développement des adultes et la construction de l'identité sociale (McEwen, 2005). L'auteure s'inspire également du développement cognitif en contexte universitaire (Evans, Forney et Guido-DiBrito, 1998; Perry, 1968). Plusieurs études ont été utilisées pour la création du modèle. Gardner (2009a) présente sept études menées entre 2004 et 2007 et mentionne qu'un total de 177 entretiens ont été analysés. Aucune autre démarche de validation du modèle n'est mentionnée.

Le modèle englobe des éléments reliés aux défis et au soutien dans les diverses phases des études doctorales. Concernant le soutien, l'auteure se réfère principalement à l'influence d'autres intervenants dans le campus, tels que des professeurs, des étudiants ou des employés (Gardner, 2008, 2009a). De fait, la socialisation dans le cadre des études de troisième cycle est perçue, dans ce contexte, comme l'acquisition de connaissances sociales permettant de s'intégrer avec succès dans un milieu professionnel déterminé; elle ne représente pas seulement une stratégie pour progresser, mais elle est aussi déterminante pour persister. Cette socialisation sur les plans local et global permet aux étudiants de s'intégrer dans des communautés professionnelles et de se préparer à leurs futurs rôles (Gardner et Barnes, 2007). Il est cependant nécessaire de noter que l'expérience des étudiants de cycles supérieurs n'est pas homogène. Elle dépend de facteurs individuels (ex. : situation familiale, appartenance à un groupe sous-représenté), des disciplines et du contexte institutionnel. Les étudiants au doctorat ne sont donc pas tous en mesure de s'impliquer dans la vie universitaire de la même manière (Gardner, 2008).

Le modèle proposé par Gardner (2009a) n'est pas invariable et est élaboré selon des phases. La chercheuse soutient que les étudiants dans chacune des phases peuvent se référer aux autres en ce qui concerne les activités et les interactions. La Figure 8 montre les trois phases du modèle. La première correspond à l'entrée dans les études. Elle est d'une durée plus courte et se caractérise par des activités telles que les démarches administratives, les visites aux universités de même que les discussions avec des professeurs. Elle constitue un moment important, car c'est à ce moment que les étudiants prennent la décision définitive de s'inscrire dans un programme. Ils

doivent prendre en considération la situation de leurs vies, car cette décision implique pour certains un déménagement ou une nouvelle adaptation aux études. À ce moment, les collègues, souvent rencontrés dans les événements reliés à l'orientation, ainsi que des professeurs, sont les principaux intervenants qui offrent du soutien. La deuxième phase correspond à l'intégration dans le programme et englobe l'époque de la scolarité (cours) jusqu'au moment de passer les examens nécessaires pour commencer la phase suivante. Dans ce contexte, les principaux défis consistent à démontrer leurs compétences et à commencer à être perçus comme des producteurs de connaissances par leur recherche. Il s'agit d'une période importante en matière de socialisation avec les pairs et les professeurs qui sont les principaux intervenants dans l'appui au progrès. Dans la troisième phase, ils ont complété les exigences du programme reliées au statut de candidat au doctorat (*candidacy*). Tout au long de cette étape finale, ils doivent effectuer une recherche indépendante, rédiger une thèse et commencer à chercher un emploi. Cette phase est éprouvante sur le plan interpersonnel puisque les cours sont terminés et le contact avec les collègues est réduit. À ce moment, ils peuvent s'impliquer dans des groupes (ex. : groupes d'écriture). Les directeurs de recherche et d'éventuels mentors représentent les principales sources d'encouragement.

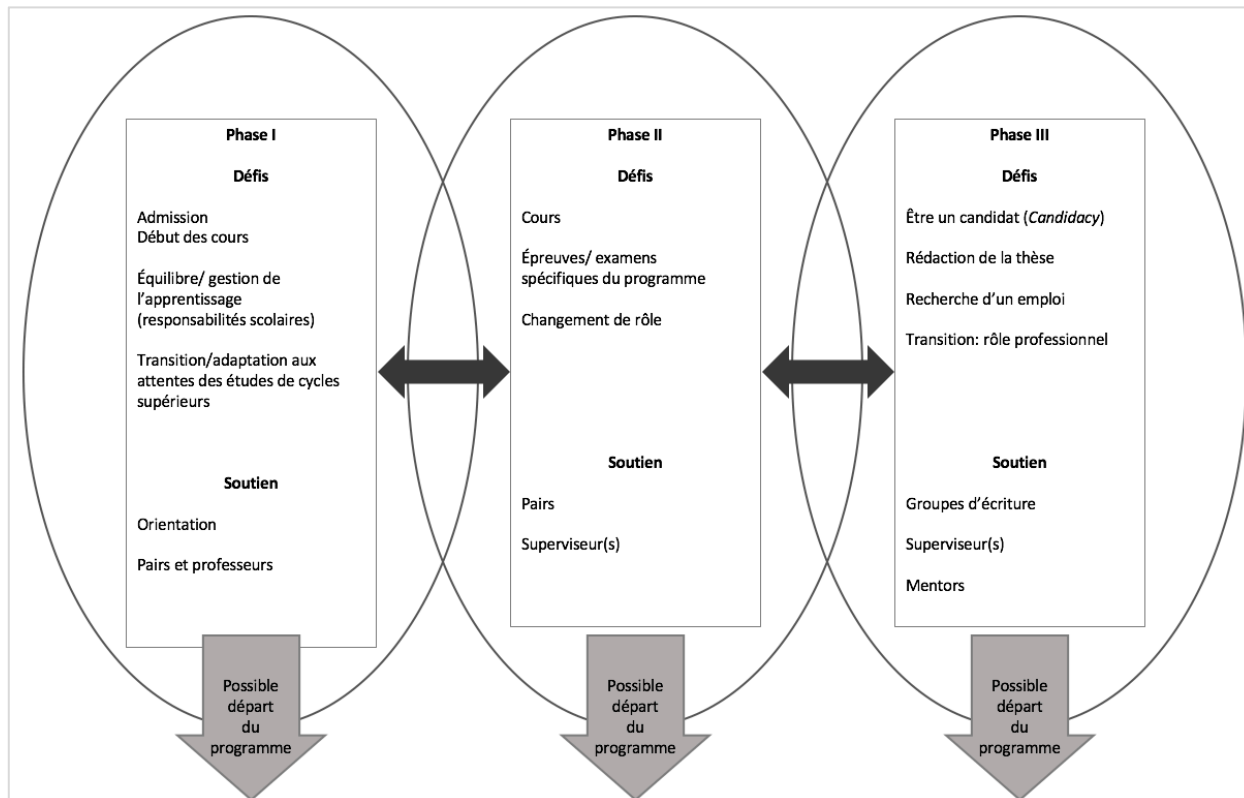


Figure 8 : Modèle du développement des étudiants au doctorat (Gardner, 2009a, p. 8)

Ce modèle a des limites. Étant donné les influences externes et internes dans les changements identitaires, des précisions quant à la nature de ces autres influences mériteraient d'être apportées. Par ailleurs, les intervenants dans les campus ne sont pas uniquement restreints aux collègues, au corps professoral ou aux mentors. Il existe, dans les universités, plusieurs groupes formels et informels offrant du soutien aux étudiants. Ainsi, à l'instar de l'esquisse théorique de Tinto (1993), il serait utile d'approfondir le rôle des communautés académiques et sociales. En dépit de ces remarques, le modèle exposé reste utile pour le propos de cette recherche étant donné qu'il n'est pas mis en œuvre de manière rigide. Vu la nature temporelle et évolutive des questions de recherche, la compréhension d'une structure d'un programme permet de repérer les phases que les participants ont achevées et celles qu'ils doivent concrétiser. Ceci est également utile à l'identification des défis et des sources de soutien des étudiants.

3.2. Expérience

Selon Dewey (1968), l'expérience est à la fois sociale et individuelle et se caractérise de trois dimensions. Il est question d'abord de l'interaction des sujets avec le contexte social, puis de l'interaction avec le contexte spatial (ou l'environnement) et, enfin, de la dimension temporelle caractérisée par la continuité de l'expérience dans le passé, dans le présent et dans le futur. Le contexte spatial (ou l'environnement) façonne les interactions qui se produisent entre le sujet et ce qui l'entoure. Par ailleurs, chaque interaction ou situation dans laquelle les individus se trouvent dépend d'autres interactions ou situations antérieures.

La perspective de Dubet (1994a) sur l'expérience sociale complète les propos de Dewey (1968), dans la mesure où il met en évidence l'action des individus. À la suite d'une analyse des modèles sociologiques classiques, l'auteur a complété ses écrits en développant un autre modèle également influencé par ses recherches empiriques et par des théories sociologiques de l'action. D'après lui, les modèles classiques prenaient en considération les systèmes dans lesquels les individus étaient intégrés et ne valorisaient pas suffisamment leur subjectivité et leur action. Dans un entretien publié en 2012, l'auteur affirmait : « J'ai donc construit la notion d'expérience pour prendre mes distances avec les notions classiques d'habitus, de rôles, etc., et pour comprendre ce que faisaient vraiment les élèves » (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012, section intitulée *dans le cadre de la sociologie vous êtes un des pionniers à avoir mobilisé le concept d'expérience*¹⁴, para. 2). Il précise que la notion d'habitus, par exemple, est présente, mais constitue à peine une dimension de l'expérience des acteurs.

Dubet (1994a) définit l'expérience sociale en tant que « conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994a, p. 15). Selon lui, l'expérience est à la fois une activité cognitive de construction, de vérification et d'expérimentation du réel ainsi qu'un état émotionnel :

Dans un premier sens, l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort pour que l'acteur ne s'appartienne pas vraiment tout en découvrant une subjectivité personnelle. C'est ainsi que l'on parle habituellement

¹⁴ La question complète de la section est la suivante : Dans le cadre de la sociologie, vous êtes un des pionniers à avoir mobilisé le concept d'expérience. En quoi ce concept est-il différent de la notion d'habitus? Quelle est sa fonction heuristique?

d'expérience esthétique, amoureuse, religieuse [...] À cette représentation émotionnelle de l'expérience, se juxtapose une seconde signification : l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier » de l'expérimenter [...] l'expérience sociale n'est pas une « éponge », une manière d'incorporer le monde à travers des émotions et des sensations, mais une façon de construire le monde. (Dubet, 1994a, pp. 92-93)

Autrement dit, selon Dubet, Zeitler et Guérin (2012) l'expérience correspond non seulement à ce qui se produit dans le vécu, mais aussi ce que l'individu mobilise pour construire sa propre expérience, qui est unique. Dans cette perspective, les actions des individus sont continuellement influencées par leur propre subjectivité et par les interactions avec les autres. Les individus ne sont pas dépourvus d'une « capacité critique » et d'une « action volontaire » (Dubet, 1994a, p. 112). De la sorte, les identités des acteurs correspondent alors à des « identifications successives » qu'ils construisent continuellement en fonction de ce qui les entoure et selon leurs propres orientations (Dubet, 1994a, p.16). L'expérience reste incomplète parce que les individus ne parviennent jamais à être complètement socialisés. L'auteur défend que, pour construire l'expérience, les individus articulent trois logiques d'action qui sont chacune reliées à l'identité des individus : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Il les définit de la manière suivante:

[...] dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou les renforcer au sein d'une société alors considérée comme un système d'intégration. Dans la logique de la stratégie, l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors « comme » un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination. (Dubet, 1994a, p. 111)

La première logique est influencée par la sociologie classique. Ainsi, les appartenances, les idéologies, la famille ou les référents culturels entrent en ligne de compte dans l'intégration des individus. L'auteur précise que les individus adoptent leurs identités à travers les différents rôles assumés dans différents contextes (Dubet, 1994a). C'est-à-dire qu'ils se trouvent dans un

monde avec une identité sociale attribuée (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012). La perspective de Dubet (1994a) rejoint celle de Dubar (2000, 2007) décrite dans la section suivante dans la mesure où il considère qu'il existe des renouvellements dans les identités lors de moments marquants, tels que de nouvelles phases de la trajectoire comme l'adolescence ou l'immigration. Selon lui, des changements par rapport aux origines se produisent. Il précise toutefois que les influences extérieures reliées à l'intégration des individus ne sont pas constantes ni déterministes ou définitives. L'autonomie des individus constitue alors une caractéristique importante de son modèle. D'après Dubet (1994a), la deuxième logique représente les dispositifs ainsi que les méthodes dont les individus disposent et qu'ils mobilisent de manière à concrétiser leurs objectifs ou à résoudre des situations problématiques. Il faut toutefois noter que les individus ne sont pas toujours en mesure de choisir les moyens qui leur conviennent. Ils doivent agir avec ceux qui sont disponibles. L'identité, dans ce contexte, apparaît comme dans la première logique, mais au lieu d'être perçue comme un élément d'intégration, elle correspond à une mise en œuvre. L'auteur spécifie que cette identité « peut aussi être construite par les acteurs comme une ressource dès lors que la société n'est plus représentée comme un système intégré, mais comme un champ concurrentiel » (Dubet, 1994a, p. 119). Suivant la dernière logique, les individus sont en mesure d'effectuer un retour sur soi ou de développer une perspective critique vis-à-vis des deux premières logiques (Dubet, 1994a). Ils peuvent porter une réflexion sur ce qu'ils peuvent devenir, donc sur de possibles évolutions ou transformations (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012).

Les logiques sont articulées de manières différentes par les individus à différents moments de leur existence et sont autonomes. Chacune renvoie alors à des éléments indépendants du système social, autrement dit, il n'existe pas de hiérarchie entre elles (Dubet, 1994a). Dans la pratique, concrètement dans la construction de l'expérience étudiante, Dubet (1994a, 1994b) soulève qu'il existe plusieurs manières d'être étudiant universitaire. Les étudiants peuvent articuler différemment les logiques pour définir leur rapport et le sens attribué aux études. Dans ce contexte, Dubet (1994a) indique que « la logique stratégique renvoie à un principe d'*utilité* des études, la logique d'intégration renvoie au degré d'intégration à la vie étudiante et universitaire, la dimension subjective est vécue comme une forme de vocation intellectuelle et l'accomplissement personnel » (p. 210). Plus précisément, dans un article, Dubet (1994b) mentionne que le premier principe est relié à la capacité des individus de définir « des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » de même que les « bénéfices sociaux découlant de leur

travail » (p. 513). L'intégration, quant à elle, se réfère à l'intégration scolaire (ex. : cours) de même qu'aux divertissements et à la « sociabilité » (p. 516). Enfin, la vocation représente « l'intérêt intellectuel (...), le sens éducatif et personnel » (p. 517).

Par exemple, dans le cadre de la mobilité étudiante, Maïnich (2015) qui prend en considération les écrits de Dubet (1994a), fournit un exemple de la manière dont les logiques s'articulent lors de l'intégration dans un nouveau milieu universitaire. Ainsi, d'après elle, lorsqu'un étudiant arrive dans une nouvelle université, il observe et intègre de nouvelles coutumes, en contexte social et en contexte universitaire, qui exigent un ajustement de sa part. Ces circonstances vont amener une transformation individuelle. L'auteure explique alors que dans cette transition, il existe simultanément le maintien d'une « certaine authenticité » et son positionnement en tant que « sujet critique » (p. 103). La logique stratégique, dans ce cas, contribue à retrouver une harmonie entre les deux.

Les perspectives de l'expérience décrites dans cette section sont utiles pour mieux saisir la manière dont les participants de cette étude se positionnent ainsi que l'évolution de leurs parcours. Il est possible de retenir que l'expérience est continue et relationnelle. Il s'agit d'éléments importants pour la compréhension de la construction identitaire qui est décrite dans la section suivante. Par ailleurs, les individus, bien qu'influencés par leur environnement, sont perçus comme des sujets libres de choisir et détiennent une capacité d'action. Ils entreprennent la construction de leurs propres expériences. Il est également pertinent de noter que les écrits de Dubet (1994a) peuvent s'appliquer à plusieurs contextes. Bien qu'il ait surtout travaillé dans le domaine de la jeunesse, des mouvements sociaux, du contexte scolaire et de l'immigration, il reconnaît que son travail peut être mis au profit de la formation des adultes. Les thèses de Maïnich (2015), de Nkusi (2006) et de Proulx (2017) constituent des exemples de la mise en pratique du modèle au contexte de la mobilité estudiantine ou à l'éducation postsecondaire de nouveaux arrivants au Canada.

3.3. Identité

L'identité peut être appréhendée de plusieurs façons selon les écoles de pensée (Lipianski, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990). Les points communs qui ressortent sont le processus évolutif, la nature interactive ainsi que l'unification de diverses caractéristiques et rôles (Ferréol et Jucquois, 2004; Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990). Lipianski, Taboada-Leonetti

et Vasquez (1990) précisent que l'identité se construit dès la naissance. À un moment déterminé, elle en arriverait à un point de stabilité relative où les variations sont engendrées par les différentes expériences au cours de la vie. Malgré cette caractéristique mouvante, les individus sont conscients de leur singularité et sont reconnus par les autres comme tels. Par ailleurs, l'interaction avec les autres individus, groupes, communautés ou autres éléments structurants de la société agit sur les formations identitaires. Enfin, l'identité est à la fois multidimensionnelle et intégrée. C'est-à-dire que, parmi la variété de rôles de chacun et la multitude des appartenances, les traits ne sont pas juxtaposés.

À propos de la pluralité des affiliations, chaque personne peut se rattacher simultanément à plusieurs groupes ou subcultures (ex. : communautaires, religieuses, politiques). Autrement dit, selon Vinsonneau (2002), les individus « construisent et partagent des significations qui fondent leur identification commune; à partir de là, ils déploient simultanément des différenciations (interindividuelles) à l'origine des identités personnelles » (p. 12). La façon dont les appartenances simultanées sont articulées confère à chaque personne sa propre identité. Dans ce contexte, quelques auteurs affirment que l'identité est plurielle et qu'il peut exister des tensions et des contradictions (Meunier, 2007, p. 10). Dans le contexte de la mobilité estudiantine, Murphy-Lejeune (2003) fait référence à la fragmentation de l'identité en raison des « tensions sociales » inhérentes au déracinement; ainsi chaque individu doit « changer pour s'accorder aux conditions externes et internes de son existence » (p. 32). Les individus doivent gérer des ambivalences entre les cultures et l'arrivée dans un nouveau milieu peut donner lieu à une division du soi. Des transformations se produisent par des apprentissages et la création de nouveaux liens sociaux. Une adaptation réussie découle de ces changements. La fragmentation identitaire peut alors être associée à des « identités multiples » (p. 39). Cela peut renvoyer à la pluralité des appartenances ou à l'aisance dans l'interaction dans un milieu qui n'est pas celui d'origine. L'auteure parle ainsi d'une « personnalité interculturelle » : l'individu « reconnaît l'ancrage national de son identité », mais est en mesure de « se déplacer et d'aller dans d'autres cultures » (p. 35).

Parmi les diverses manières d'appréhender la notion d'identité, cette thèse s'appuie principalement sur les écrits de Dubar (2000, 2007) sur les évolutions identitaires. En assumant une posture existentialiste, il défend un point de vue phénoménologique et englobant de la socialisation, un concept qui est un élément central de son modèle.

Il est également pertinent de se positionner quant aux identités qui feront l'objet d'analyse. Mucchielli (2013), soulève qu'il n'est pas possible de saisir la totalité de l'identité des individus. Par ailleurs, il porte son attention sur la différence entre l'identité d'un individu et l'identité groupale. Dans cette thèse, je traite de l'identité individuelle des participants. Donc, selon l'auteur, les sujets manifestent des états affectifs reliés aux situations. Ils sont dotés d'une conscience de soi et de ce qui les entoure. Leur existence se caractérise par des enjeux et des aspirations et ils ont la capacité d'agir. L'identité groupale tient compte de référents reliés à l'appartenance à un groupe. Il s'agit alors d'une collectivité qui partage des attitudes, des objectifs, des conduites, des activités; elle est structurée et témoigne d'une certaine cohésion. Les individus appartenant à une collectivité déterminée ne sont pas similaires. Ils sont uniques et peuvent être affiliés à d'autres groupes simultanément. Il est, néanmoins, important de préciser que les référents groupaux ne seront pas ignorés dans cette recherche, car ils sont nécessaires à la construction de l'identité individuelle. En effet, Ouellet (1991) mentionne que cette dernière « se dégage donc en présence de l'altérité qui nous habite. Elle repose sur un rapport à autrui et participe toujours d'un procès d'identification collective (...) » (p. 42).

3.3.1. Modèle illustratif de la construction identitaire

Selon Dubar (2000), « L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (p. 109). D'après l'auteur, l'émergence de nouvelles identités est indissociable des interactions avec les autres, y compris des relations de pouvoir dans des contextes professionnels et sociaux.

Conformément à son modèle, les appartenances ne sont pas constantes ni établies préalablement. Au contraire, il existe des identifications ou des affiliations qui changent dans le temps et selon le contexte. Par ailleurs, l'identité évolue continuellement à travers l'articulation de deux processus indépendants, mais reliés : le processus relationnel et le processus biographique. Dans ces deux processus, il se produit des identifications. Ces dernières correspondent à l'attribution de classifications acceptées ou courantes dans un contexte social déterminé. Elles sont variées et peuvent être reliées aux désignations officielles, aux référents ethniques, culturels et professionnels. Dans le premier processus, on tient compte des identifications attribuées par les autres et, dans le deuxième, des identifications affirmées par soi-

même. Il est possible que ces identifications ne coïncident pas. Autrement dit, c'est dans l'interaction avec les autres que les individus sont en mesure de refuser ou d'accepter des identifications octroyées (Dubar, 2000). Le Tableau 3 présente les catégories d'analyse de l'identité selon Dubar (2000). Des précisions quant aux deux processus sont exposées dans ce qui suit.

Tableau 3 : Catégories d'analyse de l'identité (Dubar, 2000, p. 113)

Processus relationnel * * Identité pour autrui * * Actes d'attribution « Quel type d'homme ou de femme vous êtes » = on dit que vous êtes * * Identité – numérique (nom attribué) -générique (genre attribué) * * Identité sociale « virtuelle » * * Transaction objective entre - identités attribuées/proposées - identités assumées/incorporées * * Alternative entre - coopération-reconnaissances - conflits-non-reconnaissances * * « Expérience relationnelle et sociale du POUVOIR » * * Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes * *	Processus biographique * * Identité pour soi * * Actes d'appartenance « Quel type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites que vous êtes * * Identité prédicative de Soi (appartenance revendiquée) * * Identité sociale « réelle » * * Transaction subjective entre - identités héritées - identités visées * * Alternative entre -Continuités → reproduction -Ruptures → production * * « Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales » * * Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices * *
* Identité sociale marquée par la dualité *	

Dans le processus relationnel, il est question d'une reconnaissance sociale et d'identifications de la part d'autres individus ou organisations en interaction. Dubar (2000) nomme cela des « actes d'attribution », soit l'« identité pour autrui » ou l'« identité sociale virtuelle » (p. 113). Il peut s'agir de relations dans un contexte professionnel ou toute autre situation impliquant une collectivité. Dans ces circonstances, des relations de pouvoir ainsi que des questions liées à la légitimité peuvent surgir.

Le processus biographique est dépendant de ce dernier. Il concerne les appartenances et « l'identité pour soi » ou l'« identité sociale réelle » au cours de la trajectoire biographique des individus (Dubar, 2000, p. 113). Les individus adoptent des catégorisations légitimes pour eux-mêmes à partir d'un groupe de référence qui peut différer d'un autre groupe objectif (ex. : contexte professionnel). Lorsque l'identité « virtuelle » et l'identité « réelle » divergent, des mécanismes ou des négociations identitaires se produisent pour donner lieu à un accommodement entre les deux. Dubar (2000) les désigne en tant que « stratégies identitaires » (p. 111)¹⁵. L'articulation de ces deux processus engendre des évolutions identitaires. L'auteur affirme :

La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les « trajectoires vécues » au sein desquelles se forment des identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en matière de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives [...]. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité « virtuelle », proposée par autrui et identité « réelle » intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre deux transactions : les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables, mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées [...]. (Dubar, 2000, pp. 112).

Une publication ultérieure de Dubar (2007) fait état d'autres influences qui peuvent agir dans les évolutions identitaires. L'auteur souligne que les identités évoluent à travers des

¹⁵ La notion de *stratégies identitaires* est décrite dans la section *identité culturelle* de ce chapitre.

« crises » successives. Cette notion renvoie à une « phase difficile traversée par un groupe ou un individu » (p. 9). Il s'agit de changements dans des éléments reliés aux identifications (mentionnées précédemment) ou dans les catégorisations. Ces crises induisent un « travail sur soi » qui peut prendre place à tout moment de l'existence et concerne les expériences scolaires ou professionnelles, la vie privée, les croyances et les idéologies politiques (p. 166).

Selon la perspective de Dubar (2000, 2007), les formations identitaires ne se produisent pas de manière déterministe. L'environnement social n'explique pas à lui seul les changements et ne garantit pas la continuité des identités. De la même manière, les relations établies entre les individus avec d'autres personnes, organisations ou communautés ne sont pas construites à l'avance ni prévues. Dès lors, les identités attribuées ne sont pas préconstruites et varient selon les groupes auxquels les individus sont affiliés. Ces attributions peuvent alors être convergentes ou divergentes. Il incombe aux individus de négocier leurs identités. Ils détiennent un rôle actif en choisissant leurs appartenances ainsi qu'en acceptant ou en refusant certaines attributions.

Dubar (2000) soutient que l'avantage de son modèle consiste à prendre en considération la subjectivité dans une analyse sociologique. Il explique qu'il cherche à repérer les ruptures ou les tensions entre l'individu et son environnement sans pour autant se pencher sur l'identité en se référant au fonctionnement psychique ou à l'inconscient. Son point de vue peut être mis au profit de la présente recherche pour plusieurs raisons. D'abord, son modèle est flexible, pouvant s'adapter à plusieurs dimensions identitaires et différents contextes (Pilote, 2004). Il peut être adapté à l'identité professionnelle (Franco de Sá, 2004), à l'identité politique et culturelle (Pilote, 2004, 2007) ainsi qu'aux identités multiples (familiales, religieuses, politiques, ethniques, etc.) dans le cadre de parcours de vies (Dubar, 2012). Ensuite, il rend compte simultanément des dimensions temporelles et relationnelles de l'existence (Dubar, 2000). Ceci permet d'établir une cohérence avec les questions de recherche formulées. Celles-ci se réfèrent à une dimension temporelle et continue de l'existence. Par ailleurs, l'axe relationnel du modèle permet de considérer des interactions des individus avec des institutions ou des communautés diverses qui, à leur tour, se trouvent dans des régions ou des pays différents.

3.3.2. Identité sociale et professionnelle

Zimmermann, Flavier et Méard (2012) attirent l'attention sur la pluralité de modèles de l'identité professionnelle et font état de quatre types regroupant les principales perspectives

théoriques. Le premier type renvoie aux modèles qui privilégient la dimension biographique et subjective des individus. Le deuxième regroupe surtout des perspectives théoriques du domaine de la psychologie culturaliste. Le troisième type correspond à une conception centrée sur les normes particulières du métier, de même que les conditions de travail. Enfin, le quatrième type, qui est pris en considération dans cette thèse et dans lequel les travaux de Dubar (1998, 2000, 2007) s'inscrivent, se rapporte à la construction d'une identité professionnelle, non seulement à travers un processus individuel, mais aussi à travers l'interaction avec les autres.

L'ouvrage de Dubar paru en 2000 traite de l'identité sociale et professionnelle. La compréhension des conditions de la formation de cette identité est utile à cette recherche dans la mesure où les sujets ont choisi d'entreprendre un parcours professionnel particulier. De fait, le doctorat peut être perçu simultanément comme un niveau d'études et un choix de carrière. Par ailleurs, le modèle de Dubar permet de rendre compte de l'identité sociale et professionnelle dès l'enfance en passant par les diverses étapes des parcours scolaires et professionnels. Étant donné que le concept d'identité est polymorphe, il est nécessaire de situer des repères de cette évolution identitaire.

Comme mentionné antérieurement, selon Dubar (2000), les individus procèdent à des catégorisations qui sont variables selon les contextes, les périodes historiques et même selon les parcours biographiques. Elles existent dans toutes les sphères de l'existence et ont la fonction de s'identifier soi-même ou d'identifier les autres. Pour l'auteur, les catégories sociales en particulier « servent à subsumer des homologues de positions dans les systèmes à l'intérieur desquels passe la quasi-totalité des individus d'une même génération » (p. 114). Il fournit des exemples où les études effectuées (niveau complété et type), ainsi que la situation professionnelle représentent des critères de classification sociale centraux. Toutefois, ces critères ne déterminent pas à eux seuls l'identité sociale. D'après l'auteur, l'identité sociale se rattache à des référents reliés à l'ethnicité, à la culture, au genre, au sexe, à la classe sociale, aux appartenances religieuses ou aux performances scolaires. Elle change au cours de l'existence où plusieurs catégories sont attribuées ou choisies. Autrement dit, les catégorisations ne sont pas figées, elles évoluent et dépendent de diverses circonstances ainsi que des contextes de socialisation primaire et secondaire. Par exemple, à la naissance, les parents transmettent à leurs enfants des attributs reliés à la classe sociale ou au groupe ethnique. Ensuite, à l'école, les enfants, comme les adultes en contexte professionnel, négocient leurs identités sociales en relation avec leurs camarades ou

avec les enseignants. Plus tard, l'époque marquée par la fin de la scolarité et par l'entrée dans le marché de travail représente une phase majeure de l'identité sociale. À ce propos, l'auteur précise:

C'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité « professionnelle » de base qui constitue non seulement une identité au travail, mais aussi, et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation [...]. (Dubar, 2000, p. 117)

Selon ce point de vue, l'identité sociale se construit donc tout au long de la vie dans diverses sphères. Elle peut être connectée ou dissociée du domaine éducatif et professionnel. Mais, dans la perspective de Dubar (2000), l'identité professionnelle peut être définie en tant que processus continu et interactif d'identification qui est relié à l'univers professionnel et qui dépend des identités attribuées par les autres et de leur reconnaissance de la part de l'individu lui-même. En ce sens, l'identité professionnelle n'est pas dépourvue de la dimension sociale ou interactionnelle. Plusieurs variétés émergent en fonction des occupations des individus, pouvant être associées aux activités exercées dans l'univers du travail ou le choix de carrière.

Dubar (1998) présente des exemples de possibles formes identitaires professionnelles. Selon lui, des « identités d'entreprise » se rapportent à des témoignages sur la « mobilisation au travail », l'ambition de « promotion interne » et la valorisation de la collaboration. Des « identités catégorielles » quant à elles, présupposent la valorisation de « la spécialisation, se projetant dans des filières de "métier" jugées dévalorisées [...] » (p. 79). Ces exemples se rapportent à des relations dans le monde du travail ou de la formation. Or, comme le souligne l'auteur, les identités professionnelles sont rattachées aux identités sociales dans la mesure où il peut exister un prestige relié au niveau de formation, aux fonctions ou aux responsabilités. Ces éléments touchent aux statuts ou aux situations socioéconomiques dans un système social déterminé. Dubar (2000) affirme que les identités professionnelles se construisent aussi en fonction des conditions sociohistoriques et organisationnelles, des inégalités d'accès à certains domaines ainsi que des situations de ségrégation liées à l'orientation sexuelle ou l'origine ethnique.

Le travail de Kaddouri (2006) apporte une contribution au sujet de l'engagement dans une formation et dans la construction des identités professionnelles. Même si son travail se concentre dans le domaine de la formation des adultes en entreprise, ses propos peuvent être pris en considération pour la formation des doctorants. Il parle de l'engagement selon Bourgeois (1998), soit le choix de suivre une formation déterminée à un moment du parcours professionnel. D'après Kaddouri (2006), la formation ne prend un sens « que si elle est intégrée en tant que composante de ses stratégies identitaires » (p. 136). Ainsi, le type d'engagement des individus va dépendre de l'accord ou du décalage du projet en relation à leurs objectifs professionnels ou aux identités professionnelles visées. Si ses objectifs personnels ne sont pas alignés avec ceux de l'organisation où il se trouve, un individu met en oeuvre des stratégies d'engagement autonome pour « réduire l'écart entre son identité actuelle et son identité future » (p. 137). À cet effet, il mobilise les ressources dans son environnement immédiat qui sont disponibles pour concrétiser ses objectifs. Il est également possible d'observer un désengagement, qui peut se traduire par le décrochage ou par un désengagement affectif.

En somme, l'identité sociale et professionnelle se construit à travers des processus biographiques et relationnels dans les diverses situations éducatives et professionnelles où les individus considèrent des catégories perçues comme légitimes et associées aux savoirs et compétences (Dubar, 2000). Ce point de vue théorique est utile pour saisir les trajectoires des participants de cette étude, de même que pour voir comment ils acceptent ou rejettent des attributions dans un contexte professionnel déterminé. L'influence des conditions sociohistoriques et organisationnelles constitue un autre élément qui mérite d'être pris en considération. De fait, selon Dubar (2000) les identités professionnelles partent d'une anticipation du futur et peuvent être reliées à des stratégies de mise en oeuvre de la formation. Il est possible que les individus soient confrontés à des situations de crise face à l'impossibilité de trouver un emploi stable dans leur filière ou leur spécialisation professionnelle. Il s'agit d'enjeux qui, selon Ottmann (2017), sont reliés à la situation actuelle des doctorants. La section qui suit a pour but d'exposer ces questions et la manière dont ces étudiants construisent leurs identités professionnelles/académiques.

3.3.3. Construction de l'identité professionnelle de l'étudiant au doctorat

Dans ce qui précède, j'ai fait référence à la perspective de Dubar (2000) sur la construction des identités sociales en contexte scolaire et sur les liens avec l'identité professionnelle. Cette thématique constitue l'objet de cette section, plus précisément, les identités sociales et professionnelles dans les systèmes éducatifs. Avant d'aborder la construction de l'identité professionnelle des doctorants ou des chercheurs, j'expose les notions de métier d'élève (Perrenoud, 1994, 1996) et de métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017). Elles permettront de mieux saisir dans quelle mesure l'apprentissage des normes institutionnelles est relié à l'intégration dans les institutions et au succès scolaire/universitaire. Les écrits de Coulon (1997, 2017), en particulier, apportent un éclairage au sujet de la transition dans un nouveau contexte de formation.

Le métier d'élève. Les travaux de Perrenoud (1994, 1996) permettent de réfléchir à la place des élèves au sein d'une institution éducative de même que sur les enjeux du métier et de leur réussite. L'auteur évoque la métaphore de *métier d'élève*, car, tout comme adultes qui ont une profession, les enfants vont à l'école en respectant des horaires et en effectuant des tâches qui sont contrôlées ou évaluées. D'après l'auteur, un enfant qui a du succès à l'école est celui qui comprend les règlements, les attentes ou les critères et qui est en mesure de les mettre en pratique. C'est-à-dire qu'il sait déployer des stratégies lors de situations d'évaluation pour montrer qu'il est en mesure de réussir. Ainsi, « l'élève apprend à être évalué, il repère sur quoi le maître fonde ordinairement son appréciation, il identifie les signes extérieurs de compétence » (Perrenoud, 1994, p. 116). Le métier d'élève peut alors être relié à une vision utilitaire des connaissances et l'ingéniosité. Les élèves assimilent les normes et les contenus même s'ils ne représentent pas toujours des connaissances durables ni contextualisées. C'est pourquoi ils n'arrivent pas toujours à donner un sens à leurs activités (Perrenoud, 1994, 1996).

La perspective de Perrenoud encourage l'examen des pratiques scolaires par la confrontation entre ce qui constitue un idéal et ce qui est mis en œuvre. Dans ce contexte, l'auteur remet surtout en question les pratiques traditionnelles d'enseignement et d'évaluation. Pour Perrenoud (1996, para. 6), les notions d'échec et de réussite scolaire constituent des « représentations » étant donné qu'elles sont définies par les institutions en fonction de critères déterminés. Bien qu'elles puissent être guidées par des principes et des critères, l'auteur fait part

de possibles inégalités et de questionnements sur ce qui est considéré l'excellence scolaire. Les inégalités se rapportent au fait que les élèves ne sont pas tous en mesure de saisir les normes dissimulées de l'école. De fait, selon Perrenoud (1996) les enfants issus de familles dont le statut socioéconomique est plus élevé connaissent les normes et les usages grâce à la socialisation en contexte familial. L'examen des pratiques pédagogiques traditionnelles s'avère aussi nécessaire. Il souligne toutefois que les élèves habitués à ces pratiques peuvent être réticents vis-à-vis de nouvelles didactiques. La maîtrise des normes de l'approche antérieure leur confère une identité sociale alors qu'un changement peut entraîner de l'incertitude.

Bien que cette perspective s'applique davantage au contexte scolaire, Perrenoud (1994, 1996) établit un lien avec le travail de Coulon (1993) au sujet de la notion de *métier d'étudiant* en contexte universitaire. Il indique, cependant, que la principale différence réside dans le fait que, pour exercer le métier d'étudiant, il faut faire preuve de compétences et de savoirs dans le cadre de tâches qui ne sont pas forcément communes ou auxquelles les étudiants n'ont pas eu l'occasion de se modeler (Perrenoud, 1996). La section suivante se penche sur le travail de Coulon (1997), étant donné qu'il peut contribuer à l'approfondissement des expériences des étudiants en contexte universitaire et, conséquemment, de la situation des participants de cette étude.

Le métier d'étudiant. Coulon et Paivandi (2003) suggèrent que le modèle proposé par Coulon (1997) s'avère adéquat pour saisir la réalité des étudiants étrangers. Les auteurs font mention du manque de renseignements et d'accompagnement des étudiants étrangers à leur arrivée dans une nouvelle institution, ce manque pouvant mener à l'échec académique. En partant de la problématique de l'échec et en s'inspirant du modèle des rites de passage de Van Gennep (1981), Coulon (1997, 2017) propose un modèle de la transition entre les études secondaires et universitaires. L'affiliation des étudiants novices à l'université est reliée à leur succès académique. Autrement dit, « ceux qui ne parviennent pas à s'affilier à leur nouvel univers échouent » (Coulon, 2017, p. 1241). Il est possible d'affirmer que les étudiants étrangers se trouvent dans une situation de désavantage dans la mesure où ils doivent aussi s'intégrer dans le pays d'accueil. Murphy-Lejeune (2003) signale, d'ailleurs, que l'arrivée à l'étranger représente, elle aussi, un « rite de passage » (p. 107).

Selon Coulon (1997, 2017), la réussite universitaire implique l'apprentissage du métier d'étudiant qui consiste en l'acquisition non seulement de savoirs, mais aussi de la connaissance des normes et de la culture institutionnelle. Il est alors possible d'établir le pont avec la notion d'intégration dans l'expérience étudiante proposée par Dubet (1994a, 1994b) puisqu'il s'agit de questions administratives et relationnelles (ex. : professeurs, collègues). D'après Coulon (1997, 2017), l'intégration à l'université se déroule en trois phases principales : le temps d'étrangeté, le temps de l'apprentissage et le temps de l'affiliation. Lors de la période correspondant au temps d'étrangeté, l'étudiant arrive dans un nouveau contexte où il doit apprendre à communiquer et interagir avec l'environnement qui l'entoure. Il est confronté à la nouveauté des langages, des règlements et des pratiques. À cette époque, le soutien d'autres étudiants ou agents universitaires est important en matière de planification du temps, de choix des cours ou d'autres éléments administratifs.

Pendant la phase suivante, l'étudiant doit apprendre progressivement les normes. De l'anxiété ou de l'incertitude peuvent être ressenties à ce moment en raison du manque de familiarité (Coulon, 1997, 2017). Les résultats empiriques présentés par l'auteur relativement à cette période montrent que les étudiants mettent en œuvre des stratégies, qui ne sont pas toujours conscientes, pour apprendre le métier d'étudiant. Il peut alors s'agir de stratégies liées aux études, au contexte familial ou social. Elles peuvent se manifester, notamment, par l'inscription provisoire à des cours afin d'explorer les contenus enseignés et le niveau de difficulté (Coulon, 1997).

La troisième phase correspond à la maîtrise des normes intellectuelles et institutionnelles ainsi qu'à la maîtrise des pratiques courantes. Ces composantes sont fondamentales à l'exercice du métier d'étudiant. Pendant cette période, l'étudiant qui est affilié connaît les règles implicites et est en mesure de les mettre en œuvre sur les plans intellectuel, social et institutionnel. Selon Coulon (2017), « Cette compétence nouvelle [...] se manifeste par divers marqueurs de l'affiliation : expression écrite et orale, intelligence pratique, sérieux, orthographe, existence de références théoriques et bibliographiques [...] » (p.1247). Dès lors, l'affiliation représente la composante principale du métier d'étudiant et correspond au « processus par lequel quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (p. 1247). Dans son ouvrage paru en 1997, l'auteur nomme deux dimensions de l'affiliation : institutionnelle et intellectuelle. Dans le premier cas, l'étudiant est au courant des différents services et dispositifs institutionnels. Dans le deuxième cas, il gère

son travail intellectuel et comprend ce qu'on attend de lui. Cette dernière affiliation se complète tout au long du programme d'études (Coulon, 1997). Coulon et Paivandi (2008) mentionnent que de nouvelles identités émergent par l'intégration de nouvelles valeurs et normes et par la reconnaissance de l'appartenance à une nouvelle communauté universitaire. Ils précisent que l'affiliation « consiste à se doter d'un habitus d'étudiant qui permette d'être reconnu comme tel, d'être agrégé au même univers social, avec des références et des perspectives communes et avec la même façon de catégoriser le monde » (p. 22).

Selon ce qui précède, l'affiliation et, conséquemment, la réussite universitaire sont reliées à la construction des identités sociales et professionnelles des étudiants étant donné que, comme le suggère Dubar (2000), elles dépendent des attributions/catégorisations de la part des autres ainsi que du refus ou de l'acceptation de ces dernières de la part de l'individu lui-même. À l'université, cela peut se traduire, comme l'indique Coulon (1997), par une affiliation institutionnelle et intellectuelle. Sa perspective théorique complète le modèle de Gardner (2009a). Les auteurs présentent des idées similaires en ce qui a trait à la période initiale des programmes d'études, notamment la reconnaissance des défis de la transition à un nouveau milieu universitaire, la familiarisation avec le contexte, les démarches administratives, l'importance du soutien d'autres étudiants et des professeurs et l'apprentissage d'une nouvelle manière de penser. Les propos de Coulon (1997, 2017) permettent néanmoins de mieux comprendre la succession des étapes de la transition, surtout pendant la première phase du modèle de Gardner (2009a). Tout compte fait, les écrits sur le métier d'étudiant s'avèrent un excellent complément aux autres perspectives théoriques décrites antérieurement pour mieux comprendre l'expérience des répondants de cette recherche, surtout au moment de leur arrivée dans une nouvelle institution.

Réussite universitaire. Coulon (1997, 2017) postule que l'apprentissage du métier d'étudiant entre en ligne de compte pour s'affilier à l'université et, conséquemment, réussir. Or, quelques précisions s'imposent en ce qui concerne la notion de réussite, étant donné qu'elle est reliée à celle de rétention, un concept-clé de la problématique de cette thèse. La compréhension des expériences des étudiants (ex. : défis, affiliation institutionnelle, rapport aux autres) peut contribuer à l'amélioration de pratiques de rétention des établissements universitaires et, conséquemment, à l'amélioration des conditions d'études dans les parcours des étudiants. La rétention peut alors être définie comme la capacité d'une institution à retenir les étudiants dès le

début de leur programme jusqu'à la fin et à l'obtention du diplôme (Berger, Ramirez et Lyons, 2012). Les pratiques de rétention peuvent s'effectuer dans plusieurs contextes, par exemple, au niveau d'une institution, d'un programme d'études ou d'un cours (Hagedorn, 2012).

L'ouvrage de Perrenoud (1998) porte sur l'excellence et sur la réussite en contexte scolaire. Mais sa perspective peut être transposée au milieu universitaire. Selon lui, les conceptions de réussite ou d'échec constituent des représentations fabriquées par des institutions qui justifient les prises de décision au sujet de la progression des élèves. Ainsi, bien que ces concepts soient considérés polysémiques et peuvent mener à différentes interprétations selon les niveaux scolaires ou les établissements, ils constituent des déterminants du parcours des élèves dans les institutions éducatives. La réussite et l'échec sont le résultat de jugements formulés à partir de pratiques évaluatives. Dans ces circonstances, la réussite est définie de la manière suivante :

La réussite scolaire est une appréciation globale et institutionnelle des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné du cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique du moins comme la seule légitime dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification. (Perrenoud, 1998, p. 37)

L'auteur parle des hiérarchies d'excellence. Dans les systèmes scolaires, elles prennent plusieurs formes. Globalement, l'excellence correspond à la « maîtrise des concepts, des connaissances, des méthodes, des savoir-faire et des valeurs figurant au programme » (Perrenoud, 1998, p. 29). Les hiérarchies de cette excellence apparaissent sous la forme d'un classement selon le « degré de maîtrise », notamment selon des « échelles numériques » ou des « codes standardisés » (p. 29). L'auteur soutient qu'il existe des enjeux relativement à la place des élèves dans la hiérarchie de l'excellence. En fonction des intérêts, des stratégies de la part des individus ou de la famille peuvent être mises en place pour améliorer la position dans le classement.

Le point de vue d'autres auteurs permet de compléter ces propos au sujet de la réussite. Romainville et Michaut (2012) considèrent que la réussite universitaire n'est pas uniquement comprise en tant qu'indicateur de performance. Pour comprendre la réussite ou l'échec universitaire, il est nécessaire de prendre différents éléments en considération, notamment les

conditions d'accès, l'insertion, le cheminement et l'obtention du diplôme. Dès lors, la réussite suppose « qu'un étudiant inscrit dans un programme de l'enseignement supérieur arrive au terme de ce programme et obtienne son diplôme » (p. 253). Selon les auteurs, d'autres situations ne menant pas à ces résultats peuvent être considérées comme un échec (ex. : abandon). Pour eux, la notion de réussite se rapproche de celle de persévérance. Selon Berger, Ramírez et Lyons (2012), cette notion correspond à la volonté et aux actions pour rester dans le système universitaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

À partir de l'examen de plusieurs recherches, Romainville et Michaut (2012) font référence au métier d'étudiant (Coulon, 1997), mais ils ont observé que d'autres éléments méritent d'être considérés au sujet de la réussite universitaire. Ils énumèrent, notamment, des facteurs « d'entrée » qui correspondent à des caractéristiques des étudiants au commencement du programme d'études (Romainville et Michaut, 2012, p. 256). À ce propos, ils décrivent des caractéristiques sociodémographiques (âge, origine sociale et ethnique) et psychologiques (ex. : sentiment de compétence) de même que le parcours scolaire antérieur (domaine d'études, écoles, résultats scolaires). À cela, s'ajoutent des « variables de processus » qui entrent en ligne de compte pendant le parcours universitaire. L'apprentissage du métier d'étudiant s'inscrit dans cette typologie. Par ailleurs, il est possible de considérer les « conditions de vie » (ex. : famille, distance entre résidence et université, finances) les « représentations et conceptions » (ex. : motivation, perspectives sur l'apprentissage) de même que les expériences pédagogiques et les conditions offertes par l'établissement (p. 257).

Apprentissage du métier de chercheur. Cette section se rapporte au métier d'étudiant au doctorat et, plus précisément, à l'apprentissage du métier de chercheur. En accord avec les notions de métier d'élève et de métier d'étudiant, les individus apprennent et intériorisent des normes institutionnelles pour s'intégrer ou pour réussir. Étant donné que la population cible de ma recherche est constituée d'étudiants au doctorat, il s'avère pertinent d'explorer en quoi consiste la formation doctorale et quels éléments entrent en ligne de compte dans la construction des identités académiques.

Antérieurement, j'ai cité plusieurs auteurs qui font référence aux changements identitaires sur le plan personnel, professionnel et social pendant le programme d'études (Jazvac-Martek, 2009; Gardner, 2009a). Dans le même ordre d'idées, Kasworm et Bowles (2010), en s'inspirant

du travail de Mezirow (2000), soulèvent que le cheminement des doctorants peut être considéré comme un apprentissage transformatif. Ils affirment que les doctorants « are compelled to rethink who they are, what they desire and value in life, and what they need to commit in their lives » (p. 231). Selon ces auteurs, les doctorants négocient des identités multiples dans la mesure où ils doivent concilier plusieurs rôles (ex. : membres d'une famille, professionnels) et leur place dans différents groupes ou communautés. Dans ces circonstances, des tensions peuvent apparaître entre leurs rôles en tant qu'adultes, apprentis chercheurs et chercheurs autonomes (Kasworm et Bowles, 2010).

Par ailleurs, Gardner (2009a) attire l'attention sur le fait que l'apprentissage du métier de chercheur s'effectue à travers un processus de socialisation complexe. En s'inspirant des travaux de Golde (1998), l'auteure mentionne que les doctorants se trouvent dans un double contexte de socialisation. D'une part, ils s'inscrivent dans une communauté/département en contexte académique; d'autre part, ils se préparent à une socialisation reliée au monde professionnel et à leur carrière. Ainsi, d'après Walker et ses collaborateurs (2008), les titulaires d'un doctorat assument fréquemment des rôles de gestion ou de direction dans des contextes variés (ex. : universités, domaine public, création de politiques, organisations non gouvernementales). C'est pourquoi ces auteurs considèrent que, dans la formation des doctorants et dans la construction de leurs identités professionnelles, les projets reliés au leadership sont importants. Ils font allusion à des activités préparant à la profession académique qui ne relèvent pas du curriculum formel, telles que la collaboration dans des projets de recherche ainsi que la participation à des activités sociales et scientifiques (ex. : associations d'étudiants aux cycles supérieurs, séminaires, publications, congrès).

D'autres auteurs énumèrent des activités ou des difficultés spécifiques au doctorat qui jouent dans la consolidation d'identités professionnelles. Selon McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood (2009), parmi les multiples obstacles qui se présentent dans le cheminement des doctorants, la gestion du temps et des responsabilités (ex. : satisfaire aux multiples exigences du programme, atteindre les objectifs dans des délais déterminés, choisir des priorités), les états affectifs (ex. : isolement, frustration, anxiété, découragement), la sensation de blocage (intellectuel et à l'écrit) de même que le manque de soutien ou de ressources influencent les transformations identitaires. Ces auteurs présentent également une liste d'activités reliées au sentiment d'appartenance au contexte académique. Il s'agit, entre autres, de la réalisation de

l'examen de synthèse, des échanges avec d'autres chercheurs, de la préparation de demandes de subventions et de l'enseignement. En revanche, Emmioglu, McAlpine et Amundsen (2017) soulignent que l'exécution de tâches n'engendre pas nécessairement un sentiment d'appartenance. Pour ce faire, la reconnaissance d'autres professionnels du domaine académique est fondamentale à la formation des identités professionnelles.

La recherche d'un emploi représente une activité reliée à l'identité du doctorant (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009) et un défi (Gardner, 2009a). Sur ce point, elle coïncide avec la phase de la rédaction de la thèse et, dans certains domaines, les postes de professeur d'université sont moins nombreux que les diplômés (Gardner, 2009a). Ottman (2017) se penche sur la problématique de la transition du doctorat. Étant donné que la majorité des programmes préparent les étudiants à l'exercice d'une fonction académique, l'auteur se questionne sur les savoirs et les normes qui devraient être appris dans le courant des études de manière à les préparer à d'autres contextes (ex. : entreprises). Ceci entraîne des enjeux en ce qui a trait aux identités professionnelles. Même si des mécanismes de soutien à l'appui de transition professionnelle existent, la mise en œuvre de stratégies de transition de la part des doctorants est encore insuffisante.

Les sections 3.3.2 et 3.3.3 traitent de notions reliées à la construction des identités sociales et professionnelles, de la transition aux études de même que des particularités du doctorat. Comme mentionné antérieurement, les étudiants étrangers passent par une période d'ajustement à la société d'accueil (Murphy-Lejeune, 2003). Ainsi, dans la prochaine section, je traite de l'identité dans le cadre des trajectoires de migration dans le but d'obtenir un éclairage sur cette dimension de leur expérience.

3.4. Identité dans le cadre de trajectoires d'immigration

Dans le contexte de la modernité avancée, de nombreux travaux empiriques s'intéressant aux trajectoires d'immigration traitent des notions d'identité culturelle et d'identité nationale. Puisque les participants de cette étude se trouvent dans une situation de mobilité, des précisions quant à ces terminologies s'avèrent nécessaires. D'après Dubar (2007), une telle expérience implique une discontinuité importante dans le parcours biographique et relationnel des sujets. En

effet, arrivés dans un nouvel environnement, ils font face à une nouvelle réalité pouvant entraîner une sensation de dépaysement ou à l'appropriation de nouvelles appartenances.

Les participants de la présente étude, en dépit de leurs différences individuelles, sont originaires d'un même pays, ce qui entraîne des questionnements spécifiques au sujet de leurs appartenances sur le plan culturel, ethnique ou de la citoyenneté. Pour cette raison, la compréhension des éléments qui servent de repères symboliques demeure essentielle pour cette recherche. De la sorte, aux travaux de Dubar (2000, 2007) s'ajoutent des écrits distincts, mais complémentaires pour mieux saisir les identités de doctorants étrangers dans le cadre de leurs parcours migratoires. Dans ce qui suit, je présente les notions de mobilité, d'identité culturelle, d'identité nationale ainsi que les enjeux identitaires à l'époque de la modernité liquide.

3.4.1. Mobilité

Dans les deux premiers chapitres, j'ai fait référence à la situation de mobilité géographique dans laquelle se trouvent les répondants. Or, étant donné que le concept de mobilité prend plusieurs sens, cette section apporte des précisions à ce sujet. Selon Urry (2000, 2007), la mobilité peut être comprise comme un phénomène social et géographique. Dans ce contexte, il est possible de se référer à plusieurs types de mobilités. Urry (2007) note que la mobilité peut être associée à la propriété de mouvement d'objets ou d'individus, à la mobilité sociale ou à la migration. Ainsi, comme l'indique Dervin (2008), les mobilités peuvent être d'ordre physique, social, virtuel ou économique. Murphy-Lejeune (2003) mentionne que les notions de mobilité et de migration sont reliées. La mobilité a un sens plus large que le concept de migration. Il ne s'agit pas seulement d'un mouvement d'un territoire vers un autre, mais de quelque chose qui change de place ou de fonction. Ljalikova (2008) ajoute que la notion de migration revêt souvent « un caractère permanent et collectif, tandis que la mobilité peut avoir un caractère temporaire et renvoie plutôt à des mouvements individuels » (Ljalikova, 2008, p. 119).

En ce qui concerne particulièrement les mobilités géographiques estudiantines ou académiques, elles se manifestent à travers plusieurs formes et varient en fonction des circonstances politiques et sociales (Dervin et Byram, 2008). Ljalikova (2008) associe la mobilité académique à la circulation « fluide » de connaissances, d'étudiants et d'enseignants « dans un réseau de coopération ou de concurrence d'une région universitaire à l'autre » (p. 120). La mobilité académique peut revêtir un caractère international, national ou virtuel. Dans ce dernier

cas, grâce aux progrès en informatique, un déplacement géographique n'est pas nécessaire. Comme dans la recherche de cette auteure, la notion de mobilité dans cette thèse se réfère à des déplacements géographiques à l'international. Comme l'indique Murphy-Lejeune (2003), ce type de mobilité mène à un contact avec d'autres langues et avec d'autres référents culturels. La section suivante traite de l'identité culturelle et des éventuels changements qui peuvent se produire dans des situations de mobilité géographique.

3.4.2. Identité culturelle

Avant d'exposer une définition de l'identité culturelle, il est pertinent de décrire en quoi consiste la culture puisqu'elle est sous-entendue dans cette notion. Clanet (1993) la décrit ainsi :

[...] un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquels il se particularise [...] Ce sont les actualisations de ces interrelations entre les individus et les ensembles des significations détenues par la communauté ambiante qui constituent la culture dans son aspect dynamique; la culture c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme [...]. (Clanet, 1993, pp. 15-16)

Dans le même ordre d'idées, le dynamisme de la notion est également soulevé par Abdallah-Pretceille (2017). Contrairement à la tradition essentialiste, l'auteure défend qu'il est inutile d'appréhender la « réalité culturelle à partir de structures ou de traits culturels pris isolément » (p. 10). Les cultures sont dynamiques et se développent en fonction du temps, des groupes ou des individus. Il est donc difficile de définir ce terme sans devenir réductionniste. C'est pour cela qu'il est important de le comprendre d'un point de vue d'appartenance et de relations dans un contexte déterminé (politique, historique, etc.) (Abdallah-Pretceille, 2017). L'auteure parle, d'ailleurs, de « "culture en acte" et non d'un état statique »; c'est pourquoi, étant donné la mouvance et à la complexité des contextes, le terme « culturalité » est plus adéquat (p. 18). Pour cela, l'individu « sélectionne et utilise les informations culturelles selon les intérêts et les contraintes de la situation » (p. 19). Dans ces circonstances, ce qui est significatif ce sont les marques culturelles et non les structures. Pour saisir la culture, il faut prendre en considération

qu'elle est le résultat de l'interaction et des échanges entre les individus et les contextes. Selon Abdallah-Preteille (2017), les individus ne sont pas définis de manière statique par les cultures, ils les modifient également dans le cadre des interactions.

En ce qui a trait à l'identité culturelle, actuellement, de nombreuses sociétés se caractérisent par la diversité culturelle et par l'hétérogénéité sur les plans groupal et individuel. Les sujets intègrent des appartenances multiples dans diverses sphères de leurs vies. Autrement dit, il n'est pas possible d'identifier les individus à partir d'un unique groupe ou de traits arrêtés. En ce sens, il est nécessaire de procéder en considérant les relations avec les autres, soit l'altérité (Abdallah-Preteille, 2017). D'après Vinsonneau (2002), la culture, dans un processus d'identification, correspond à des ressources d'ordre symbolique. L'auteure affirme :

(...) le sujet en quête de cohérence y recherche les repères utiles à l'édification du sens de son être et de sa pratique. La culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social, les modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui et ses choix d'appartenance. La simultanéité de ses appartenances enrichit le sujet de séries distinctes de significations qui, une fois articulées entre elles, confèrent à chacun une identité singulière. À cette identité s'attachent des éléments de statut subjectif et des prescriptions de rôles, de modèles de conduite à adopter et des attentes sociales spécifiques. (Vinsonneau, 2002, p. 13)

Il faut noter que les identités, en considérant les référents culturels qui sont mouvants, ne sont pas non plus statiques. Comme dans la perspective de Dubar (2000), Abdallah-Preteille (2017) et Vinsonneau (2002) s'inspirent des travaux de Camilleri et ses collaborateurs (1990). Les identités, indépendamment de leur typologie, évoluent dans le cadre de négociations perpétuelles qui sont désignées comme des stratégies identitaires. Par exemple, en ce qui concerne les négociations identitaires de groupes minoritaires, dont les immigrants, Taboada-Leonetti (1990), d'un point de vue sociologique, a proposé quelques typologies. L'auteure s'est référée à de tels processus, lorsqu'il existe une contradiction entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, en tant que « résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent » (p. 49). À titre d'exemple, elle décrit, entre autres,

des tactiques de contournement qui consistent en la création de réseaux communautaires et la préservation de référents ou symboles culturels (coutumes, alimentation, langues, pratiques religieuses, etc.). Dans son travail, elle introduit aussi le choix de s'assimiler au groupe dominant. Dans ces circonstances, les individus se détachent de leurs groupes d'appartenance minoritaires dans le but de se rattacher au majoritaire. Dans un contexte migratoire, cela peut se traduire par le fait d'utiliser la langue du pays d'accueil, d'éviter les quartiers fréquentés par des compatriotes ou d'abandonner la première citoyenneté et se naturaliser. Les individus cherchent à s'appropriier les attributs du groupe majoritaire en délaissant les attributs reliés à leurs origines qu'ils perçoivent dévalorisants. L'intériorisation représente une autre forme de négociation. Elle apparaît lorsque les individus, acceptent, intériorisent et ne remettent pas en cause les attributs d'un groupe d'appartenance déterminé. Cela peut s'observer chez des immigrants de deuxième génération qui maintiennent les coutumes et autres traits culturels du pays d'origine de leurs parents. Ces exemples montrent comment les négociations sont déployées par les sujets. D'autres typologies dans le cadre de disciplines différentes peuvent être décrites. Les négociations identitaires ne sont pas uniformes.

Selon Abdallah-Preteille (2006, 2017), pour saisir l'identité, il faut la comprendre dans la communication et dans l'action. Hall (2003) prône une posture semblable vis-à-vis de l'étude de l'identité culturelle. Il la définit en tant que « points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture. Not an essence but a positioning » (p. 237). Pour l'auteur, les identités culturelles reflètent non seulement le passé, soit l'histoire ou les attributs culturels partagés, mais aussi le futur. Elles font l'objet de modifications dans un changement continu. C'est pourquoi il soutient qu'elles représentent une prise de position à un moment donné dans un contexte donné.

La problématique de la langue et de l'identité culturelle représente un sujet qui mérite des précisions puisqu'elle constitue un thème fréquemment abordé dans le cadre des mouvements migratoires des étudiants (cf. chapitre II). Selon Abdallah-Preteille (1991), la langue est un élément constitutif de l'identité en devenant un indicateur d'appartenance et d'expression culturelle, ainsi qu'un moyen de communication. Selon l'auteure, les enjeux de la langue dépassent l'expression linguistique, mais ont une influence dans les interactions entre les individus, notamment sur la façon dont les discours sont utilisés. Elle soutient qu'à elle seule, la langue ne traduit pas une culture déterminée. Pour ce faire, la médiation des individus est

nécessaire. Par exemple, dans la recherche de Muñoz (2009), certains sujets éprouvaient des difficultés avec des formes linguistiques socialement acceptées et utilisées dans le pays d'accueil plutôt qu'avec les aspects grammaticaux ou orthographiques. Les enjeux de ces difficultés étaient reliés aux interactions et à leur intégration dans le pays d'accueil.

3.4.3. Identité nationale

Hall (1996a) caractérise l'identité nationale comme un mode particulier d'identité culturelle. Les identités nationales se construisent en fonction de représentations et de symboles collectifs. Une nation constitue non seulement une entité politique, mais aussi un système de marqueurs culturels. En ce sens, les individus ne sont pas seulement des citoyens légaux, mais participent à la construction de l'idée de la nation et de sa culture propre. Les nations peuvent apparaître unifiées à travers l'histoire, les caractéristiques géographiques ainsi que des référents, tels que la langue, les croyances, les symboles propres au pays ou les ethnies. Elles se singularisent aussi par leurs origines et leur continuité temporelle. Tous ces repères sont des sources d'identification.

Cependant, Hall (1996a) attire l'attention sur le fait que les nations peuvent être morcelées. Les différenciations surgissent par exemple, dans les classes sociales ou dans les groupes ethniques. À ce propos, l'auteur souligne que les groupes ethniques représentent mieux l'union. D'après lui, cette notion se définit par des caractéristiques linguistiques, religieuses, de coutumes ou traditions ou même par le sentiment d'appartenance à un endroit; ces caractéristiques sont partagées par une collectivité. Une telle perspective se rapproche de la notion d'identité nationale, mais, selon l'auteur la quasi-totalité des nations sont composées de plus d'une ethnie.

La mondialisation engendre des changements dans les identités nationales. Hall (1996a) affirme que de nouvelles identités se forment à mesure que les individus se dispersent et maintiennent des liens avec leurs origines et leurs traditions. Ils deviennent alors le produit de l'emboîtement d'histoires et de cultures. L'hybridité est exprimée par une négociation entre deux mondes, ce qui entraîne des allées et venues entre plusieurs identités et plusieurs langues. À ce propos, le concept d'hybridité est étroitement relié à celui de troisième espace (*third space*) (Bhabha, 2004; Rutherford, 1990). Plus précisément, Homi Bhabha ajoute que « hybridity to me is the "third space" which enables other positions to emerge » (Rutherford, 1990, p. 211).

D'après l'auteur, le troisième espace permet un renouvellement à l'origine de nouvelles initiatives ou structures. Ces notions sont abordées dans les recherches de Wang (2004) et de Wong (2008) auprès d'étudiants de cycles supérieurs. Par exemple, Wong (2008) explique que « the inbetweenness can be thought as a “third space” [...] the women are constantly looking between the emigrant and immigrant cultures for their identities » (p. 92). Les travaux de ces auteurs démontrent les défis identitaires que peuvent éprouver de nombreux étudiants. De fait, selon Murphy-Lejeune (2003), leur statut d'étranger implique non seulement une position spatiale paradoxale (entre-deux), mais aussi une discontinuité temporelle au regard des personnes locales en raison, notamment, des histoires ou des coutumes différentes.

La compréhension de la notion d'identité nationale, en particulier dans un contexte migratoire, est utile à la présente recherche, dans la mesure où il est possible de mieux saisir, en dépit des différences individuelles de chacun, des symboles qui différencient les participants dans le pays d'accueil, en contexte social et en contexte professionnel. Bien que le but de cette étude ne consiste pas à dégager des traits applicables à l'ensemble des participants, le but est de repérer des variations individuelles reliées à des caractéristiques du pays d'origine et, le cas échéant, d'expliquer comment les changements se produisent.

3.4.4. Enjeux identitaires à l'époque de la modernité liquide

Les écrits de Bauman (2001, 2006, 2010) s'avèrent pertinents pour saisir la situation où se trouvent les participants de cette recherche relativement à leur situation éphémère. D'après l'auteur, rien ne se maintient égal et les identités de même que les appartenances ne se maintiennent pas toute la vie (Bauman, 2010). Les conditions de la vie liquide influencent la situation professionnelle et sociétale des individus (Bauman, 2001). Selon Bauman (2000), la raison d'utiliser les métaphores de *liquidité* ou *fluidité* est la suivante : « grasp the nature of the present in many ways *novel*, phase of the history of modernity » (p. 2). Selon lui, le présent a les mêmes caractéristiques que les liquides. Il ne maintient donc pas sa forme pendant longtemps et se caractérise par une mobilité qui est associée à l'idée de variabilité.

Pour Bauman (2001), contrairement à la société prémoderne où les normes et rôles semblaient plus définis, dans l'actualité et sous l'effet de la mondialisation, les référents changent et se confondent incessamment. Cette condition affecte tous les individus indépendamment de leurs qualifications. Ils vont vivre à plusieurs reprises une expérience de « défixation » et,

conséquemment, éprouver de l'indétermination et de l'angoisse (p. 18). Les finalités sont aussi imprécises. Le quotidien des individus est marqué par les diasporas et par la diversité, ce qui peut donner naissance à des contradictions qui causent une certaine ambivalence, voire une tension, caractéristique des négociations identitaires. L'enjeu principal se rapporte à « quelle identité choisir et quoi faire pour rester vigilant une fois que l'identité choisie a été retirée du marché ou a perdu ses pouvoirs de séduction » (p. 19). Les relations sociales sont aussi affectées. L'auteur parle de « communautés crochet » pour éviter la solitude que leur situation peut entraîner (p. 25). À ce propos, Dervin (2007, 2008) s'est inspiré de cette notion dans ses écrits. Plus précisément, dans son article paru en 2007 sur des étudiants du programme d'échange ERASMUS, il a constaté qu'ils sont poussés à être ensemble, car ils sont rassemblés dans des villages étudiants. Ils socialisent parce qu'ils se trouvent dans la même situation même s'ils affirment parfois que les autres peuvent être pénibles (Dervin, 2007).

3.4.5. Approches méthodologiques s'accordant avec le cadre conceptuel

Plusieurs auteurs cités proposent des pistes méthodologiques pour étudier l'identité. Par exemple, Dubet (1994a) et Abdallah-Preteuille (2006; 2017) préconisent une méthodologie permettant de saisir le sens de la parole des participants. Plus précisément, Abdallah-Preteuille (2006) postule :

La pensée du divers est fondée essentiellement sur des intuitions, des probabilités et non sur des certitudes. Elle invite à apprendre à interpréter et comprendre les informations ambiguës, à moduler les incertitudes et à travailler à partir de données incomplètes. [...] Cette démarche qui exige une mise en perspective plurielle et fluide suggère davantage une posture et non un souci de maîtrise d'autrui par exigence de connaissance et de transparence. Il s'agit non pas de décrire des traits identitaires, mais d'examiner le sens, ce que l'individu, ou le groupe donne à voir et négocie. (Abdallah-Preteuille, 2006, p. 50-51)

Dubar (2007), quant à lui, mise sur les entretiens biographiques pour étudier la manière dont les sujets construisent une intrigue, en sélectionnant les épisodes et l'enchaînement des événements. Pour l'auteur, cette création permet de « donner un sens à sa vie » (p. 225). À la

lumière de ce qui précède, le chapitre qui suit traite des choix méthodologiques effectués pour concrétiser la recherche. J'expose, entre autres, les raisons pour lesquelles une recherche narrative s'avère avantageuse pour répondre aux questions de recherche ainsi que la pertinence d'entretiens non dirigés.

3.5. Synthèse du chapitre

Ce chapitre est consacré à la présentation de concepts complémentaires qui permettent d'appréhender le parcours de doctorants d'origine brésilienne. Plus précisément, ces concepts aident à répondre aux questions de recherche qui sous-entendent l'évolution des trajectoires dans le temps ainsi que les perspectives des sujets. Ce regroupement conceptuel contribue aussi à la compréhension de leurs identités, sans pour autant les réduire à une dimension unique.

D'autres recherches portant sur les expériences d'étudiants d'origine étrangère au Canada ont utilisé certaines références théoriques citées dans ce chapitre. Tout d'abord, le modèle de Dubet (1994a) a été pris en considération par Duclos (2010) et Nkusi (2006). Duclos (2010) a comparé des données recueillies en France et au Québec sur le sens de l'expérience sociale chez des étudiants africains aux études supérieures. Pour sa part, Nkusi (2006) s'est intéressé aux raisons du non-retour d'étudiants africains après avoir complété le doctorat. Ensuite, la combinaison des modèles de Dubet (1994a) et de Coulon (1997) a été effectuée dans les thèses de Maïnich (2015) et de Proulx (2017). Plus précisément, dans le premier cas, l'auteure les a articulés avec le modèle de Tinto pour étudier la persévérance des étudiants internationaux au Québec. Dans le deuxième cas, l'auteure a analysé l'intégration sociale et scolaire en milieu francophone minoritaire en Ontario en les combinant à d'autres modèles d'intégration et de représentation sociale. Dès lors, il est possible de constater que les références théoriques employées dans cette thèse d'une part, s'avèrent utiles pour comprendre la situation de participants étrangers et, d'autre part peuvent être combinées à d'autres cadres pour différents objectifs de recherche. Dans cette thèse, la combinaison théorique des modèles de Dubet (1994a) et de Coulon (1997) avec les concepts d'études doctorales, d'identité sociale et professionnelle, de même que d'identité dans les trajectoires d'immigration, vise la compréhension des transformations identitaires dans le cadre d'une expérience de mobilité estudiantine à l'international.

Les études doctorales correspondent à un niveau d'études caractérisé par la diversité des profils des étudiants. Perçus, à la fois, en tant qu'étudiants et en tant que professionnels, les doctorants doivent s'adapter aux exigences de leurs programmes tout en conciliant plusieurs responsabilités. Il s'agit d'une expérience éducative qui, associée à des facteurs externes au programme, engendre des transformations identitaires. Gardner (2009a) propose un modèle composé de trois phases reliées aux exigences de la plupart des programmes de doctorat. Bien que quelques limites puissent être formulées à l'égard de ce modèle, la compréhension de la séquence des phases et, conséquemment des défis particuliers au programme, apporte un éclairage sur les possibles sources de *crises* auxquelles les participants de cette étude peuvent faire face. Ce modèle a été choisi comme référence au sujet du développement des doctorants, car il tient compte de la perspective diachronique de la trajectoire de chacun permettant de rendre compte des transformations individuelles qui se produisent. Bien que Tinto (1993) ait proposé un modèle concernant le même niveau d'études, il se concentre davantage sur l'attrition. Ceci peut être relié à l'expérience des étudiants, mais ce sujet ne constitue pas l'objet principal de cette recherche.

En ce qui a trait au concept d'expérience, dans l'analyse des données, je vais prendre en considération les trois dimensions décrites par Dewey (1968), soit la dimension contextuelle, la dimension relationnelle et la dimension temporelle. De surcroît, le modèle de Dubet (1994a) permet de rendre compte des logiques déployées pour construire l'expérience, à savoir l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Pour découvrir leurs perspectives sur leurs transformations identitaires, il est possible de jeter un regard sur les données en repérant des indices de la logique de subjectivation. Autrement dit, comment les répondants prennent-ils du recul sur leurs situations, quelles sont leurs réflexions à ce sujet? De plus, les deux autres logiques sont reliées aux identités de chacun. Il est donc possible de repérer ses appartenances de même que les moyens mis en œuvre pour parvenir à concrétiser ses objectifs. Ce modèle de la construction de l'expérience a été retenu, car il permet de rendre compte à la fois de ce qui entoure les individus et de leur subjectivité. Ce sont des éléments sous-entendus dans les questions de recherche.

Quant à la conceptualisation de la notion d'identité dans cette thèse, je m'inspire en grande partie des écrits de Dubar (2000, 2007). Sa perspective peut être conjuguée à celle de Dubet (1994a). Ainsi, je considère, à la lumière des écrits de ces auteurs, qu'il existe une

réciprocité entre la construction de l'expérience et la construction identitaire. Ces constructions ne sont pas dissociées. L'identité se construit continuellement dans l'expérience des individus. À l'inverse, selon Dubet (1994a) l'expérience se construit grâce à la subjectivité des individus à travers l'articulation des logiques d'action.

L'identité correspond à un processus « stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel » (Dubar, 2000, p. 109). Elle se construit à travers des négociations entre les « identités héritées », les « identités attribuées » et les identités « visées » (p. 113). Les processus d'identification dépendent alors de catégorisations de l'axe biographique de l'existence ainsi que des relations avec les autres et avec l'environnement social. Ces catégorisations pouvant être acceptées ou refusées, elles ne sont pas figées. Elles évoluent et dépendent de diverses circonstances ainsi que des contextes de socialisation (Dubar, 2000).

Étant donné que cette recherche porte sur les transformations identitaires dans le cadre d'études à l'étranger, je m'intéresse spécifiquement à l'identité sociale et professionnelle de même qu'à l'identité culturelle et nationale. Les étudiants se retrouvent non seulement dans une nouvelle étape de leur formation professionnelle/académique, mais aussi dans une situation propice à une fragmentation identitaire causée par une « crise » et une « désorientation spatiale, temporelle, sociale et symbolique » typique de la condition d'étranger (Murphy-Lejeune, 2003, p. 32). Ainsi, pour saisir la dimension professionnelle de l'identité, il est possible de prendre en considération des référents associés à la formation ou à un métier tels que les parcours scolaires, les rôles sociaux ou les rôles professionnels. La dimension sociale peut être prise en compte à travers des référents d'ordre ethnique, religieux, culturel et scolaire (Dubar, 2000). Pour ce qui est de l'identité culturelle et nationale, puisqu'il s'agit d'un contexte migratoire, il est nécessaire de comprendre que les individus partagent certains symboles et significations qui sont toujours en transformation. À ce propos, il est possible de considérer des indices reliés aux origines, au patrimoine, à la langue, aux appartenances, aux idéologies ou aux expressions culturelles (Hall, 1996a). Enfin, les écrits de Bauman (2001, 2006, 2010) apportent un éclairage au sujet des enjeux de la construction identitaire dans le cadre de la mondialisation en raison des repères flous et continuellement en changement. La Figure 9 présente une synthèse de la conceptualisation des transformations identitaires dans cette thèse.

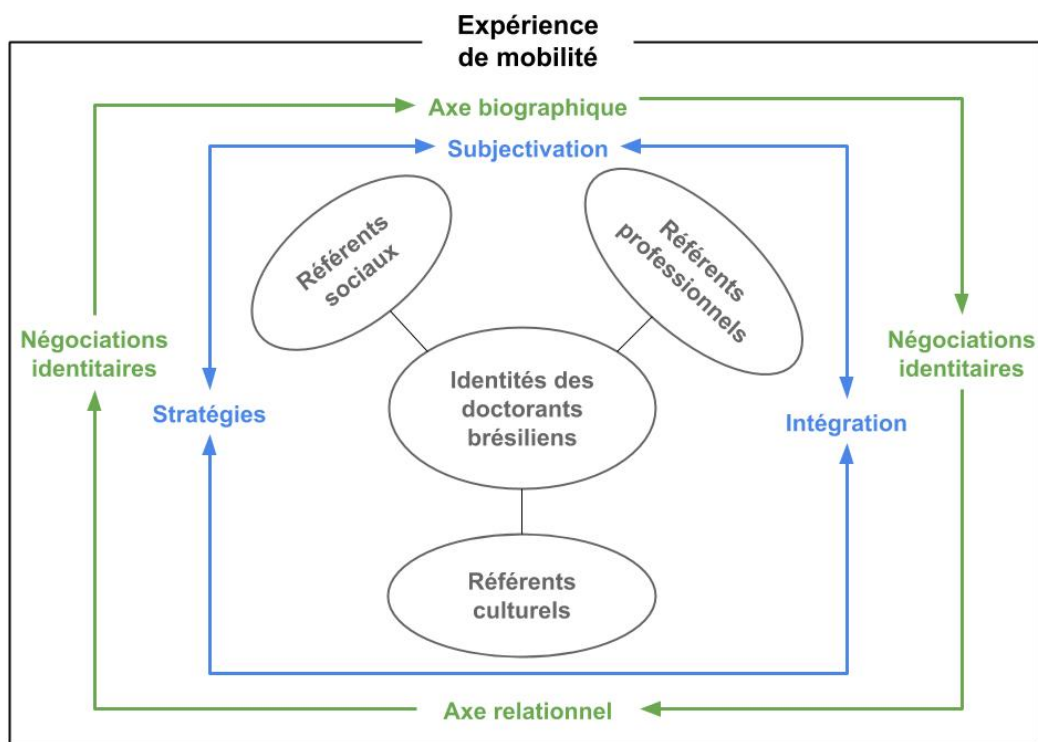


Figure 9 : Conceptualisation de la construction identitaire des doctorants brésiliens

Les notions de métier d'élève (Perrenoud, 1994, 1996) et de métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017) contribuent à la compréhension de la construction d'identités sociales dans des contextes éducatifs. D'après les deux perspectives, les individus doivent assimiler les règles explicites et implicites de l'institution pour s'intégrer et pour réussir. Le modèle de Coulon (1997, 2017), en particulier, complète celui de Gardner (2009a) et permet de mieux comprendre la transition et l'intégration à un autre niveau d'études. L'intégration s'effectue, selon Coulon (1997, 2017), en trois temps : l'étrangeté, l'apprentissage et l'affiliation. L'apprentissage du métier de chercheur et la construction d'une identité professionnelle/académique peuvent s'effectuer à travers la socialisation et l'apprentissage de tâches liées à la profession. Les auteurs cités antérieurement se réfèrent, notamment, aux activités liées au leadership (Walter *et al.*, 1998), de même qu'à la réalisation de l'examen de synthèse, aux échanges avec d'autres chercheurs, à la préparation de demandes de subventions et à l'enseignement (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009).

Chapitre IV

Méthodologie

Ce chapitre présente, en deux parties principales, les choix méthodologiques qui ont guidé la collecte et l'analyse de données. Dans la première partie, j'expose l'approche méthodologique adoptée en établissant un lien avec les questions de recherche et en justifiant les moyens de collecte de données ainsi que la technique d'échantillonnage. La deuxième partie décrit mon expérience de conduite de la recherche. Il s'agit de toutes les démarches qui ont été entreprises depuis l'accès au terrain de recherche. J'y présente le processus de recrutement, ma relation avec les participants, le déroulement de la collecte de données, les décisions prises en cours d'analyse ainsi que des enjeux sur la rigueur.

4.1 Justification du choix de l'approche méthodologique et de la présentation des données

Cette étude a pour objectif de comprendre les conditions et la manière dont l'identité évolue dans le cadre d'un programme doctoral au Canada en répondant aux questions suivantes : *De quelle manière l'expérience de mobilité internationale transforme-t-elle l'identité des doctorants brésiliens? Comment les doctorants définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir? Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?* Étant donné que les questions de recherche se rapportent à la compréhension d'un phénomène, elles concordent avec une méthodologie qualitative interprétative. Ce type de recherche présuppose que la réalité est construite par les acteurs dans une situation particulière ou dans un contexte donné. Pour comprendre une action sociale déterminée, le chercheur doit saisir la signification de cette action du participant (Schwandt, 2003). Cette perspective permet à mon étude de mettre en lumière non seulement les influences qui mènent les participants à choisir un parcours migratoire vers le Canada, mais aussi les éléments particuliers de leurs expériences sociales, académiques et professionnelles dans le cadre d'un programme doctoral. Afin de réaliser ce but, comme tout chercheur qualitatif qui doit confectionner son étude en choisissant parmi une variété de perspectives théoriques et analytiques (Denzin et Lincoln, 2011), j'ai sélectionné les méthodes et

techniques d'un devis de recherche permettant de rendre compte du caractère biographique ainsi que du point de vue des sujets.

4.1.1. Recherche narrative et identité

Les questions de recherche impliquent une compréhension des transformations identitaires qui se sont produites au cours de la vie des participants. Plus précisément, il s'agit d'explorer leurs points de vue à propos des retombées de leurs expériences dans le cadre d'une mobilité internationale ainsi que les successions d'évènements qui amènent aux changements. Pour rendre compte de cela, j'adopte un devis méthodologique qui repose sur la temporalité. Je prends modèle sur les principes d'une recherche narrative (*narrative inquiry*) qui, dans son ensemble, vise à découvrir et interpréter, à travers des récits racontés, la manière dont les individus façonnent leurs vies et le sens qu'ils accordent à leur expérience (Lieblich, 1997). Cette option constitue un choix pertinent dans la mesure où elle se démarque d'autres méthodes qualitatives en raison de son caractère diachronique. Dans cette perspective, les individus racontent un ensemble de faits en produisant une histoire avec un début, un milieu et une fin, pouvant être à son tour utilisée dans un sens fictif ou réel (Polkinghorne, 1995).

On retrouve, néanmoins, dans les écrits, des ambiguïtés du point de vue conceptuel. De fait, selon Riessman (2008), les frontières de la recherche narrative ne sont pas délimitées et il existe une multitude de perspectives théoriques et analytiques selon la discipline et le domaine d'étude. Dans cette complexité, Chase (2011) a défini quatre types selon les intérêts des chercheurs utilisant cette approche. Le premier type est la production d'histoires en tant qu'expériences vécues. Les chercheurs s'intéressent à la manière dont les individus racontent leurs histoires et en quoi elles consistent. Pour eux, la narration est le résultat de la construction du soi. Certains s'intéressent aux formes et expressions linguistiques (répétitions, hésitations, utilisation de pronoms personnels, etc.). Avec le deuxième type, l'auteure aborde les rapports entre les récits et les environnements, notamment les recherches avec un caractère ethnographique. Le troisième type correspond à la relation des chercheurs avec les histoires. Certains intègrent leurs expériences de vie en tant que données de leurs études. Le dernier type correspond à l'étude des histoires au quotidien. Dans ce contexte, la vie de tous les jours, les sujets impliqués, la structure ou la séquence des actions/contenus représentent de possibles objets d'étude.

Puisque cette étude se penche sur les événements de l'expérience et le point de vue des participants, la méthodologie choisie s'apparente au dernier type. Selon Clandinin et Connelly (2000), les chercheurs se trouvent dans une interaction avec le contexte et les individus. Les histoires individuelles et sociales sont vécues, narrées et racontées à nouveau. Par ailleurs, Polkinghorne (1995) définit deux catégories de la recherche narrative : « analysis of narrative » (analyse de récits) et « narrative analysis » (analyse narrative) (p. 12). Dans le premier cas, des récits représentent le matériel d'analyse et, dans le deuxième cas, le chercheur produit une histoire après avoir réuni des informations. Pour les propos de cette étude, je vais procéder à l'analyse de récits.

En outre, à l'instar de Clandinin et Connelly (2000) et de Clandinin (2013), j'accorde de l'importance à l'expérience et aux significations pour les individus. Ces chercheurs soutiennent que, pour comprendre l'expérience, les trois principes formulés par Dewey (1968) sont fondamentaux et que, pour étudier l'expérience, il faut traiter ces principes d'une manière globale et simultanée. Ces principes ont été mentionnés dans le chapitre précédent (cadre conceptuel). Il s'agit du contexte social, du contexte spatial ainsi que de la dimension temporelle. D'après Dewey, ces dimensions sont inséparables les unes des autres :

Les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'une de l'autre. Ils sont – si l'on peut ainsi exprimer – les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. Des situations différentes se succèdent, mais, conformément au principe de la continuité, quelque chose de la première est transféré à la seconde. Quand un sujet passe d'une situation à l'autre, son univers ou, comme on dit, son environnement s'élargit ou se contracte. On ne peut pas prétendre que le sujet se découvre soudain dans un autre monde, mais du moins dans quelque partie ou quelque aspect différent du monde où il a toujours vécu. Ce qu'il avait acquis de savoir et d'habileté dans la situation précédente, devient un instrument de compréhension et d'action pour la nouvelle situation. (Dewey, 1968, p. 91)

Cette perspective permet d'établir un lien avec les transformations identitaires. Pour Mucchielli (2013, p. 35), l'identité est indissociable de l'expérience parce qu'elle est « située » et dépend des événements ou actions antérieurs, des interactions avec autrui et permet l'émergence de quelque chose de nouveau. De la sorte, en partant des récits des participants, il est possible de

déceler les éléments marquants de leur expérience et d'établir un lien avec les évolutions identitaires, notamment lors de transitions ou de changements tout au long de leur parcours.

Étant donné que la présente recherche porte sur l'identité en tenant compte de l'expérience, des précisions s'imposent au sujet de ce choix méthodologique par rapport à d'autres types de recherches qualitatives. Il est particulièrement question des études phénoménologiques, qui traitent de l'expérience. Ces études, tout comme les approches narratives, englobent plusieurs courants. Churchill (2016) indique qu'on retrouve des approches descriptives et des approches interprétatives. Or, en partant de la comparaison effectuée par Creswell et Poth (2018) entre les recherches narratives et phénoménologiques, le problème posé dans cette étude se rapproche davantage des recherches narratives. Ainsi, selon ces derniers auteurs, « a narrative study reports the stories of experiences of a single or several individuals, a phenomenological study describes the common meaning for several individuals of their lived experiences of a concept of a phenomenon » (p. 75). Relativement à l'analyse, les chercheurs dans les études narratives reconstituent des histoires à partir d'expériences individuelles alors que ceux des études phénoménologiques tiennent compte de la description de l'essence de l'expérience. En considérant les questions de recherche énoncées au début du chapitre, on constate donc qu'elles présupposent davantage une exploration des parcours individuels plutôt que l'essence de l'expérience vécue.

4.1.2. Méthodes de collecte de données

En recherche narrative, les individus peuvent rendre compte de leur expérience de plusieurs manières, oralement ou par écrit, notamment à travers des journaux, des entretiens, des observations, du matériel visuel (Riessman, 2008). Dans mon étude, les histoires et les points de vue des participants sont recueillis au moyen d'entretiens non dirigés et d'une discussion en groupe. Le journal de bord constitue un instrument complémentaire. Les deux prochaines sous-sections portent sur la justification des choix méthodologiques. La conduite de la recherche et la logistique (ex. : quand, où, combien de temps) sont décrites à partir de la section 4.2.

Entretiens non dirigés. Les récits de vie représentent un moyen privilégié pour connaître les identités des individus parce que le vécu de chacun est caractérisé par son historicité (Bertaux, 2002). De la sorte, j'ai pris la décision de rencontrer les participants dans le cadre d'entretiens

individuels. Étant donné que la compréhension de la notion de récit de vie varie et qu'elle est confondue avec d'autres telles que l'histoire de vie ou l'autobiographie, une précision terminologique s'impose afin de mieux encadrer les démarches méthodologiques. Pour Bertaux (2016, p. 39), le récit de vie est différent de l'histoire réelle véritable des individus et constitue une « production discursive » lorsqu'un sujet effectue le récit de son expérience. Cette production diffère également de l'autobiographie qui peut être définie de la manière suivante :

Dans l'autobiographie, forme autoréflexive, écrite et longuement retravaillée, le sujet qui projette en solitaire un regard rétrospectif sur sa vie passée la considère en totalité, et comme une totalité. En revanche, dans le récit de vie à une orientation sociologique, forme orale dialogique et beaucoup plus spontanée, le chercheur invite de facto le narrateur [...] à considérer ses expériences à travers un filtre. (Bertaux, 2016, p. 42)

Ce *filtre* est délimité par le thème d'un entretien où des individus sont invités à restituer oralement la totalité ou des épisodes de leurs expériences vécues (Bertaux, 2016). À partir des recommandations formulées par plusieurs auteurs, j'ai choisi de conduire des entretiens non dirigés (Bertaux, 2016; Connelly et Clandinin, 1990; Riessman, 2008). De fait, les questions ouvertes accordent plus de liberté aux participants pour formuler leurs récits (Riessman, 2008). Autrement dit, ils peuvent aborder des thèmes qu'ils jugent importants. Ce format convient aux questions de recherche qui privilégient la découverte des actions et des perspectives des participants. Le but de cette méthode consiste à leur donner la parole et à les amener à partager leurs parcours, leurs motivations et leurs réflexions tout en établissant des liens avec leurs identités. Il devient alors possible de saisir la particularité de l'expérience de chacun au niveau académique, professionnel et social. Par ailleurs, la méthode permet de leur offrir une expérience plus riche et individualisée, tout en leur donnant la possibilité de s'exprimer en portugais (leur langue maternelle). La décision de mener la recherche dans une autre langue que celle de la thèse fut prise, d'une part, pour créer un environnement contribuant au bien-être des répondants. D'autre part, il s'agissait d'éviter des lacunes méthodologiques mentionnées par Le et Gardner (2010) où des étudiants étrangers ont éprouvé des difficultés à articuler leurs pensées en anglais pendant les entretiens. Ainsi, les répondants de cette étude étaient en mesure de nuancer leurs propos.

Le gabarit des entretiens a été élaboré de manière à saisir la dimension temporelle de leurs expériences (cf. Annexe III). Ainsi, deux entretiens individuels étaient prévus avec chacun d'entre eux : le premier sur les expériences antérieures au doctorat et le deuxième sur les expériences actuelles (expériences dans le cadre des études doctorales). Le but était d'inviter les participants à s'exprimer librement après avoir reçu une consigne de départ. Ces consignes sont présentées ci-dessous :

Consigne pour la première entrevue : *Nous vous demandons de nous parler de vous en faisant part de la façon dont vous percevez vos expériences passées (en lien avec votre cheminement professionnel, académique et social), avant d'entreprendre vos études au Canada.*

Consigne pour la deuxième entrevue : *Nous vous demandons de nous parler de vous en faisant part de la façon dont vous percevez vos expériences dans le cadre de vos études doctorales en tant qu'étudiant étranger. Comment est-ce que vous définissez votre cheminement? (consigne ajustée en fonction de l'analyse des premiers entretiens)*

Une liste de thèmes a été élaborée dans l'éventualité de fournir des précisions aux participants. Voici quelques exemples de questions qui ont été posées : *Lorsque vous pensez à votre vie avant de venir au Canada, quels souvenirs avez-vous des expériences sociales, professionnelles et académiques? Quelles sont vos réflexions relativement à votre expérience d'études à l'étranger?* Cette liste a également pour objectif d'assurer que les participants ne s'éloignent pas de l'objet de recherche. Les consignes et les thèmes des entretiens ont été rédigés à partir d'une revue de la littérature (Dubet, 1994a; Dubar, 2000, 2007; Gardner, 2009a; Hall, 1996a; Murphy-Lejeune, 2003; Wong, 2008) et, ensuite, les commentaires du comité et des directeurs de recherche ont été intégrés.

Groupe de discussion. Selon Morgan (2012), le groupe de discussion est susceptible de générer des données où l'interaction établie entre les participants peut constituer l'objet d'analyse. Dans cette étude, le recours à cette méthode consiste à obtenir une compréhension plus approfondie des renseignements obtenus dans le cadre des entretiens individuels. La démarche peut être définie comme « le développement non directif d'une discussion génératrice de signification, et non seulement d'information » (Davila et Domínguez, 2010, p. 57). Le chercheur encourage le partage permettant une dynamique de groupe où l'avis des uns peut engendrer des

réactions des autres. Certains peuvent même se forger une opinion qu'ils n'avaient pas auparavant (Geoffrion, 2009). Dans ces circonstances, les individus créent et négocient les rôles et leurs identités dans la mesure où ils sont confrontés aux réactions des autres (Morgan, 2012). De la sorte, je cherche à recueillir des précisions quant aux opinions et émotions qui ont façonné l'expérience de chacun au cours de leurs études doctorales au Canada. Pour concrétiser cela, je privilégie une attitude non directive. Contrairement aux approches structurées, plus d'occasions se présentent aux participants pour parler entre eux (Morgan, 2001). Dans ce contexte, le protocole de discussion a été élaboré d'une manière similaire aux entretiens individuels où les participants sont invités à se prononcer à la suite d'une consigne générale de départ. Celle-ci prend en considération leur expérience commune en tant que doctorants étrangers au Canada (cf. Annexe IV). L'élaboration et la révision de la consigne ont été effectuées de la même façon que celles des entretiens. La consigne de départ est la suivante : *Nous vous demandons de vous rappeler des entretiens individuels auxquels vous avez participé. Quelles sont vos réflexions, opinions ou perceptions relativement à la mobilité internationale des doctorants brésiliens au Canada et comment situez-vous votre expérience ainsi que votre cheminement? Aimeriez-vous ajouter des éléments, dont vous n'avez pas parlé antérieurement?*

Journal de la chercheuse. La raison d'être du journal de bord s'explique par son utilité pour garder des traces écrites au sujet d'évènements contextualisés de nature interne ou personnelle, tels que des réflexions, des idées ou des décisions. Tout au long de la recherche, de la collecte à l'interprétation des données, le journal permet de prendre note de faits ainsi que d'extraits de textes (Baribeau, 2005). Mon journal englobe spécifiquement des contenus relatifs à mes expériences et aux étapes de collecte et d'analyse des données. Par exemple, en ce qui concerne mes expériences personnelles, j'ai écrit des éléments de mon passé pertinents en lien avec cette recherche pour mieux comprendre le contexte de mobilité des participants. Pendant la collecte de données, j'ai pris des notes sur les principaux thèmes abordés par les participants ainsi que des éléments qui m'ont interpellée. Enfin, la section relative à l'analyse s'est avérée utile pour garder la trace de mes démarches et de mes questionnements. J'y ai inscrit des commentaires sur les transcriptions individuelles et cette analyse m'a permis de formuler des thèmes et des comparaisons préliminaires.

4.1.3. Plan de sélection et de recrutement des participants

Des doctorants d'origine brésilienne représentent la population ciblée de cette étude. Pour les recruter, un échantillonnage non probabiliste de volontaires a été choisi pour diverses raisons. Premièrement, les techniques d'échantillonnage non probabiliste se caractérisent par leur facilité de compréhension et d'applicabilité (Beaud, 2009). Deuxièmement, malgré les critiques par rapport aux échantillons de volontaires quant à la désirabilité sociale et à leur représentativité (Beaud, 2009), la généralisation ne constitue pas l'objectif de cette étude en raison du caractère exploratoire des questions de recherche. Enfin, des techniques non probabilistes sont utilisées dans le cadre de recherches qualitatives. On peut penser aux échantillons de convenance ou à la technique de la boule de neige. Par exemple, Beck (2006) affirme que les étudiants préfèrent collaborer après des contacts préétablis plutôt que de répondre à des messages impersonnels ou des affiches. Bien que je reconnaisse la pertinence des échantillons de convenance pour créer une relation de confiance avec les participants, aucune personne respectant tous les critères de sélection ne faisait partie de mon réseau. C'est la raison pour laquelle j'ai recruté des volontaires à travers des messages d'invitation. Plus de détails quant aux procédures sont fournis dans la section suivante.

Des annonces de recrutement (portugais, français et anglais)¹⁶ ont été préparées pour ensuite être affichées ou diffusées dans les médias sociaux et par courriel (cf. Annexe V). Les principaux critères d'inclusion dans l'étude étaient : (1) être d'origine brésilienne, (2) avoir reçu un diplôme de premier cycle à l'extérieur du Canada, (3) être inscrit à un programme de doctorat au Canada pour une durée d'au moins un an et (4) vivre au Canada depuis au moins huit mois (deux trimestres dans les calendriers universitaires). Ce dernier critère fut déterminé en s'inspirant de Ferdinandt (2008). Selon cet auteur, six mois ne correspondent pas à assez de temps pour identifier des changements identitaires. Par ailleurs, d'après le modèle de développement des études doctorales de Gardner (2009a) décrit dans le chapitre antérieur, deux trimestres d'études correspondent approximativement à la fin de l'une des premières exigences des programmes doctoraux, soit la scolarité. Il s'agissait aussi de recruter des étudiants ayant conclu la première phase du modèle qui est reliée à la transition et à l'intégration dans le

¹⁶ Les affiches et annonces de recrutement ont été rédigées en portugais et en français. Étant donné que la population de l'étude est d'origine portugaise, ils seraient en mesure de comprendre le message. Les documents ont été traduits en français pour des motifs administratifs (ex. : éthique) et en raison de la rédaction de la thèse en français. Certaines institutions anglophones m'ont demandé de rédiger un message de recrutement ou d'explication en anglais.

programme. De cette manière, les doctorants ont eu le temps de se familiariser avec leur nouvel environnement et de vivre dans un nouveau contexte. Enfin, des éclaircissements au sujet du premier critère s'avèrent nécessaires. Le critère relatif à l'origine brésilienne inclut les étudiants avec des permis de séjour temporaires ou permanents. À l'exemple de l'étude de Magalhães et ses collaborateurs (2009), je prends en considération des étudiants internationaux ainsi que des résidents permanents. Ces deux groupes se trouvent dans des circonstances similaires puisqu'ils sont considérés comme de nouveaux arrivants dans un autre pays. De plus, les questions de recherche se réfèrent spécifiquement à leur origine brésilienne et non à leur statut au Canada.

4.2. Démarches méthodologiques

Dans cette partie, je décris les procédures de recherche mises en œuvre après avoir obtenu le certificat d'approbation déontologique au mois de juin 2015. Il s'agit des démarches de collecte et d'analyse des données. Le portugais a été la langue utilisée dans toutes ces étapes. J'ai également eu recours au français lors de l'analyse, de l'interprétation et de la communication des résultats. Voici les contenus spécifiques traités: considérations pratiques et logistiques, caractéristiques des participants de l'étude, démarcation des rôles et subjectivité, déroulement des entretiens individuels et du groupe de discussion, analyse et interprétation des données, enjeux de la réalisation de l'étude en portugais, considérations sur la rigueur méthodologique.

4.2.1. Considérations pratiques et logistiques

Avant d'entreprendre la collecte des données, j'ai réalisé une consultation informelle auprès d'une personne d'origine brésilienne de mon entourage qui étudiait dans une université canadienne. La rencontre n'a pas été enregistrée et les informations n'ont pas été analysées ni utilisées pour des fins de publication. Cela a seulement constitué un exercice pratique d'une entrevue avec quelqu'un qui parle le portugais du Brésil pour me confirmer que les mots choisis et les instructions seraient clairs. J'ai inscrit des notes dans mon journal concernant des termes pouvant requérir plus de précisions et pour me préparer aux entrevues auprès des participants. Par exemple, dans les annotations du journal (26 juin 2015), j'ai inscrit : « *graduação* » (pour désigner les *études de premier cycle*, car le terme *licenciatura* correspond au terme couramment utilisé au Portugal) et « *pesquisa* » (pour désigner *recherche*, car le terme *investigação* est utilisé au Portugal). Dès lors, j'ai dû prendre en considération ces différences avant d'interroger les

participants. À cette étape, j'ai aussi été en mesure d'imaginer le type de réflexions abordées et de me préparer « mentalement » pour les entretiens à venir (Bertaux, 2016, p. 63).

Le recrutement des participants a débuté au mois de juin 2015. Plusieurs universités au Québec et en Ontario ont été contactées afin de diffuser le message d'invitation. Les annonces ont été affichées sur des babillards et les bureaux de ces établissements qui étaient en contact avec des doctorants d'origine brésilienne ont diffusé des messages électroniques. Par ailleurs, le Bureau canadien de l'éducation internationale de même que l'Ambassade du Brésil au Canada ont diffusé l'information sur leurs pages Twitter et Facebook, lesquelles étaient accessibles à des étudiants brésiliens dans d'autres provinces canadiennes. Enfin, j'ai affiché l'annonce sur des pages de groupes d'étudiants brésiliens dans les médias sociaux.

Même si les participants étudiaient dans des universités en Ontario et au Québec au moment des entrevues, le recrutement n'était pas restreint à ces deux provinces. De fait, l'objectif de recherche concerne les étudiants brésiliens au Canada. Au total, environ 20 étudiants ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Les répondants ont été sélectionnés selon le critère : premier arrivé, premier traité. Certains d'entre eux n'ont pas été retenus pour cette recherche, car ils ne répondaient pas à tous les critères. Dans la mesure où il s'agissait de volontaires, ce fut un défi d'obtenir le nombre initialement prévu (de dix à douze participants) et, pour cette raison, il a été nécessaire de diffuser le message à plusieurs reprises. Malgré ces difficultés, au mois d'août 2015, le nombre prévu de participants a été atteint (onze participants). Quelques participants n'avaient pas complété un séjour d'un an au moment du recrutement, mais, au moment du groupe de discussion, ils avaient atteint la durée stipulée, soit d'avoir terminé deux trimestres dans un programme doctoral au Canada.

Les entretiens étaient menés à mesure que les étudiants manifestaient leur intérêt à participer, entre le mois de juin 2015 et le mois de septembre 2015. Le groupe de discussion a eu lieu au mois d'octobre 2015. Au cours de cette période, des déplacements ont été nécessaires, mais tous les entretiens ont été réalisés dans des installations universitaires (salles de réunion, bureaux ou laboratoires). Lorsque je n'étais pas en mesure de réserver une salle, des participants se sont portés volontaires pour le faire. Je tenais à m'assurer qu'ils puissent s'exprimer dans un contexte calme pour que les participants se sentent à l'aise de partager des informations personnelles, mais aussi pour garantir une meilleure qualité des enregistrements. Pour chaque entretien, j'ai utilisé deux enregistreurs dans l'éventualité d'une interruption ou d'une mauvaise

qualité sonore. Lors du groupe de discussion, cette stratégie s'est avérée utile. En plaçant plusieurs appareils à différents endroits sur la table, il a été possible de mieux saisir leurs propos.

J'ai transcrit intégralement tous les entretiens et le groupe de discussion à l'aide du logiciel *Express Scribe*. Aucune autre personne hormis les directeurs de recherche n'a eu accès au matériel brut de recherche. Puisqu'une analyse centrée sur le contenu avait été prévue, les hésitations, le ton de voix et les silences n'ont pas été annotés, mais le contenu intégral des propos ainsi que mes interventions ont été inscrits. L'attribution d'un pseudonyme choisi par chacun d'entre eux et d'autres informations personnelles ont été les seules modifications effectuées dans le but de maintenir l'anonymat. Dans les textes rédigés subséquemment, d'autres renseignements pouvant révéler l'identité des participants ont été éliminés (ex. : noms de personnes de leur entourage, programmes de bourses, agences qui ont financé leurs études, ville d'origine, universités fréquentées, organisations dans lesquelles ils ont travaillé, affiliations). Chaque participant a effectué une révision des transcriptions. S'ils le jugeaient nécessaire, ils pouvaient éliminer, changer ou même ajouter des propos (Atkinson, 1997). Leurs révisions ont également permis de préciser des mots ou expressions que je n'avais pas compris.

4.2.2. Caractéristiques des participants de l'étude

L'échantillon de cette étude est composé de onze étudiants provenant de trois universités, deux d'entre elles situées en Ontario et une située au Québec. Plusieurs de ces étudiants étudiaient ou résidaient dans un milieu où ils avaient un contact fréquent avec le français et l'anglais. Par ailleurs, ils fréquentaient une diversité de programmes et détenaient le statut d'étudiant parrainé avec un permis d'études ou encore le statut d'étudiant résident permanent ou citoyen. Le Tableau 4 ci-dessous présente une vue d'ensemble des caractéristiques des participants, notamment le pseudonyme, l'âge au moment des entrevues, l'année d'études au moment des entrevues, le statut au Canada, le domaine d'études et la participation au groupe de discussion.

Tableau 4 : Données démographiques des participants (ordre alphabétique)

Pseudonyme	Âge	Année du doctorat	Statut au Canada Bourse/programme	Domaine d'études	Province	Groupe de discussion
Ana	28	3	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences de la santé	ON	oui
Carlos	27	début 2	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences et technologies	ON	oui
Eddie	36	3	Immigration Doctorat normal	Sciences de la santé + sociales et humaines	ON	non
Eduardo	32	début 2	Immigration Doctorat normal	Sciences sociales et humaines	ON	non
Elis	37	9	Permis d'études Bourse Brésil Immigration	Sciences sociales et humaines	ON	non
Godofredo	29	2	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences de la santé	ON	non
Hal Jordan	26	2 (Brésil)	Permis d'études Doctorat sandwich	Sciences de la santé	ON	oui
Rox	33	3	Immigration Doctorat professionnel	Sciences sociales et humaines	QC	oui
Violeta	26	2	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences et technologies	ON	oui
Vitor	22	début 2	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences et technologies	ON	non
Zé	28	1	Permis d'études Bourse Brésil	Sciences et technologies	ON	oui

Parmi les participants, quatre sont des femmes et sept sont des hommes. Sept d'entre eux sont inscrits à un programme de doctorat complet et sont parrainés. Autrement dit, ils sont venus au Canada par l'intermédiaire d'une bourse du Gouvernement brésilien. Un étudiant a effectué un doctorat *sandwich* avec une bourse du Brésil. Trois étudiants sont inscrits à un programme de doctorat en tant que résidents permanents ou citoyens canadiens.

4.2.3. Démarcation des rôles et subjectivité

Cette section est consacrée à des remarques d'ordre éthique et pratique au sujet de la production des récits de vie et de la relation avec les participants. Certaines particularités de la recherche narrative donnent lieu à des questionnements au sujet des rôles des intervenants (chercheur et participants). Ainsi, par souci de clarifier ces éléments, je tiens compte de l'exposé sur des fragments de mes vécus antérieurs (cf. Introduction) et j'examine la relation que j'ai établie avec les participants pendant la recherche, de même que les implications de la subjectivité dans l'interprétation des données.

L'interaction établie avec les participants constitue un élément crucial d'un récit de vie parce que ce dernier est le produit d'une activité collective (Riessman, 2012). Le récit survient d'une « interaction dialogique entre deux personnes, le sujet qui raconte et le chercheur qui écoute, l'accompagne, l'encourage et le relance » (Bertaux, 2016, p. 39). Dans ces circonstances, le récit est produit dans une situation où les individus engagés ne sont pas toujours issus des mêmes contextes et, même dans l'éventualité d'avoir des expériences similaires, ils sont porteurs de référents culturels et historiques différents. Ainsi, Bertaux (2002) invite les lecteurs à prendre des précautions pour saisir l'histoire de l'autre. L'auteur suggère premièrement de compléter les connaissances acquises à travers la consultation d'ouvrages historiques, anthropologiques ou culturels. Cette activité est pertinente, mais reste incomplète, car elle ne permet pas d'expliquer la totalité du profil d'une personne et des malentendus peuvent se produire. Dès lors, une démarche de confrontation au « réel » reste indispensable à la compréhension (p. 252). Bien que je n'adopte pas une méthode ethnosociologique semblable à celle de Bertaux, je fais appel à mes expériences antérieures au Brésil et au Canada conjuguées à la lecture d'ouvrages sur le contexte brésilien (cf. Chapitre I). Sous ce rapport, Denzin (1989) soulève la pertinence de s'appuyer sur des expériences personnelles en recherche. Selon cet auteur, la connaissance subjective se produit lorsque des individus s'inspirent de leur passé ou de vécus d'autrui dans le but de former une compréhension et une interprétation d'un phénomène déterminé. À cet effet, j'ai cherché à tirer le meilleur parti de mon expérience personnelle pour mieux comprendre les nuances dans les descriptions d'évènements lorsque les participants se référaient au contexte brésilien et à leurs études doctorales en contexte canadien. À ce propos, dans le courant de la collecte de données, j'ai écrit des annotations (date : 10 juillet 2015) sur mon étonnement concernant l'intérêt et la curiosité des participants envers mon parcours ainsi que mon intérêt envers le Brésil. Dans

certaines situations ils m'ont même questionnée au sujet de ma perception relativement à certains aspects contextuels du Brésil.

La place de la chercheuse ainsi que les interactions avec les participants soulèvent des considérations d'ordre éthique, notamment en ce qui concerne la propriété des histoires lorsqu'on se réfère à la recherche narrative en tant que collaboration (Clandinin et Connelly, 2000). Étant donné que, dans cette étude, les participants n'ont pas assumé une attitude collaborative proprement dite, il ne s'agit pas d'un enjeu. En ce qui concerne la rédaction des histoires des participants et l'intégration des expériences personnelles, des chercheurs tels que Ellis et Berger (2001) mentionnent qu'il est possible de porter une réflexion profonde sur les contenus et sur les émotions manifestées; les éléments de cette réflexion peuvent ensuite être incorporés dans les textes à propos des participants. J'ai toutefois choisi de ne pas inclure ma perspective personnelle dans les chapitres des résultats de cette étude. Je m'inspire préférentiellement de l'alternative proposée par Atkinson (1997). Cet auteur propose l'ajout d'une composante subjective/réflexive séparée des contenus issus des entretiens. Les commentaires peuvent englober des explications sur le contexte (historique, culturel, social, etc.) non seulement pour introduire l'histoire, mais aussi pour fournir des informations qui ne sont pas toujours décrites explicitement. Il est également question de réflexions au sujet de ce qui est mentionné pour attirer l'attention sur un passage particulier, ou encore d'expériences pendant le déroulement de la recherche (rencontre du participant, expérience de l'entrevue). Dans cette thèse, j'ai choisi d'introduire des commentaires en bas de page lorsque des précisions s'avèrent nécessaires et une section consacrée à mes réflexions est incluse dans le chapitre de la discussion.

4.2.4. Déroulement des entretiens individuels et du groupe de discussion

Expérience de conduite des entretiens non dirigés. Les prises de rendez-vous avec les participants se sont effectuées par l'intermédiaire de messages électroniques. Chaque répondant a participé à deux entretiens individuels. Généralement, leur durée était de 60 à 150 minutes. Un d'entre eux a duré 30 minutes. Les annotations dans le journal se sont avérées utiles lors de cette phase. Je les ai inscrites avant, pendant et à la fin des entretiens (ex. : mots-clés, observations, thèmes pertinents, questionnements). Par ailleurs, la révision des premières entrevues et des annotations m'a permis, à quelques occasions, d'ajuster les consignes des deuxièmes entrevues.

Au début du premier entretien, chaque participant a signé un formulaire de consentement informé (Annexe VI) et je leur ai rappelé que l'anonymat serait préservé et qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à tout moment. Avant de commencer, j'ai cherché à créer un climat de confiance fondé sur l'empathie et la compréhension pour mettre en place un « contexte social » et promouvoir une « relation personnelle » (Bertaux, 2016, p. 66). Les participants ont été encouragés à prendre le contrôle de l'entretien et j'ai assumé une attitude non directive en favorisant des techniques permettant leur expression avec le minimum d'interruptions, en les accompagnant et en leur laissant la place pour manifester leurs émotions (Bertaux, 2016; Mucchielli, 2009). Par moments, de brèves conversations se sont établies. Ils avaient la liberté d'aborder les différentes sphères de leur vie (académique, professionnelle, sociale) ainsi que les relations entre elles. De fait, les expériences des individus dans ces différentes dimensions ne sont pas isolées (Bertaux, 2016). Ainsi, lors de la première entrevue, je leur ai demandé de retracer leurs expériences avant de commencer le doctorat et dans la deuxième entrevue, ils ont clarifié certaines questions et relaté leurs expériences dans le cadre de leurs études doctorales. Malgré la consigne, certains participants ont parlé de leur situation présente au moment de la première entrevue. Je ne les ai pas interrompus et, dans ces circonstances, j'ai formulé des questions pour faire un suivi et obtenir des informations complémentaires lors du deuxième entretien.

Expérience de conduite du groupe de discussion. Après avoir terminé la dernière entrevue individuelle au mois de septembre 2015, j'ai contacté les participants pour les inviter à participer à la discussion de groupe et à me faire part de leur intérêt, et de leurs disponibilités. En planifiant le moment qui convenait au plus grand nombre de personnes, il a été possible d'en réunir six au mois d'octobre 2015. Il s'agit d'un nombre satisfaisant. Duchesne et Haegel (2009) recommandent un groupe de cinq à dix personnes. Une salle dans les installations d'une université a été réservée et, entre-temps, une analyse préliminaire des entrevues individuelles a été effectuée dans le but d'identifier les éléments communs (ex. : personnes importantes, perceptions au sujet des défis ou la valeur attribuée à l'expérience à l'étranger) et d'ajuster le protocole de discussion.

Avant d'activer l'enregistreur, j'ai suivi les recommandations de Duchesne et Haegel (2009), en incitant les participants à se présenter, en leur expliquant l'objectif de la rencontre et

en précisant les thèmes de discussion ainsi que le temps approximatif prévu (90 minutes). La discussion a, toutefois, duré plus longtemps que prévu, s'étant prolongée à 110 minutes. Les participants ont indiqué leur nom véritable et n'ont pas divulgué leurs pseudonymes. Lorsqu'ils se sentaient prêts à commencer la discussion, je les ai invités à parler de leurs expériences en tant que doctorants étrangers au Canada. Puisque l'analyse prévue des données était centrée sur le contenu et non sur leurs interactions, j'ai choisi d'enregistrer la rencontre en audio au lieu d'en vidéo. En ce qui concerne mon rôle, j'ai assumé un style non directif. J'ai exceptionnellement résumé leurs propos et relancé la discussion. J'étais tout de même prête à modifier ma posture s'ils s'éloignaient du sujet de recherche. De plus, alors que la fin approchait, j'ai attiré leur attention à cet effet lorsque le moment pertinent s'est présenté.

Toutes les personnes présentes ont révisé la transcription. Dans le but de protéger leur identité, un numéro a été attribué à la place de chaque nom. Chacun a reçu un document où les passages les concernant étaient soulignés. De cette manière, il était possible de situer leurs interventions selon le contexte.

4.2.5. Analyse et interprétation des données

Les données obtenues dans le cadre des entretiens individuels et du groupe de discussion ont constitué l'objet d'analyse. Au cours de cette étape de la recherche, plusieurs défis se sont présentés ce qui m'a portée à effectuer des changements. Ainsi, dans ce qui suit, je présente d'abord les réflexions à ce sujet et, subséquemment, les démarches d'analyse des récits.

Réflexions concernant l'analyse. Les démarches d'analyse ont pris en considération les contenus manifestes. Il s'agit de repérer les contenus abordés directement par les participants (L'Écuyer, 1990). Des contenus latents furent également examinés. Ils correspondent à des messages cachés ou qui ne sont pas évidents (Van der Maren, 1996). Au début de la recherche, inspirée des démarches de la théorisation ancrée, j'ai commencé à effectuer l'analyse des données à l'aide du logiciel Nvivo 11.0. Cependant, malgré les avantages des outils informatiques, je me suis aperçue que ma pratique de traitement des données était focalisée sur la quantité des données. À ce propos, Paillé (2011) porte à l'attention des chercheurs les impasses de l'utilisation de ces outils en recherche, soit les « pièges de l'instrumentalisme (c'est-à-dire la perversion des fins par les moyens) » (para. 27) et le « méthodologisme (c'est-à-dire la fixation sur les méthodes

au détriment des objets » (para. 28). De fait, je m'éloignais de l'objet de recherche, soit la compréhension des transformations identitaires selon une perspective biographique. À ce moment, j'ai réorienté mon approche méthodologique pour mieux rendre compte du caractère diachronique de la recherche narrative. De la sorte, j'ai pris exemple sur les écrits de Riessman (2008) :

While useful for making general statements across many subjects, category-centered approaches eliminate the sequential and structural features that are hallmarks of narrative. Honoring individual agency and intention is difficult when cases are pooled to make general statements. I believe, however, that category-centered models of research (such as inductive thematic coding, grounded theory, ethnography, and other qualitative strategies) can be combined with close analysis of individual cases. Each approach provides a different way of knowing a phenomenon, and each leads to unique insights. (Riessman, 2008, p.12)

J'ai donc choisi d'utiliser deux méthodes complémentaires d'analyse pour, d'une part, refléter l'intégralité des récits et rendre compte des particularités de chaque individu et, d'autre part, faire émerger les thèmes communs. À cette fin, dans un premier temps, une analyse holistique de contenu combinée à une analyse thématique a été réalisée dans le cadre des histoires individuelles. Ensuite, j'ai continué l'analyse thématique pour déceler les éléments communs et divergents parmi les récits de tous les participants. La description de ces méthodes est exposée dans la section suivante.

Préanalyse et composition de textes préliminaires. La préanalyse des récits a comporté plusieurs phases. Premièrement, à mesure que j'effectuais les transcriptions, j'écrivais des annotations, des questions ou des idées (Miles, Huberman et Saldaña, 2014; Saldaña, 2009). Ces annotations ont été intégrées dans mon journal. Une fois que les transcriptions ont été validées par les participants, j'ai effectué plusieurs lectures afin de me familiariser avec les données et d'élaborer un plan sur la succession des événements. Le repérage des extraits pertinents a également été effectué.

Deuxièmement, Desmarais (2009) mentionne qu'une démarcation théorique peut s'avérer avantageuse dans les premières étapes de l'analyse. Ainsi, puisque la notion d'identité est contrastée et diversifiée, une grille analytique holistique a été élaborée (Annexe VII). À travers un processus itératif entre une révision du cadre conceptuel et des lectures des transcriptions, j'ai construit une liste de référents identitaires généraux (ex. : origines, famille, rôles sociaux, appartenances, classe sociale, langue, idéologies, valeurs). Bertaux (2016, p. 91) souligne que, dans l'analyse des récits de vie, le chercheur procède à un repérage « d'indices », dont certains sont exprimés directement, mais d'autres sont dissimulés. Cet outil a fourni des références pour les analyses individuelles et pour l'analyse comparative des récits.

Troisièmement, en tenant compte de l'importance de l'environnement selon Dewey (1968), j'ai rassemblé de l'information relative au contexte des histoires pour situer l'expérience des individus (ex. contexte professionnel, historique, culturel, national). Par exemple, des notes ont aussi été prises à la suite de rencontre avec des représentants de diverses organisations qui travaillent avec les étudiants brésiliens qui viennent au Brésil (ex. : CALDO, BCEI, représentant d'un programme de bourses du Brésil; représentants du Bureau international d'une université). Ceci m'a permis de mieux comprendre les situations de recrutement et d'appui aux étudiants parrainés et de corroborer les informations fournies dans les entrevues par certains d'entre eux - par exemple les accords entre les deux pays et l'attribution de bourses.

Finalement, puisque les récits des participants sont spontanés et qu'ils ne se présentent pas comme une succession linéaire d'évènements, j'ai rédigé des textes provisoires en français tout en reconstituant chronologiquement les histoires de chacun et en y incluant les moments importants ainsi que des passages (citations) significatifs. Les extraits pertinents ont été laissés en portugais et, par la suite, traduits en français.

Analyse de contenu holistique et analyse thématique. Lors de l'analyse des données, je me suis penchée sur le contenu et non sur les formes langagières. Dans un premier temps, j'ai effectué les analyses individuelles des récits en adoptant les recommandations de Lieblich, Tuval-Mashiach et Zilber (1998) pour une analyse de contenu holistique. D'après leur perspective, il s'agit d'interpréter un récit entier en considérant le monde intérieur des participants. Selon ces auteurs, une des conditions nécessaires à cette démarche consiste à maintenir les histoires intactes et les segments/actions sont interprétés selon les évènements antérieurs. J'ai lu plusieurs fois

chaque texte pour établir le portrait général de chacun d'entre eux (Lieblich *et al.*, 1998). Des annotations complémentaires à celles de la préanalyse ont été faites, particulièrement en prenant en considération mes impressions et les informations incomplètes des histoires.

Dans un deuxième temps, ces auteurs recommandent l'identification de thèmes. Pour ce faire, j'ai complété leur perspective avec celle de Riessman (2008). Contrairement à l'analyse par théorisation ancrée, il est recommandé de préserver les séquences des événements selon le contexte et le temps, au lieu d'une analyse transversale. Par ailleurs, les chercheurs dans les études narratives se concentrent sur chaque cas et ne visent pas l'explication d'un phénomène pour un groupe de participants. De la sorte, dans une démarche inductive et en consultant la grille holistique, j'ai cherché les principaux thèmes de l'histoire de chacun qui, par la suite, furent ajoutés dans des fiches analytiques individuelles. Ces fiches reconstituent également la structure diachronique de chaque récit. Autrement dit, chacune d'entre elles est formée par un tableau qui contient la succession des événements racontés par les participants, des exemples de passages des entretiens originaux ainsi que des thèmes pour chacune des phases de l'expérience. Pour finaliser, j'ai repéré les moments où les thèmes émergeaient ou changeaient, de même que des transitions (Lieblich *et al.*, 1998). Ce processus m'a permis de condenser les données tout en gardant une perspective globale. Un exemple d'un extrait d'une grille analytique avec des thèmes et des commentaires est présenté en annexe (cf. Annexe VIII).

Par la suite, j'ai rédigé des ébauches d'interprétations individuelles générales en m'inspirant de certains critères formulés par Denzin (1989). J'ai abordé les caractéristiques particulières de chacun de même que les processus et les moments importants de la vie de chaque participant, en établissant, dans certains cas, des liens avec des références théoriques complémentaires afin de mieux comprendre les expériences ou les changements. Par ailleurs, puisque les perspectives des participants au sujet de leurs identités constituent l'objet de cette étude, les propos d'Atkinson (1997) sont pertinents. Étant donné que l'histoire exprimée par un individu correspond à la formulation de la compréhension de soi-même, le rôle du chercheur consiste à identifier le sens déjà existant ou sous-entendu. Atkinson mentionne également que les éléments considérés sont exprimés à travers des métaphores, des expressions spécifiques ou des comparaisons. Ces éléments ont également été repérés à cette étape de l'analyse.

Après avoir terminé ces ébauches, à l'exemple de Denzin (1989), j'ai réalisé une comparaison des récits de tous les participants en dégagant les points communs ainsi que les

points divergents, tout en annotant les caractéristiques particulières de chacun. Les éléments relatifs aux expériences actuelles (études au Canada) ont été complétés avec les thèmes saillants du groupe de discussion. Suivant la suggestion de Baribeau (2009), une lecture attentive de la transcription a été effectuée et une démarche d'analyse inductive fut entamée de manière à identifier des thèmes principaux. Ces derniers ont été inclus dans une fiche analytique accompagnée des passages auxquels ils faisaient référence.

Comparaison des récits et présentation des données. Wells (2011) mentionne que la présentation des études narratives peut prendre la forme d'études de cas. L'auteure conseille de justifier les décisions quant au choix des transcriptions sélectionnées pour le rapport de l'étude. Compte tenu de ces propos, je consacre cette section à l'explication de l'organisation des données. Chacun des participants de mon étude correspond à un cas, ce qui lui donne la forme d'une étude de cas multiples. Dans ces circonstances, Yin (2014) propose deux modèles de présentation. Le premier consiste à présenter tous les cas individuellement et à établir une comparaison dans le dernier chapitre. Dans le deuxième, tout le rapport contient une comparaison des cas. Chaque chapitre ou section présente une thématique. Selon les règles de cette option, le chercheur peut rédiger les cas de manière descriptive ou incorporer des explications. Puisque de nombreuses données avaient été recueillies lors des entretiens et que le nombre de participants est élevé, la deuxième option s'est avérée plus adéquate.

Les données de cette recherche sont ainsi réparties dans trois chapitres. Ces derniers sont généralement organisés chronologiquement. Le chapitre V présente les données relatives aux expériences avant d'entreprendre le doctorat. Le chapitre VI traite de la transition au Canada. Le chapitre VII porte sur les expériences pendant les études. Dans chacun d'entre eux, j'ai sélectionné des citations qui sont représentatives du sujet présenté. J'introduis également des citations qui se différencient du reste des récits. Les contenus sont exposés d'une manière descriptive et, à la fin de chaque chapitre, j'introduis une section sur l'interprétation des données.

Interprétation des données. Bien que j'aie privilégié une analyse inductive des données, des référents théoriques généraux ont été pris en considération pour l'interprétation afin de mieux comprendre les transformations identitaires. Cette décision a été prise pour deux raisons principales. Premièrement, de nombreux renseignements ont été recueillis pendant les entretiens

dirigés et certains d'entre eux ne faisaient pas l'objet de cette recherche. La grille d'analyse holistique s'est donc avérée utile pour repérer les indices identitaires. Deuxièmement, suivant le modèle de Van der Maren (1996), j'ai cherché les contenus latents pour compléter l'analyse des contenus manifestes.

4.2.6. Enjeux de la réalisation de l'étude en portugais et de la traduction des données

Cette section traite des enjeux et des démarches méthodologiques reliées à la cueillette de données dans une langue différente de celle de la thèse. La rédaction des textes provisoires à propos des histoires individuelles s'est faite en français, mais la collecte et l'analyse de données (ex. : communication avec les participants, entretiens individuels, transcriptions, identification préliminaire de thèmes) ont été réalisées en portugais. Plusieurs remarques d'ordre pratique méritent donc d'être faites dans la mesure où il existe des différences entre les deux variantes de portugais en dépit de l'accord orthographique qui date de 1990¹⁷. Ainsi, dans cette section, je commence par présenter les deux variantes de portugais ainsi que leurs distinctions. Par la suite, je décris les stratégies que j'ai mises en place de manière à atténuer d'éventuelles imprécisions dans l'analyse, dans l'interprétation et dans la traduction des données.

Actuellement, il existe deux variantes principales du portugais : le portugais européen et le portugais brésilien (Almeida, 1993; Ganho et McGovern, 2004; Mattoso Camara Jr., 1972). Le portugais européen est en usage au Portugal et dans les pays africains (ex. : Guinée Bissau, São Tomé-et-Principe, Cap-Vert, Angola, Mozambique, etc.). Il faut néanmoins noter qu'il existe des différences dans les accents entre le portugais continental et celui des îles (Les Açores, île de Madère). En Afrique, il existe d'autres différences en raison de l'influence des langues locales (langue portugaise et langues créoles) (Ganho et McGovern, 2004).

Bien que les deux variantes du portugais aient des racines semblables, elles ont évolué différemment, notamment en raison de la colonisation et des influences d'autres pays. Au Portugal, l'influence du français et du latin est plus marquée (Ganho et McGovern, 2004; Mattoso Camara Jr., 1972). La variante du Brésil comprend plusieurs mots dérivés des langues/dialectes aborigènes, de l'espagnol et de l'anglais. Ganho et McGovern (2004) indiquent d'ailleurs qu'il existe une créolisation du Portugais au Brésil. De fait, comme décrit dans le

¹⁷ Les renseignements au sujet de l'accord orthographique de la langue portugaise furent consultés dans les pages internet : <https://www.priberam.pt/DLPO/> et <http://www.priberam.pt/docs/AcOrtog90.pdf>

premier chapitre de cette thèse, le Brésil est une ancienne colonie portugaise et au cours de plusieurs siècles, des arrivants du monde entier s'y sont installés. Conséquemment, comme le note Mattoso Camara Jr. (1972), à la langue portugaise s'ajoutent des influences des langues des peuples autochtones (ex. : Tupi) et des langues africaines en raison de l'esclavage. Azevedo (2005) indique un autre élément à prendre en considération relativement à l'origine des différences. Entre les XVI^e et le XVIII^e siècle, plusieurs milliers de Portugais originaires des régions rurales et de classes sociales considérées basses se sont installés au Brésil. Ils étaient considérés peu instruits ou analphabètes et cela a eu des conséquences dans l'usage de la langue et de son évolution. Actuellement, avec l'influence de nombreux facteurs historiques, les deux variantes présentent des différences à l'oral et à l'écrit (Almeida, 1993; Azevedo, 2005; Ganho et McGovern, 2004; Mattoso Camara Jr., 1972). Dans ce qui suit, j'en expose quelques-unes.

D'après Azevedo (2005), sur le plan phonétique, le portugais européen dans le courant du XVIII^e siècle a changé dans un processus d'élimination de la prononciation de certaines voyelles. Donc certains mots se terminent par des consonnes (à l'oral et non à l'écrit) alors que ce changement n'a pas lieu dans le portugais brésilien. De plus, dans certaines régions du Brésil, on retrouve d'autres accents dans l'articulation de certaines voyelles. Almeida (1993) se réfère à l'ouvrage de Mateus (1983) et indique d'autres différences, telles que la « semi-vocalisation du "L" final » ou la « suppression ou vélarisation du "R" final » (Almeida, 2003, p. 87)¹⁸. L'auteure décrit également que la prononciation au Brésil est plus « lente, détendue et traînante » (p. 88). En ce qui a trait à la grammaire et de la syntaxe, au Brésil il existe un emploi plus fréquent du mode verbal gérondif ainsi que l'utilisation préférentielle du *vous* (*você*) au lieu du *tu* (*tu*). En outre, l'emploi des pronoms s'effectue dans un ordre différent (Almeida, 1993). Enfin, des mots ou expressions qui étaient utilisés dans une des variantes de portugais ne le sont plus dans l'autre ou signifient des choses différentes.

Azevedo (2005) note toutefois que ces différences ne changent pas la structure de la langue. Cet auteur décrit également trois formes principales d'expression. D'après lui, en plus des différences linguistiques régionales (ex. : Sud, Nord-Est, Rio de Janeiro, São Paulo), il existe des différences reliées aux classes sociales. Il se réfère alors au portugais vernaculaire qui est utilisé par la majorité de la population. Le portugais normatif est une référence dans les ouvrages de

¹⁸ Des exemples sur les différences phonétiques des mots : *dia*, *tia*, *bate*, *pode* sont fournies par Instituto Camões (2006).

grammaire et constitue, en théorie, le langage idéal et élégant. Enfin, il mentionne le portugais standard. Ce dernier type est utilisé à l'oral et à l'écrit (ex. : courrier électronique) par des personnes instruites dans des circonstances semi-formelles ou décontractées. Compte tenu de cette classification, les répondants de cette étude s'exprimaient principalement en portugais standard. Par moments, ils faisaient usage d'expressions régionales.

Tout bien considéré, grâce à mon contact avec plusieurs personnes d'origine brésilienne, j'étais en mesure de comprendre leurs propos. Or, l'utilisation des deux variantes de portugais a évidemment occasionné quelques défis pour les participants et pour moi. Face à la différence des accents et de certaines expressions, à quelques reprises, certains d'entre eux n'avaient pas saisi le sens de mes questions. À ce moment, j'ai reformulé mes propos. Par ailleurs, en règle générale, je parlais plus lentement et je prononçais clairement les mots pour minimiser les risques d'une compréhension inadéquate. De mon point de vue, j'ai éprouvé un certain nombre de difficultés lors des transcriptions et de l'analyse des données. Malgré mon contact avec le contexte brésilien, certaines expressions idiomatiques ou certains termes étaient nouveaux. Lorsque je m'en suis rendu compte, pendant que j'effectuais les transcriptions, je me suis mise à chercher la définition dans un dictionnaire de portugais qui contenait des informations au sujet des deux variantes de la langue. Si cette information s'avérait lacunaire, j'ajoutais des commentaires aux transcriptions afin que les participants précisent mes questions. Lors de l'étape suivante, je me suis immergée dans leurs histoires et d'autres problèmes de compréhension se sont présentés. À ce moment, j'ai énoncé les expressions (ex. : métaphores, proverbes) oralement pour confirmer leur sens auprès de personnes d'origine brésilienne.

À l'étape de l'analyse des données, des défis linguistiques associés à la traduction se sont présentés. J'étais toutefois consciente des précautions méthodologiques à prendre étant donné que cette démarche est reliée à la rigueur de la recherche. De fait, la traduction représente une tâche interprétative et il est possible que des informations soient perdues. Certains concepts dans une langue peuvent être compris différemment dans une autre langue. La conscience de ces répercussions est importante en recherche qualitative, car le langage écrit ou oral constitue l'élément central de l'analyse (van Nes, Abma, Jonsoon et Deeg, 2010). Par ailleurs, en plus des difficultés reliées à la syntaxe ou à l'équivalence des termes, Temple et Young (2004) soulèvent la problématique épistémologique en traduction : les personnes qui utilisent des langues différentes peuvent avoir une perception différente du contexte social. La compréhension d'une

langue est associée aux réalités locales et c'est pourquoi la reconstruction du sens des passages des entretiens représente une tâche délicate.

Dans la pratique, pour répondre à ces enjeux, plusieurs mesures peuvent être mises en place selon les habiletés linguistiques du chercheur et les ressources disponibles (Temple et Young, 2004). Premièrement, dans certains cas, la traduction inverse peut être une solution, mais elle peut aussi s'avérer problématique parce que certains mots ou expressions peuvent être traduits de plusieurs manières (van Nes *et al.*, 2010). Voici la raison pour laquelle je me suis inspirée des recommandations de Squires (2009) et des personnes bilingues (portugais brésilien/français) qui ne sont pas impliquées dans mon étude ont accepté de vérifier les traductions effectuées. Deuxièmement, il est conseillé de travailler le plus longtemps possible dans la langue originale et d'effectuer les traductions à la fin ou de traduire les extraits les plus importants (Squires, 2009; van Nes *et al.*, 2010). Ainsi, la première partie de l'analyse de cette étude (ex. : annotations, repérage des thèmes préliminaires) a été effectuée en portugais. J'ai seulement traduit intégralement un entretien et le groupe de discussion en français. En ce qui concerne les autres entretiens, j'ai traduit les principaux extraits lors de la rédaction des histoires individuelles. Cette tâche de traduction visait à faciliter le dialogue avec mes directeurs de recherche au sujet des contenus des entretiens. Du reste, j'ai traduit les citations des participants qui servent d'exemple dans les chapitres des résultats. Troisièmement, le recours à un traducteur professionnel peut s'avérer utile pour les passages plus complexes tels que les métaphores. Il est pertinent de noter qu'un problème peut se présenter lorsque les participants jugent que leurs voix ne sont pas exprimées. Par exemple, la traduction d'un mot peut ne pas avoir la même signification dans la langue originale. Si on utilise plusieurs mots, à ce moment la voix des participants est changée. Ainsi, lorsqu'il est nécessaire, il est possible de garder des mots dans la langue originale (van Nes *et al.*, 2010). Pour les propos de cette étude, je n'ai pas eu recours à un traducteur professionnel. J'ai toutefois pris en considération les indications ressorties dans les écrits. De la sorte, certains termes ou expressions n'ont pas été traduits dans la mesure où des équivalents n'ont pas été trouvés en français. Je les ai donc maintenus en portugais dans le texte et j'ai fourni des définitions.

4.2.7. Autres considérations sur la rigueur méthodologique

Il existe plusieurs critères généraux relativement à la rigueur méthodologique en recherche interprétative. La crédibilité consiste à attester de la vraisemblance des observations et des interprétations. La fiabilité renvoie à la cohérence tout au long de la recherche entre les objectifs, les démarches et l'interprétation. La confirmation est reliée aux preuves que la recherche est convaincante (analyse méticuleuse, justification des outils de collecte de données, description précise des démarches). Enfin, la transférabilité consiste à adapter les résultats de la recherche à d'autres contextes; il s'agit alors de décrire les caractéristiques de l'échantillon ainsi que celles du contexte (Savoie-Zajc, 2011). Il est toutefois nécessaire de considérer certaines de ces normes avec réserve puisque certaines particularités s'appliquent aux recherches qui font l'usage de récits de vie (Atkinson, 1997; Polkinghorne, 2007). Dans ce qui suit, je discute de différents critères de rigueur et comment ils furent pris en considération dans cette étude.

Tout d'abord, en ce qui concerne la fiabilité et la confirmation de mes démarches, j'ai fait preuve de transparence vis-à-vis de ma posture de recherche et de la relation avec les participants (Gohier, 2005). Les annotations dans le journal de bord avaient pour objectif d'éviter la « sélectivité inconsciente » (Mucchielli, 2009, p. 93). De surcroît, le choix des outils de collecte de données ainsi que les démarches ont été justifiés en fonction de l'approche méthodologique. Enfin, quant à la transférabilité, Atkinson (1997) défend qu'il n'est pas possible de produire une réplique du contexte et des démarches d'analyse des données lorsqu'on étudie les récits de vie. Dans ces circonstances, cette étude rend compte de significations attribuées par les participants à un moment donné, dans un contexte particulier. Leurs perspectives peuvent faire l'objet de changements avec le temps.

En recherche narrative, d'autres réflexions sur la rigueur sont présentées par plusieurs auteurs. Il est notamment question de la preuve de la véracité des phénomènes. Dans ce contexte, il faut envisager le récit de vie en tant que reconstruction parce qu'il est le produit d'une démarche interprétative et subjective (Atkinson, 1997; Bruner, 2004). Dans ces circonstances, il est probable que plusieurs faits ou détails sont omis. La rigueur méthodologique, dans ce cas, ne consiste pas à déterminer l'absence d'informations, mais à déterminer la signification de l'expérience pour les individus (Lieblich *et al.*, 1998; Polkinghorne, 2007). Au lieu de prouver la véracité des faits, le chercheur doit donc tout d'abord se concentrer sur la cohérence interne en s'assurant de la concordance des affirmations (Atkinson, 1997; Bertaux, 2016). Dans mon étude,

la cohérence des récits a été analysée au cours de la collecte de données. Le fait de mener deux entretiens individuels à des moments différents a permis d'effectuer un suivi et de confirmer des faits. Lors de la deuxième entrevue, il a été possible de revenir sur des contenus abordés dans la première. Le groupe de discussion a également permis d'effectuer des vérifications, car les participants ont approfondi eux-mêmes des sujets abordés.

Polkinghorne (2007) soulève également les enjeux de la relation entre le chercheur et les participants. À la lumière de ce qui a été mentionné antérieurement, les récits sont le produit de l'interaction chercheur-participants. Dans ces circonstances, les participants sont influencés par les caractéristiques ou attributs de l'intervieweur et peuvent, par exemple, chercher dans la communication non verbale des signes d'approbation. Dans ce contexte, j'ai mentionné à chacun d'entre eux qu'il n'y avait pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Par ailleurs, il existe la limitation de l'expression dans le langage du sens de l'expérience. Autrement dit, l'expérience est vécue au niveau interne et verbaliser cette profondeur pose un défi. Dans ce contexte, les chercheurs peuvent encourager les participants à utiliser des expressions figurées (Ricoeur, 1984, cité dans Polkinghorne, 2007). Dans cette recherche, plusieurs participants ont exprimé leurs opinions ou leurs émotions à travers des métaphores.

Enfin, il est possible que les participants hésitent à révéler leurs sentiments et leurs compréhensions au chercheur. Dans ces circonstances, le chercheur doit être en mesure de leur montrer qu'ils peuvent s'exprimer sans aucun jugement. De plus, il est recommandé de rencontrer les participants au moins trois fois afin que le chercheur puisse gagner leur confiance pour qu'ils approfondissent progressivement leurs réponses (Polkinghorne, 2007). Pour des raisons de faisabilité, j'ai rencontré chaque participant deux fois, avec l'option de le rencontrer une troisième fois lors du groupe de discussion. Dans tous les cas, le formulaire de consentement se référant à la confidentialité des données a été signé par tous les participants. Par ailleurs, j'ai fait en sorte qu'ils se sentent à l'aise de partager leurs expériences en réservant des salles pour éviter de partager des informations avec d'autres personnes. J'ai remarqué que, de manière générale, les deuxième rencontres avec les participants duraient plus longtemps et que les participants révélaient plus d'informations.

4.3. Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai justifié la pertinence d'une recherche narrative pour rendre compte de l'expérience et des transformations identitaires des participants. Dans ce contexte, onze

doctorants d'origine brésilienne se sont portés volontaires pour participer à l'étude. Chacun d'entre eux a été invité à produire un récit de vie dans le cadre de deux entretiens individuels. Ils ont décrit leurs parcours au Brésil et au Canada en portant une réflexion sur les changements relativement à leur trajectoire professionnelle, académique et sociale. Le groupe de discussion a permis d'obtenir des informations complémentaires. La recherche a été menée en portugais de manière à permettre aux participants de s'exprimer dans leur langue maternelle. Bien qu'un certain nombre de défis se soit présenté, au sujet de la traduction et de l'interprétation de certains contenus reliés aux normes culturelles, mes expériences antérieures ont favorablement contribué à la compréhension des récits. Les données ont été soumises à deux méthodes analytiques complémentaires : l'analyse holistique de contenu et l'analyse thématique.

Dans les chapitres concernant les résultats de recherche, je vais documenter les expériences des participants dans un ordre plus ou moins chronologique. À cet effet, les phases du modèle de Gardner (2009a) seront prises en considération. La première phase se retrouve dans le chapitre VI et les deux suivantes dans le chapitre VII. Le chapitre V retrace les expériences des répondants avant de commencer le doctorat. Bien qu'il soit possible de présenter chaque cas individuellement, les chapitres qui suivent présentent les résultats dans un format intercas de sorte que, pour un sujet déterminé, j'introduis des citations qui sont représentatives ou différentes de l'ensemble. À la fin de chaque chapitre, après la description des expériences, l'interprétation des données à la lumière du cadre conceptuel de même qu'une synthèse sont intégrées.

Chapitre V

Expériences de Brésiliens avant de poursuivre un doctorat au Canada

Ce chapitre a pour objet de raconter les parcours de Brésiliens avant d'immigrer au Canada ou avant d'arriver avec un permis d'études. Ces trajectoires, bien que singulières, ont des points communs. L'un d'entre eux consiste dans le fait d'avoir quitté le Brésil à une époque particulière où plusieurs initiatives gouvernementales incitaient les Brésiliens à quitter le pays pour étudier, travailler ou immigrer. Ainsi, les éléments saillants de l'analyse de ces parcours sont exposés de manière à répondre à la question de recherche initiale suivante : *Comment les doctorants définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir?*

Le chapitre se ramifie de manière à rendre compte des étapes communes ainsi que les thèmes récurrents au cours de ces étapes. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre de la méthodologie, la structure de la présentation des résultats suit le modèle intercas avec une structure chronologique (Yin, 2014). Toutefois, certains contenus correspondent à des expériences communes qui ne se sont pas forcément produites aux mêmes époques. Par exemple, les sujets traités dans la section 5.5 représentent des expériences pouvant se produire pendant ou après les études universitaires. Il est néanmoins possible de se référer aux résumés de leurs parcours pour prendre connaissance du déroulement général des événements (section 5.1). Bien que ces résumés englobent quelques éléments des expériences doctorales, il est utile aux lecteurs d'avoir un aperçu individuel de chacun d'entre eux.

Le Tableau 5 donne une vue d'ensemble des sujets exposés dans ce chapitre. Il reconstitue les éléments saillants des expériences des participants avant de commencer le doctorat au Canada. La section 5.2 traite des origines sociales. Il s'agit d'informations que les participants ont décidé de révéler sans que je les interroge à ce sujet. Ces informations ont permis de mieux comprendre le contexte dans lequel ils se situaient et leurs postures relativement aux système éducatif et contexte sociopolitique du Brésil. La section 5.3 introduit le sujet des parcours scolaires. Les expériences et les perspectives des participants à propos des systèmes publics et privés sont exposées. Les participants ont explicité les systèmes auxquels ils ont eu accès ainsi que l'importance de leur préparation pour réaliser l'examen d'admission aux universités. La section 5.4 examine les expériences universitaires dans le cadre des programmes d'études,

d'autres activités parallèles aux études telles que les projets scientifiques ou les emplois ainsi que le rapport aux autres. Par la suite (section 5.5), j'expose leurs expériences professionnelles ainsi que les déplacements en Amérique du Sud et en Amérique du Nord. Enfin, la section 5.6 porte sur les raisons de quitter le Brésil et de choisir le Canada. Je termine le chapitre en présentant l'interprétation des données ainsi qu'une synthèse (section 5.7).

Tableau 5 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre V

Section	Sous-section	Nombre participants mentionnés	Autres participants mentionnés
5.1. Résumés des parcours individuels		11	-
5.2. Aperçu des origines sociales des participants		9	-
5.3. Parcours scolaires	5.3.1. Perspectives sur les systèmes d'enseignement public et privé	6	-
	5.3.2. Période de préparation et de réalisation du <i>vestibular</i>	6	1
5.4. Expériences universitaires	5.4.1. Programmes d'études, projets communautaires et activités scientifiques		
	<i>Études de premier cycle</i>	6	5
	<i>Retombées des projets scientifiques et communautaires</i>	7	2
	<i>Études de deuxième cycle</i>	5	2
	5.4.2. Travail parallèle aux études : « j'ai brisé beaucoup de stigmatisations »	5	2
	5.4.3. Le rapport aux autres : « je me suis réellement sentie aimée à l'université »	5	3
5.5. Expériences professionnelles et déplacements dans les Amériques	5.5.1. Travail en Amérique du Sud: « J'étais dans un autre pays »	7	1
	5.5.2. Exploration du contexte canadien : « Un choix de vie »	3	-
	5.5.3. Séjours aux É.U.A. : « Ma tête a changé »	3	-
5.6. « Je vais au Canada et si ça marche je reste, si ça ne marche pas, je reviens »		11	-

Avant d'exposer les contenus du chapitre, quelques explications relativement à la présentation des données s'avèrent nécessaires. Tout d'abord, en ce qui concerne le choix des extraits des récits, certains participants ont évoqué des expériences qui ne sont pas présentées dans la thèse. Cette décision se justifie, d'une part, en raison des thématiques qui s'éloignent de l'objet de recherche. D'autre part, certains répondants n'ont pas abordé en détail certains sujets. Par ailleurs, les extraits des récits sont toujours présentés en portugais et en français. La version portugaise apparaît en premier et en italique. J'ai décidé de maintenir les citations dans la langue originale de la thèse puisqu'il s'agit des voix des participants. Les versions françaises de ces citations constituent des traductions que j'ai effectuées et qui ont été validées par d'autres personnes. Étant donné qu'il s'agit d'une étude narrative, j'ai jugé important d'inclure les contenus originaux. Les extraits dans la langue maternelle des participants servent aussi à rappeler au lecteur que la recherche a été menée en portugais. Ensuite, en ce qui a trait au format des citations, plusieurs options existent, notamment, les guillemets, le retrait, l'italique ou les petits caractères (Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2018). Les citations sont présentées en retrait pour faciliter leur repérage dans le texte. Pour terminer, comme je l'ai mentionné dans le chapitre IV, tous les renseignements susceptibles de révéler l'identité des participants ont été supprimés. Il s'agit des noms des personnes, des programmes de bourses, des agences, des organisations ou établissements, du matériel utilisé dans leurs études, des domaines d'études ainsi que des noms de villes. Des participantes ont fait part de leurs inquiétudes concernant la divulgation des programmes d'études et de certains pays mentionnés¹⁹. Ces renseignements ont donc été supprimés pour tous. Dans les citations qui ont été sélectionnées pour cette thèse, j'ai modifié les noms de villes et, occasionnellement, les noms de personnes pour faciliter la lecture.

5.1. Résumés des parcours individuels

Cette section trace le portrait individuel des onze participants de cette étude. Le Tableau 6 présente des données factuelles de chacun d'entre eux. Par la suite, j'introduis le résumé de leurs histoires.

¹⁹ Ce commentaire n'a pas concerné les É.U.A.

Tableau 6 : Profils des participants

Statut	Pseudonyme	Profil
Étudiantes parrainées	Ana	Arrivée au Canada seule; séjour au Canada pour perfectionnement linguistique avant de commencer le doctorat.
	Violeta	Arrivée au Canada avec son époux; étudié dans des établissements de type privé, catholique, technique; expérience d'enseignement dans des écoles publiques.
Bourses du gouvernement brésilien	Elis	Arrivée au Canada avec son conjoint et séparée par la suite; d'une famille de la classe moyenne élevée; a participé à des des activités de militantisme; participante la plus avancée au doctorat.
Étudiants parrainés	Godofredo	Arrivé au Canada avec son épouse; séjour aux É.U.A pendant les études de 1 ^{er} cycle; enseignement dans des universités privées dans le Nord-Est du Brésil.
	Zé	Arrivé au Canada seul; expérience d'enseignement dans des écoles publiques et privées.
Bourses du gouvernement brésilien	Carlos	Arrivé au Canada seul; originaire du Nord; études de 2 ^e cycle dans un institut réputé du Sud-Est.
	Vitor	Arrivé au Canada seul; a gagné des prix dans des compétitions régionales pendant son enfance; succès universitaire pendant les études de 1 ^{er} cycle; admis au doctorat sans diplôme de 2 ^e cycle.
Étudiant parrainé	HJ (Hal Jordan)	Arrivé au Canada seul; actif et impliqué dans le domaine académique et scientifique depuis le début de ses études de 1 ^{er} cycle.
Doctorat Sandwich		
Résidents permanents	Rox	Arrivée au Canada seule avec un permis d'études (la première fois) pour étudier l'anglais et le français; séjour aux É.U.A. avant de retourner au Canada en tant que résidente permanente.
	Eddie	Arrivé au Canada avec sa famille; deux séjours de travail aux É.U.A.; participation à de nombreux événements scientifiques au Brésil et création de réseaux pour être admis à un programme de doctorat au Canada.
	Eduardo	Arrivé au Canada avec sa famille; expérience professionnelle au Brésil dans un autre pays d'Amérique du Sud; décision de quitter le Brésil en raison d'événements traumatisants reliés à la violence.

Ana. Au moment des entrevues, Ana attendait le certificat d'éthique pour mener sa recherche. Originaire du Sud, elle a fréquenté une université d'état au cours de ses études de

premier et deuxième cycle. C'est au cours des études de premier cycle dans le cadre de projets d'initiation scientifique qu'elle a fait ses premiers pas en recherche. Après une expérience professionnelle à la fin des études, elle a réalisé que sa vocation était reliée à la recherche. Elle a finalement réussi à être admise dans un programme de maîtrise dans la même université. Devant concilier des études avec un travail hors campus ou avec des responsabilités du laboratoire, elle a toujours mené une vie bien remplie. Après la conclusion de ses études, elle ressentait le besoin de s'éloigner et l'opportunité de visiter le Canada s'est présentée. Lors de ce court séjour, elle a commencé à penser à la possibilité d'entreprendre un doctorat à l'étranger. Toutefois, elle s'est rendu compte qu'elle devait améliorer ses compétences linguistiques afin de concrétiser cette idée. De retour au Brésil, elle a pris la décision de faire un changement dans sa vie. Elle est donc repartie au Canada à ses propres frais pour faire un stage non rémunéré dans un laboratoire de recherche et s'inscrire dans une école de langues pour améliorer sa maîtrise de l'anglais. Cette période a été marquante en raison de plusieurs défis. Malgré quelques hésitations, elle a tout de même décidé de poursuivre le doctorat.

Violeta. Violeta a grandi dans une ville du Sud-Est. Sa mère a toujours fait des efforts pour lui permettre de fréquenter des écoles privées et suivre des cours d'anglais. Elle a exprimé une perspective critique envers les inégalités dans les établissements d'enseignement qu'elle a fréquentés. Après avoir suivi des cours dans un établissement technique, elle a été acceptée dans un programme de sciences d'une université publique. Cette époque a été marquante dans sa vie dans la mesure où, contrairement à des expériences passées, elle s'est sentie intégrée. Tout au long des études de premier cycle, elle a participé à des projets d'initiation scientifique. Elle a continué sa maîtrise dans la même université et a aussi suivi des cours en sciences sociales. Par la suite, elle a travaillé en tant qu'enseignante dans des écoles publiques, mais avait l'intention de poursuivre un doctorat. À l'époque où elle explorait diverses possibilités, elle a assisté à une séance d'information sur les études au Canada. Après cette présentation, elle a décidé d'explorer l'idée d'étudier à l'étranger. Elle a ressenti beaucoup d'émotions lorsqu'elle planifiait cette expérience, car c'était son premier voyage à l'étranger et de nombreuses entraves administratives se sont présentées. Elle a tout de même réussi à les surmonter et est partie avec son mari. Elle effectuait un doctorat dans un laboratoire de sciences et technologies.

Elis. Elle est originaire du Sud-Est. Le moment d'accéder à l'université venu, elle n'a pas été admise dans son premier choix qui était une université réputée du Sud-Est. Par contre, elle a été acceptée dans un dans son deuxième choix, dans une université privée. Tout au long de son parcours, elle a reçu le soutien financier de sa famille. Vers le milieu de ses études, elle était moins intéressée par son programme d'études. Cela a également été une période de réalisations et de nouvelles rencontres. Grâce à ce réseau de contacts, à la fin de ses études, elle est partie pour un séjour de courte durée dans un autre pays de l'Amérique latine. À son retour, elle a travaillé dans une organisation non gouvernementale et après avoir suivi des cours universitaires et avoir participé à un groupe de recherche elle a été admise dans un programme de maîtrise. Lorsqu'elle a terminé, elle envisageait de partir à l'étranger. Un de ses collègues effectuait des études au Canada à cette époque et lui a recommandé l'Université. Elle a donc entamé les démarches nécessaires pour partir. Son conjoint de l'époque l'a rejointe plus tard lorsqu'elle se trouvait au Canada depuis quelques mois. Son doctorat a duré plus de temps que prévu et son parcours a été marqué par plusieurs événements tels que la séparation de son conjoint. Au bout de quatre ans au Canada, elle a présenté une demande d'immigration pour devenir résidente permanente au Canada. Au moment du recrutement, Elis avait terminé sa thèse et était sur le point de réaliser la soutenance.

Godofredo. Lorsque j'ai rencontré Godofredo, il attendait la rétroaction de la composante écrite de son examen de synthèse. Originaire d'une région urbaine du Sud-Est, il a fréquenté l'enseignement moyen normal et l'enseignement technique. Bien qu'il ait soumis sa candidature à plusieurs programmes universitaires, il a choisi de poursuivre ses études en sciences de la santé. Au cours de ses études de premier cycle, l'occasion de participer dans un programme de mobilité aux É.U.A. s'est présentée et il a travaillé pendant quelques mois dans le centre nord-est de ce pays. Cette expérience a engendré une transformation, après la découverte de choses qui n'étaient pas possibles au Brésil en raison des conditions de vie. Il a ensuite poursuivi un programme de maîtrise dans une autre ville du sud-est du Brésil où, plus tard, il a rencontré son épouse. Lors de cette période de sa vie, il a enseigné dans une université privée. Lorsqu'il a obtenu son diplôme, il s'est installé dans une ville du nord-est du Brésil pour enseigner dans un établissement postsecondaire privé. Il a vécu un choc culturel parce que selon lui, les conditions de vie n'étaient pas aussi évoluées que dans le Sud-Est. Quelques mois plus tard, à la suite d'une mésentente avec

le propriétaire de l'université, il a démissionné et s'est installé dans une autre ville du Nord-Est. Mais il a ressenti le besoin de partir parce qu'il ne voulait pas y vivre définitivement. Par ailleurs, depuis son séjour aux É.U.A., il souhaitait repartir à l'étranger.

Zé. Malgré sa participation aux entrevues et au groupe de discussion, Zé a préféré répondre aux questions sous la forme d'un entretien semi-dirigé. Les sujets ont été moins développés par comparaison aux autres participants. Natif du centre-ouest du Brésil, il a effectué ses études de premier cycle dans une université d'état et ses études de deuxième cycle dans une université fédérale. Lors de son parcours, il a suivi des cours de spécialisation en enseignement et a participé dans des projets d'initiation scientifique. Cette expérience a renforcé son intérêt pour la recherche et il a décidé d'en faire sa carrière professionnelle. Après avoir terminé la maîtrise, il s'est renseigné sur des centres de recherche à l'extérieur du Brésil et a pris la décision de partir au Canada. Il s'est inscrit dans une école d'anglais et a enseigné dans des écoles privées et publiques jusqu'à son départ. Cela a été son premier voyage à l'extérieur du Brésil. Au moment des entrevues, Zé se trouvait à l'étape de la scolarité de doctorat.

Carlos. Il est originaire d'une petite ville du nord du Brésil qui a évolué au cours des dernières années grâce à une entreprise qui investit dans les ressources naturelles. Il a étudié dans cette région pendant la scolarité obligatoire. Par la suite, il a été accepté dans une université publique dans le domaine des sciences et technologies. Il ne s'est jamais impliqué dans des projets scientifiques hors programme. Il a aussi pris du retard dans ses études, car il lui est arrivé un accident lors de la dernière année. À travers le contact d'un ami, il a présenté sa candidature pour poursuivre une maîtrise dans un institut dans le Sud-Est. Son directeur de recherche de l'époque l'a toujours incité à poursuivre des études à l'extérieur. Par ailleurs, un partenariat avec des chercheurs canadiens existait. C'est ainsi que Carlos a décidé de poursuivre ses études doctorales à l'étranger. Il ne se considère pas comme un étudiant idéal, mais il a saisi cette opportunité. À son arrivée, il a surtout vécu des difficultés sur le plan social. La deuxième session s'est mieux déroulée et il a réussi à créer un réseau de contacts. Au moment de sa participation à cette recherche, il se préparait à effectuer son examen de synthèse.

Vitor. Vitor est natif du Sud. Il a étudié dans une école privée jusqu'à l'enseignement moyen. Il s'est toujours considéré comme un bon élève et il a gagné plusieurs prix dans des concours régionaux en sciences. N'ayant pas été admis dans un institut réputé, il est parvenu à entrer dans une université fédérale. Toutefois, au cours de la première année, il a changé de domaine d'études et a été invité à suivre des cours dans un programme avancé où il est resté jusqu'à la fin de ses études de premier cycle. Bien qu'il ne socialisait pas beaucoup au début, il rencontrait par la suite des collègues de l'association d'étudiants. Il a également collaboré avec un professeur tout au long de ses études dans un projet d'initiation scientifique. Il se distinguait de ses collègues en raison de ses résultats académiques. Puisqu'il avait suivi des cours de maîtrise et de doctorat pendant le premier cycle et avait acquis de l'expérience dans des cours avancés dans des instituts, il a réussi à être admis dans un programme doctoral au Canada à l'âge de 22 ans. Au moment des entrevues, les études étaient son intérêt principal et il souhaitait poursuivre une carrière académique. Lorsque je l'ai rencontré, il avait commencé à travailler sur sa thèse et était sur le point de présenter son examen de synthèse.

Hal Jordan (HJ). Au cours de sa vie, HJ a toujours été très actif et animé de passions. Il a fait ses premiers pas dans le domaine académique et scientifique au cours de la première année à l'université. Il a été admis en sciences de la santé dans une université d'état dans sa région dans le Sud. Il a effectué des stages et participé à des projets d'extension universitaire. Par la suite, il a été admis dans un programme de maîtrise dans la même université. À la fin de ses études, il est venu trois semaines au Canada pour un événement scientifique. Toute sa famille a contribué à payer le voyage. Il avait déjà visité des pays voisins du Brésil, mais, selon lui, ce n'était pas aussi intense que d'aller au Canada la première fois. Par la suite, il a présenté sa candidature au doctorat avec la même directrice de recherche. Au cours de la première année, il s'est impliqué dans l'association d'étudiants de son département. Au début de sa deuxième année, l'opportunité de venir au Canada s'est présentée. HJ est venu au Canada dans le cadre d'un doctorat *sandwich*. Il collectait les données de sa recherche et allait retourner au Brésil pour continuer le travail de terrain et rédiger la thèse. Lors des entrevues, il a mentionné qu'il est proche de sa famille et que, à l'avenir, il veut rester auprès des gens qu'il aime; c'est la raison pour laquelle il a décidé de ne pas effectuer tout le programme à l'étranger.

Rox. Rox effectuait un doctorat professionnel en sciences sociales et humaines dans une université québécoise. Elle a commencé son programme après être arrivée au Québec en tant qu'immigrante. Toutefois, elle était venue au Canada auparavant avec un permis d'études. Au moment de nos rencontres, elle était inscrite en troisième année. Elle est originaire du Nord-Est, mais, au long de son enfance et de son adolescence, elle a vécu dans d'autres régions du Brésil. En ce qui concerne ses études de premier cycle, elle a fréquenté une université privée de sa région. À la fin de ses études, elle avait plusieurs questionnements sur les plans professionnel et personnel. Rox est partie au Canada et s'est inscrite dans une école de langues pour ensuite effectuer une maîtrise. Arrivée au Canada, elle a travaillé dans un café et fréquenté deux écoles de langues en Ontario. Entre-temps, elle a obtenu un certificat professionnel et a décidé de partir au Québec pour apprendre le français et soumettre sa candidature pour l'immigration du Québec. Elle est retournée au Brésil et est ensuite partie dans une région urbaine du nord-est des É.U.A. en attendant la réponse du gouvernement canadien. Après l'approbation de l'immigration, elle a travaillé au Québec. Au bout de trois ans, elle a soumis sa candidature à un doctorat professionnel dans une autre ville du Québec.

Eddie. Eddie est originaire du Centre-Ouest. Il a suivi un programme de deux ans en sciences sociales et humaines dans une université privée. Ensuite, il a participé dans un échange professionnel de courte durée dans sud-ouest des É.U.A. De retour au Brésil, il a travaillé comme gérant et prétendait poursuivre une maîtrise spécialisée aux É.U.A. Il a décidé d'y retourner pour travailler et explorer cette idée. Son deuxième séjour s'est distingué du premier dans la mesure où il a porté une réflexion sur sa vie. Les conditions de travail étaient différentes de celles du premier séjour. Ses aspirations professionnelles ont changé et il voulait poursuivre des études doctorales. Par la suite, au Brésil, il s'est inscrit dans un programme de premier cycle en sciences humaines et sociales et a participé à de nombreux congrès et événements scientifiques. Son but consistait à contacter des chercheurs canadiens, car ils étaient les meilleurs dans le domaine. À la fin de ses études, son premier enfant est né, mais il avait toujours l'intention de partir au Canada. Il est alors venu avec sa famille à travers le programme d'immigration du Québec. Il a passé une année au Québec avec sa famille pour s'adapter au nouveau contexte et pour trouver un programme de maîtrise. Il a été ensuite admis dans une université ontarienne dans un programme de sciences de la santé et en sciences sociales. Il a continué le doctorat dans la même université.

Eduardo. Il est natif du Sud-Est et il a grandi dans un milieu plutôt aisé. Jusqu'au moment d'accéder à l'université, il a étudié dans le meilleur collège privé de sa ville. Au cours des entrevues, il a relaté divers événements traumatiques reliés à la violence dans le pays. Il a été accepté dans un des programmes les plus compétitifs d'une université fédérale renommée de sa région. Il conciliait le travail et les études. Lorsque ses études universitaires ont été terminées, sa famille a connu des difficultés financières. Dans ces circonstances, Eduardo a cherché du travail et a trouvé un poste dans une institution publique brésilienne. Quelque temps plus tard, sa fille est née. Au cours des années suivantes, il a changé plusieurs fois d'emplois et reçu plusieurs promotions, toujours avec l'espérance d'être envoyé à l'étranger. Il a décidé de soumettre une demande d'immigration au Québec. Entre-temps, il a été envoyé dans un autre pays d'Amérique latine, mais ses expériences n'ont pas été satisfaisantes. C'est à ce moment qu'il a pris la décision définitive de partir avec sa famille au Québec. Ils se sont ensuite installés en Ontario. Au cours de la première année, il a obtenu un certificat après avoir suivi des cours dans une université. Plus tard, il a été admis à la maîtrise en sciences sociales et humaines dans une autre ville en Ontario. Il a éprouvé des difficultés académiques, mais a réussi à les surmonter. Il a continué ses études doctorales dans la même institution sous la supervision d'une autre personne. À l'époque des entrevues, il avait terminé sa scolarité et se préparait à la réalisation de l'examen de synthèse.

5.2. Aperçu des origines sociales des participants

Pour commencer, je présente une vue d'ensemble des origines sociales des participants pour saisir des points de vue retracés dans les récits de vie. Ces derniers comprennent des réflexions au sujet des milieux de vie et leurs perspectives sont parfois influencées par leurs origines sociales ou leurs situations socioéconomiques, notamment leurs expériences scolaires ou leurs aspirations professionnelles. Plusieurs répondants en ont parlé dès le commencement des entretiens. Les informations fournies concernaient notamment les classes sociales d'appartenance ou la profession des parents. Par exemple, les parents d'Ana, d'Elis, de Godofredo et d'Eddie ont obtenu des diplômes d'études universitaires. En particulier, Elis et Eddie, dont les parents ont occupé des postes de haut rang, faisaient partie de la classe moyenne au Brésil. Cela leur a permis de fréquenter des collèges destinés à la classe moyenne/haute (Elis) ou de vivre dans les meilleurs quartiers de la ville (Eddie). Ces circonstances les ont aussi influencés dans leurs ambitions professionnelles. Particulièrement inspiré par le parcours notable de ses parents, Eddie n'avait

jamais imaginé qu'il subirait des échecs. Ses parents étaient pour lui, des exemples de « *lifelong learners* » (Deuxième entrevue). Dans son récit, il a décrit les accomplissements professionnels de ses parents, notamment la création d'une entreprise après l'âge de 60 ans. Leur influence a été importante dans son parcours. Il a donc toujours imaginé qu'il serait en mesure d'avoir du succès dans ses projets.

Malgré son appartenance à la classe moyenne, Carlos n'a pas bénéficié de certains luxes, tels que l'accès à un ordinateur au cours de son enfance. À cette époque, ses parents travaillaient en tant que techniciens dans la grande entreprise de la ville. Son père a obtenu plus tard un diplôme postsecondaire. Quant à HJ, sa mère étant enseignante et son père n'ayant pas complété l'enseignement moyen, il a toujours reçu des encouragements pour continuer ses études.

Meus pais assim sem nenhuma sombra de dúvida são as pessoas mais importantes para eu poder ter condições de fazer tudo que eu fiz, tipo a participação deles é a mais expressiva obviamente [...] meu pai ele não teve nem educação completa, ele não terminou nem o ensino médio. Então, o fato de ter essa visão da importância do estudo que meus pais sempre tiveram, talvez por causa de não ter tido essa oportunidade, mas de entender que isso é importante, fez uma diferença gigantesca no fato de eu conseguir o que eu consegui. (HJ, deuxième entrevue)

Mes parents ont sans aucun doute été les personnes les plus importantes pour que je puisse avoir les conditions de faire tout ce que j'ai fait, par exemple leur participation est clairement la plus expressive [...] mon père n'a pas eu l'éducation complète, il n'a pas terminé l'enseignement moyen. Alors, le fait d'avoir cette vision de l'importance des études que mes parents ont toujours eue, peut-être pour ne pas avoir eu cette opportunité, mais de comprendre que cela est important, cela a fait une différence gigantesque dans le fait que je réussisse ce que j'ai réussi. (HJ, deuxième entrevue)

Eduardo et Rox n'ont pas précisé les niveaux d'études de leurs parents, mais ont fait référence à des conditions financières favorables à la réalisation de projets. Bien que la situation de la famille d'Eduardo ait changé dans le courant de son âge adulte, le succès de l'entreprise de son père a contribué à son épanouissement intellectuel et social. D'un autre point de vue, la situation de Violeta diffère de celle des autres participants. Bien qu'ayant fréquenté des écoles privées dans son enfance et n'ayant manqué de rien, sa famille devait parfois faire des efforts pour payer sa scolarité. Cette situation familiale a influencé ses expériences scolaires. Les expériences à l'école, bien que lointaines pour certains, ont représenté le commencement

d'opportunités et d'une formation propice à l'enseignement universitaire. Des expériences ainsi que des points de vue sont explicités ci-dessous.

5.3. Parcours scolaires

Cette section a pour objectif de décrire les expériences dans les systèmes d'enseignement public ou privé menant à l'université. Dans un premier temps, j'expose les problématiques soulevées par les répondants ainsi que les conditions dans lesquelles ils ont reçu leur éducation formelle. Ensuite, je fais état de leurs expériences pendant la période de réalisation de l'examen d'entrée à l'université, appelé *vestibular*.

5.3.1. Perspectives sur les systèmes d'enseignement public et privé

L'éducation de base dans des établissements privés est généralement perçue comme étant de meilleure qualité. De cette manière, les élèves sont mieux préparés à réaliser les examens d'admission aux universités publiques qui sont considérées comme plus prestigieuses. Il s'agit justement du parcours de Vitor. Ses parents l'ont inscrit dans un collège privé étant donné la difficulté de trouver une place dans les bonnes écoles publiques. Il juge que la plupart des établissements publics au Brésil sont de mauvaise qualité.

Elis et Eduardo ont été également inscrits dans des établissements privés. N'ayant jamais obtenu de bourse au cours de son éducation de base et pendant ses études de premier cycle, Elis considère que sa famille lui a donné toutes les conditions pour étudier. De même, Eduardo se trouvait dans un contexte optimal pour son apprentissage parce qu'il avait fréquenté la meilleure école de la ville, une école dont son oncle assumait la direction. Pour ce qui est de Carlos, le fait d'avoir grandi dans une ville nouvelle où la principale entreprise investissait dans un collège lui a apporté des avantages dans sa préparation aux épreuves d'admission pour accéder aux universités publiques. Sinon, ses parents n'auraient pas eu les moyens de l'inscrire dans un établissement postsecondaire privé. Selon lui, la qualité de la scolarité obligatoire est déterminante dans l'accès à l'enseignement postsecondaire.

Godofredo et Violeta ont fréquenté des établissements publics pendant l'enseignement moyen ainsi que l'enseignement technique. Les deux sont parvenus à être admis dans des universités publiques réputées. Violeta considère d'ailleurs que l'établissement où elle a suivi l'enseignement technique offre des programmes dont la qualité est largement reconnue. Leurs

trajectoires scolaires ne s'inscrivent pas dans le déterminisme souvent perçu dans le système éducatif brésilien.

Pendant l'enseignement fondamental, Violeta a fréquenté des écoles privées ou catholiques où les élèves appartenaient habituellement aux classes socioéconomiques élevées. Étant donné qu'elle n'a pas été élevée dans le même milieu que ces derniers, plusieurs expériences scolaires ont été marquantes dans son cheminement. Les difficultés et les conséquentes émotions ressenties ont été longuement abordées dans son récit. Elle a été la seule participante à décrire des expériences négatives en contexte scolaire. Elle s'est d'ailleurs référée à son syndrome de *vira-lata*. Ce sentiment était relié à une barrière culturelle éprouvée par rapport à certains de ses collègues dont le mode de vie se différençait en raison de leur pouvoir d'achat et de possibilités de voyager. Malgré le fait d'avoir accès à des livres et à d'autres activités éducatives, elle se distinguait de ces derniers. À l'école, son groupe d'amis était composé d'élèves de milieux socioéconomiques moins favorisés et, pour cette raison, elle était socialement stigmatisée.

Dans l'école de Violeta, les élèves étaient ségrégués en fonction du statut socioéconomique des parents. Plusieurs situations à l'école étaient susceptibles de causer de la gêne ou de l'humiliation. L'ouverture d'une autre filiale de l'école dans un autre quartier en a été un exemple. Puisque les mensualités étaient moins chères, certains élèves ont été forcés de s'y inscrire. Même s'ils n'avaient plus à supporter de fardeau financier, Violeta percevait cela comme « un nettoyage social » de l'école (Première entrevue). Quelque temps plus tard, sa mère l'a inscrite dans une école catholique qui offrait des bourses d'études étant donné qu'elle avait récemment perdu son emploi. Insatisfaite de cette décision, Violeta ne voulait pas y aller en raison de leur régime. Cela représentait un pas en arrière parce que cette école se trouvait dans un quartier privilégié de la ville où les élèves étaient encore plus riches que dans l'autre. Elle anticipait alors plus de souffrance à cause des différences sociales.

Então é um lugar totalmente fora do meu mundo. Porque a casa onde eu nasci, cresci ficava na frente de uma favela. Depois eu me mudei e não era mais uma favela, mas o meu bairro tinha tráfico de drogas, ainda tem. (Violeta, première entrevue)

Alors c'est une place complètement en dehors de mon monde. Parce que la maison où je suis née, où j'ai grandi était devant une favéla. Ensuite, j'ai déménagé et ce n'était plus une favéla, mais mon quartier avait du trafic de drogues, il en a encore. (Violeta, première entrevue)

Quelque temps plus tard, sa mère a obtenu un emploi bien payé et Violeta a réussi à rester dans l'école de son choix. Au moment d'accéder à l'enseignement moyen, elle a décidé de s'inscrire dans un programme technique intégré avec l'enseignement régulier dans le système public. De cette manière, sa mère n'aurait plus à payer les mensualités de l'école privée et elle obtiendrait une formation lui donnant la possibilité d'entrer immédiatement dans le marché du travail. Ceci lui permettrait de financer ses études dans un établissement postsecondaire privé dans l'éventualité de ne pas être acceptée dans une université publique. L'école technique a représenté une expérience préuniversitaire parce qu'il y avait des personnes d'ailleurs, généralement plus âgées. Elle s'y sentait bien parce que les collègues avaient les mêmes intérêts, les cours étaient axés sur la pratique et les enseignants les traitaient comme des professionnels. Par contre, dans l'enseignement régulier, les élèves étaient plus immatures. Ayant souffert beaucoup d'intimidation, Violeta en est arrivée au point de ne plus vouloir aller à l'école. Mais, comme elle envisageait de réaliser l'épreuve d'admission à l'université, elle percevait ces cours comme un mal nécessaire.

Cette section a introduit le sujet des systèmes scolaires fréquentés par les participants. Le récit de Violeta, en particulier, permet de mettre au grand jour la ségrégation des élèves de milieux économiques défavorisés de même que la stigmatisation des écoles publiques. Les expériences exposées dans cette section montrent l'importance accordée à l'éducation au Brésil. Selon Carlos, elle est déterminante dans la continuation des études au niveau postsecondaire. En effet, elle influence la préparation des élèves à la réalisation des examens d'admission aux universités. Leurs expériences relatives à cette période sont exposées dans ce qui suit.

5.3.2. Période de préparation et de réalisation du *vestibular*

La réalisation du *vestibular* constitue une étape cruciale du parcours des étudiants au Brésil. On observe beaucoup de concurrence pour accéder à certains programmes dans des établissements universitaires publics. Cette phase représente alors une source d'angoisse pour les étudiants. Ils sont nombreux à suivre des formations désignées *cursinhos*, souvent payantes, pour se préparer aux épreuves.

Cela a été le cas de Godofredo. À cette époque, il suivait la formation le soir après l'enseignement technique. Il s'est préparé pendant six mois à essayer d'être admis dans une bonne université publique. Malgré son intérêt envers les sciences exactes, il hésitait à suivre les

pas de son père sur le plan professionnel. Face à ses hésitations, il a décidé de soumettre sa candidature à diverses universités et a réalisé des épreuves à différents programmes d'études. Il a été accepté dans trois établissements publics.

Tout comme Godofredo, Elis a suivi une formation préparatoire pendant un an pour être admise dans l'une des universités publiques les plus réputées du pays. N'étant pas parvenue à concrétiser son objectif, elle s'est inscrite dans un établissement privé qui était son deuxième choix. Cela a été un moment bouleversant en raison de l'investissement dans sa préparation et de son succès scolaire du passé. Elle a décrit cette situation comme traumatisante. Au moment d'apprendre la nouvelle de son refus à l'admission dans l'établissement de son choix, elle a réagi avec énervement en déchirant ses shorts.

Violeta n'a pas assisté à des formations. Étant donné son intention de présenter sa candidature dans des établissements publics, la participation à des séances gratuites où les enseignants répondaient aux questions des élèves a été une de ses stratégies de préparation aux épreuves. À sa grande surprise, elle a été admise dans une université publique ayant une notoriété dans sa région.

En ce qui concerne le choix de programmes, Carlos et Vitor, comme Godofredo, ont eu des hésitations. Dès son enfance, le parcours de Vitor a été caractérisé par son excellence scolaire et son succès dans la participation aux concours en science. Il envisageait alors de réaliser une épreuve d'admission dans un institut hautement spécialisé et réputé dans tout le pays. Le fait de ne pas être admis l'a poussé à suivre les conseils de sa mère (malgré ses hésitations, car sa passion était la science) et de s'inscrire dans un programme relié aux technologies dans une université fédérale.

Pour sa part, Carlos envisageait d'effectuer des études avec des sorties professionnelles, notamment les sciences exactes. Malgré son intérêt pour l'Histoire, le contexte a influencé sa décision dans la mesure où les ingénieurs étaient parmi les personnes plus prospères de sa région.

O que acontece, no Brasil, mais na minha região lá, você tinha que fazer alguma coisa com engenharia sabe. Porque a gente via. O nosso exemplo de pessoas bem-sucedidas eram os engenheiros da empresa que nossos pais trabalhavam. E que nossos pais, maioria era peõesada, era operador e tal. Mas a gente via que os engenheiros tinham a casa melhor. (Carlos, deuxième entrevue)

Ce qui arrivait au Brésil, plus dans ma région là, vous deviez faire quelque chose en lien avec l'ingénierie, vous savez. Parce qu'on le voyait. Notre exemple de personnes à succès

c'étaient les ingénieurs de l'entreprise où nos parents travaillaient. Et que nos parents étaient en majorité *peõesada*, des opérateurs. Mais on voyait que les ingénieurs avaient de meilleures maisons. (Carlos, deuxième entrevue)

Le contexte a également eu une influence pour Eduardo. Cette époque a été marquante en raison d'un incident de violence. Un jour, il était dans la rue et a aperçu la voiture de son père détruite et criblée de balles. Heureusement, ce n'était pas son père qui la conduisait, car elle avait été volée. Mais, l'incident l'a tellement traumatisé qu'il n'a pas seulement ressenti des hésitations momentanées sur ses choix professionnels, mais que sa vision du monde s'est transformée. Son sentiment relativement au Brésil a complètement changé et, à 18 ans, le succès professionnel était devenu l'un de ses principaux objectifs.

E aí, aos 18 anos teve esse choque para mim. Então mudou a minha concepção de mundo completamente. Eu era até uma pessoa, acho que eu podia até ser um pouco anti-americano eu diria [...] E aquilo fazia com que eu fosse um cara bem nacionalista, eu diria. Mas aquela experiência destruiu essa visão que eu tinha de nacionalismo. (Eduardo, première entrevue)

Et là, à 18 ans j'ai eu ce choc. Alors ma conception du monde a complètement changé. J'étais même une personne, je crois que je pourrais dire, un peu antiaméricaine, je dirais. [...] Et cela faisait en sorte que j'étais un gars bien nationaliste, je dirais. Mais cette expérience a détruit la vision de nationalisme que j'avais. (Eduardo, première entrevue)

Cet épisode a été décrit au commencement du premier entretien. Les sentiments dévoilés dans cet épisode ont engendré d'autres décisions au cours de sa vie professionnelle et personnelle. À ce moment, il a décidé de reporter sa candidature à l'université pour se préparer. Un an plus tard, il a été admis dans l'un des programmes d'une université réputée du Sud-Est.

Selon ce qui précède, il est possible de constater que la période de transition entre l'enseignement moyen et l'université peut représenter une source d'angoisse. Les participants ont fait part d'hésitations et d'investissements dans la préparation aux études postsecondaires, en espérant d'être admis dans des établissements publics qui sont les plus réputés. Parmi les récits, le choix des domaines d'études est non seulement relié à des intérêts personnels, mais aussi aux perspectives d'emploi de même qu'aux opinions de la famille. Ces deux derniers points ont influencé, notamment, la décision de s'inscrire à des programmes en sciences et technologies.

J'ai aussi présenté des circonstances de la vie personnelle, des moments déconcertants reliés à la violence au Brésil, qui ont eu une influence sur les futures orientations professionnelles.

5.4. Expériences universitaires

Après avoir décrit les parcours scolaires menant à l'université, les contenus exposés dans ce qui suit traitent des expériences universitaires au Brésil. Il s'agit des études au premier et au deuxième cycle. Le niveau de la maîtrise n'est pas pris en considération pour Eduardo, Eddie, Rox, et Vitor dans la mesure où ils sont arrivés au Canada dans des circonstances différentes des autres. Par ailleurs, les expériences universitaires renvoient à la participation dans des projets divers (ex. : initiation scientifique, extension universitaire), au travail parallèle aux études ainsi qu'aux liens sociaux.

5.4.1. Programmes d'études, projets communautaires et activités scientifiques

Études de premier cycle

Parmi les participants, huit ont été admis dans des universités publiques (Ana, Violeta, HJ, Carlos, Godofredo, Eduardo, Zé, Vitor), alors que trois ont été admis dans des universités privées (Elis, Rox, Eddie). Certains ont suivi les cours dans un ordre normal. Pour d'autres, le programme n'a pas correspondu aux attentes. Dans ces cas, les lacunes ont été comblées de plusieurs façons.

Contrairement à ses attentes, le programme d'études choisi par Godofredo n'offrait pas autant de cours dans un domaine particulier. Par chance, une autre thématique enseignée dans son programme lui a plu. Cela s'est avéré avantageux puisque peu de personnes s'y intéressent et, conséquemment, ses possibilités d'évoluer sur le plan académique ont augmenté.

Quant à Vitor, peu de temps après avoir été admis au programme d'études, il a reçu une lettre pour s'inscrire à des cours avancés en sciences parallèlement à son programme d'études. Seuls les candidats ayant obtenu une note élevée dans l'une des épreuves d'admission recevaient cette invitation. Il n'a pas tardé à prouver qu'il était le plus performant dans ces cours, se distinguant alors de ses collègues, contrairement au programme d'études général où ses notes étaient moyennes. Pour cette raison, il a effectué une demande de transfert dans un autre programme pour suivre sa passion. Vitor s'intéressait à une filière théorique de son domaine et, conséquemment, les perspectives d'emploi étaient rares parce qu'il existait peu de financement.

C'est pourquoi à partir de cette époque il a décidé de poursuivre une carrière de professeur universitaire.

D'autres participants ont exprimé de l'insatisfaction à l'égard de leur programme. Par exemple, malgré le fait d'être inscrit dans un établissement réputé, Eduardo a ressenti un choc dès le début des études. Ses notes étaient moyennes. Les professeurs offraient peu de soutien et il jugeait que le programme n'était pas suffisamment axé sur la pratique. C'est pourquoi, à partir de la deuxième année, il a décidé d'effectuer un stage dans une entreprise connue de la région.

Todo o mundo falava : “Não, isso é muito importante”. Eu achava que não estava aprendendo nada. E então eu decido fazer um estágio. Foi a minha estratégia. (Eduardo, première entrevue)

Tout le monde disait : « Non, cela est très important ». Je croyais que je n'apprenais rien. Et alors j'ai décidé d'aller faire un stage. Cela a été ma stratégie. (Eduardo, première entrevue)

Elis a également manifesté sa déception, non seulement en ce qui concerne les matières, mais également au sujet de l'environnement de l'établissement. Ayant débuté ses études avec l'intention de se présenter à un concours pour travailler dans la fonction publique, elle appréciait les cours généraux durant les premières années. C'est plus tard qu'elle a réalisé qu'elle ne suivrait pas ce chemin professionnel. Comme Eduardo, elle a cherché à compléter sa formation à l'extérieur des cours en participant à divers projets. C'est avec une évidente perspective critique qu'elle a raconté son parcours universitaire. L'ensemble des expériences académiques, professionnelles et sociales a influencé des transformations individuelles. C'est surtout vers le milieu de ses études qu'elle retrace les expériences les plus marquantes. À ce moment, après avoir effectué un stage dans une institution gouvernementale, ses aspirations professionnelles ont changé et elle s'est retrouvée du côté des plus défavorisés et non du côté de l'État. Elle a décrit cette époque universitaire comme une « conscientisation politique » (Première entrevue).

Elle participait aussi à un projet d'initiation scientifique relié aux droits de l'Homme. Elle raconte qu'elle a eu l'expérience de la réalité d'adolescents qui, venant de la périphérie, étaient impliqués dans des crimes. Peu à peu, elle s'est rendu compte que sa formation universitaire ne la préparait pas pour faire face à cette réalité. Sa position critique à l'égard du contexte sociopolitique et éducatif était visible. Elle défendait qu'il est fondamental de promouvoir une formation sociale brésilienne et de comprendre le Brésil dans sa spécificité. À ce propos, elle a

raconté un passage de son expérience qui reflète les inégalités sociales au Brésil. Un jour, elle a pris un bus qui a parcouru la ville en passant par les quartiers riches et en terminant dans un quartier pauvre. Ce trajet l'a marquée en raison de la contradiction sociale:

O ônibus passava ali, do outro lado já era, não tinha asfalto, era terra. Não era mais a estrada asfaltada. Era chão de terra! Ah eu falava assim : “Gente...” [...] Aí fiquei imaginando, um trabalhador que mora aqui e que vai para o centro de Santo Antônio todo o dia. Ele pega esse ônibus, sabe. As pessoas, acho que depois de tanto tempo, você naturaliza. Você fala: “Esse aqui é meu lugar mesmo.” Acho que você tem consciência da sua posição social e como que isso é, você não vai sair dali. E você naturaliza isso como se fosse normal, porque se não fosse naturalizado, as pessoas iam fazer uma revolta. (Elis, première entrevue)

Le bus passait là, de l'autre côté c'était, il n'y avait pas d'asphalte, c'était de la terre! Ah je me disais : « *Gente...* » [...] Là, j'imaginai, un travailleur qui habite ici et qui travaille à Santo Antônio tous les jours. Il prend ce bus, vous savez. Les personnes, je crois qu'après autant de temps, vous naturalisez²⁰. Vous dites : « Ici, c'est ma place. » Je crois que vous avez conscience de votre position sociale et comme cela est, vous n'allez pas sortir de là. Et vous naturalisez cela comme si c'était normal, parce que si cela n'était pas naturalisé, les personnes feraient une révolte. (Elis, première entrevue)

D'autres participants ont suivi des formations complémentaires offertes par leurs universités. Plusieurs d'entre eux se sont découverts une passion dans le domaine d'enseignement et, pour cette raison, ils ont décidé de suivre des cours supplémentaires comme partie intégrante de leur programme (Zé, Godofredo, Violeta). Cela leur a permis d'obtenir un deuxième diplôme, une *licenciatura*, pour être aptes à enseigner.

Cette section porte sur les expériences universitaires de premier cycle. J'ai présenté des circonstances de nouvelles orientations dans les études qui peuvent se concrétiser par de nouveaux intérêts ou par des activités complémentaires à leurs formations. À ce propos, des activités d'initiation scientifique, notamment dans le parcours d'Elis, ont influencé le développement d'un esprit critique et des changements idéologiques. La section suivante traite justement d'autres avantages de ce type de projets dans le courant des études universitaires.

²⁰ Utilisé dans le sens figuré : Établir, installer (quelque chose) de façon durable.

Retombées des projets scientifiques et communautaires

Tout au long de leurs études de premier cycle, plusieurs participants se sont impliqués dans des projets offerts par leurs départements, notamment l'initiation scientifique et l'extension universitaire. La plupart de ces initiatives existent dans des établissements publics. Elis, bien qu'inscrite dans une université privée, a participé dans certaines d'entre elles. Cela s'est produit à l'époque où elle a réalisé qu'elle n'était pas satisfaite avec les cours. À ce moment, les projets ont contribué au changement de ses objectifs professionnels dans la mesure où elle a commencé à s'identifier avec d'autres matières.

Pour plusieurs répondants, l'implication dans des projets d'initiation scientifique a représenté leurs débuts en recherche. C'est le cas de Vitor où les encouragements de son superviseur de projet l'ont poussé à suivre des cours des cycles supérieurs. Cet engagement a contribué à son admission au doctorat sans avoir complété la maîtrise.

L'initiation scientifique en a mené d'autres à la maîtrise. Cela a été par exemple le cas de Zé, Violeta, Ana, et HJ. Pour Zé, les contacts établis au cours de ces projets lui ont permis de trouver un directeur de recherche. Violeta, pour sa part, a commencé tôt les activités scientifiques grâce aux habiletés techniques apprises au cours de l'enseignement moyen. Elle a ensuite décidé d'effectuer une maîtrise à cause de son intérêt envers la recherche.

Quant à Ana, elle s'est consacrée à de tels projets à partir de la deuxième année. Son intérêt envers la recherche a continué et c'est pourquoi elle a décidé de présenter sa candidature à un programme de deuxième cycle. Malheureusement, elle n'a pas été admise et s'est éloignée du laboratoire pendant quelques mois. Ayant réalisé que les études étaient sa vocation, elle est retournée au laboratoire sans pour autant être étudiante et travaillait à l'extérieur du campus à temps partiel. L'année suivante, sa candidature a été acceptée. Une bourse lui a été attribuée de manière à ce qu'elle se consacre aux études à temps plein.

Les collaborations de HJ dans une diversité d'initiatives depuis sa première année d'études ont fait en sorte que son parcours se démarque, lui permettant, par la suite, d'être admis à un programme de maîtrise. Il a fait ses premiers pas en recherche en effectuant des stages ainsi que des activités d'extension universitaire. Ainsi, des habiletés en planification et en communication ont été rapidement développées. Il a été ensuite invité à collaborer à une recherche. Malgré le fait de vivre une phase intense afin de concilier ces activités à ses cours, il était motivé, car la recherche le fascinait. Au cours de sa deuxième année, une bourse d'études lui

a été attribuée en raison de son excellence universitaire. Cet accomplissement a été la clé de sa formation. Il était alors en mesure de se consacrer uniquement aux études et d'évoluer en tant que chercheur. Plus tard, sa candidature à un programme de maîtrise a été acceptée dans la même université sous la supervision d'une professeure qu'il avait rencontrée lors d'un projet antérieur. Ce moment a été marquant pour lui et pour sa famille parce qu'il était le premier à être arrivé aussi loin dans ses études. Il a mentionné l'importance de faire partie d'un groupe de recherche pour évoluer.

Você depende muito do trabalho em grupo. Mas o [projeto] me ajudou muito nisso, a desenvolver essa habilidade, essa forma de pensar de uma maneira mais coletiva, a vivência especialmente da organização de uma pesquisa dentro de um grupo. Especialmente a pesquisa aplicada que era uma pesquisa que não só você fazia a pesquisa, mas você podia trazer pros seus sujeitos benefícios rapidamente. Então isso sempre me motivou muito, poder fazer algo que as pessoas pudessem ver o benefício em curto prazo. (HJ, première entrevue)

Vous êtes dépendant du travail de groupe. Mais le [projet] m'a beaucoup aidé à développer cette habilité, cette façon de penser d'une manière plus collective, le vécu, en particulier de l'organisation d'une recherche dans un groupe. Particulièrement la recherche appliquée qui était non seulement une recherche, mais aussi une opportunité d'apporter rapidement des bénéfices aux participants. Alors cela m'a toujours beaucoup motivé, à faire quelque chose où les personnes pouvaient voir les bénéfices à court terme. (HJ, première entrevue)

La participation dans plusieurs projets a aussi été marquante dans le parcours d'Eddie. Son esprit d'initiative a été décisif pour la suite de son parcours académique. Après son deuxième séjour aux É.U.A. (voir la section 5.5.3 de ce chapitre), son intention était de poursuivre une maîtrise et un doctorat dans un délai de 10 ans. Dès le commencement des études, il se distinguait de ses collègues qui étaient plus jeunes et qui, contrairement à lui, n'avaient pas encore d'objectifs définis. Parallèlement aux études, il travaillait en tant que stagiaire dans une entreprise puisque la pratique représentait une composante essentielle de sa formation. Sa superviseuse au travail ainsi que quelques professeurs ont joué un rôle important dans son cheminement. Ils l'ont soutenu dans la découverte du monde académique en lui expliquant l'importance de participer à des congrès. Eddie faisait tout ce qui était en son pouvoir pour progresser. Face au manque d'investissement gouvernemental en recherche dans son établissement d'enseignement, il a collaboré avec un groupe de recherche dans une université publique et a participé à de nombreux

congrès aux niveaux national et international. Son objectif était alors d'établir des contacts avec les chercheurs canadiens qui étaient les meilleurs dans son domaine.

En bref, les activités d'initiation scientifique ou d'extension universitaire représentent une opportunité d'acquisition de connaissances et de compétences en recherche avant de commencer les études de cycles supérieurs. Les récits montrent que ces activités ont suscité un intérêt envers le contexte académique. HJ s'est référé à l'importance d'un groupe de recherche pour évoluer. Le cas de Vitor est exceptionnel étant donné son admission directe au doctorat sans détenir un diplôme de maîtrise. Les expériences des répondants ayant effectué des études de deuxième cycle au Brésil sont présentées dans la prochaine section.

Études de deuxième cycle : « Nossa, ça joue du sertanejo »

Cette nouvelle phase du parcours des répondants est reliée à de nouvelles responsabilités, aux découvertes de nouveaux domaines ou d'autres contextes. Après ses études de premier cycle, Elis ressentait toujours le besoin d'approfondir sa compréhension du milieu dans lequel elle travaillait. Dans ces circonstances, elle a décidé d'accompagner une de ses amies qui suivait des cours en sciences sociales dans une université fédérale. Puisque de nombreuses personnes assistaient aux cours et qu'il n'y avait aucun contrôle des présences, Elis a suivi, pendant deux ans, des cours qui l'intéressaient sans y être inscrite. Un jour, elle a remarqué une annonce pour travailler dans un projet interdisciplinaire du département. Elle a soumis sa candidature et a été acceptée, obtenant alors une bourse de formation technique. Ainsi, a-t-elle intégré ce travail dans sa routine. Elle appréciait beaucoup les cours et prenait des notes de références pour étudier de façon autonome. Elle décrit leur importance:

Aquilo ficou um novo mundo se abriu para mim. Porque hoje eu estou nas ciências sociais e vou trabalhar com isso. Vou ser professora, pesquisadora. Não é pela minha formação em [área de estudos] [...] Mas foi por essa formação clandestina! Porque eu não tenho como comprovar isso! (Elis, première entrevue)

Cela a été un nouveau monde qui s'est ouvert à moi. Parce qu'aujourd'hui je suis en sciences sociales et que je vais travailler avec cela. Je vais être professeure, chercheuse. Ce n'est pas grâce à ma formation en [domaine d'études] [...] Mais c'est grâce à cette formation clandestine! Parce que je ne peux pas le prouver! (Elis, première entrevue)

Ana et Violeta, quant à elles, ont continué leurs études dans le même département que les études de premier cycle. Pour Ana, le travail à la maîtrise a entraîné de nouvelles responsabilités.

Par exemple, elle assumait tous les rôles dans le laboratoire et enseignait aux plus jeunes. Puisqu'elle y travaillait depuis le premier cycle, elle a assumé la coordination d'un projet.

En ce qui concerne Violeta, malgré le fait d'apprécier le laboratoire et ses collègues, elle n'était pas d'accord avec le point de vue de son nouveau directeur de recherche, selon qui les étudiants devaient travailler tous les jours au laboratoire. Elle a tout de même ressenti le besoin de connaître d'autres personnes et de construire d'autres réseaux. C'est pourquoi, à cette époque, elle a décidé de s'inscrire simultanément à un programme en sciences sociales.

Godofredo et Carlos ont effectué des études de deuxième cycle dans des villes différentes. Godofredo est resté dans le même État. En revanche la distance de sa ville natale a fait en sorte que les visites à la famille étaient moins fréquentes, surtout au début du programme. Plus tard, il effectuait le trajet en voiture toutes les semaines pour suivre un cours dans sa ville natale. Même en restant dans le même État, cela a été l'occasion de faire de nouvelles découvertes sur le plan culturel.

Aí eu liguei a rádio, botei para procurar e a primeira estação que deu era de música sertaneja, de country music nacional. Música sertaneja brasileira. Aí eu: "Nossa que engraçado, tendo sertanejo." Isso, a gente associa, quem é de Campina capital associa com centro oeste. (Godofredo, première entrevue)

Là, j'ai allumé la radio pour chercher et la première station était de la musique *sertaneja*²¹, de la musique *country* nationale. La musique *sertaneja* brésilienne. Là moi : « *Nossa*, c'est drôle, il y a du *sertanejo* ». Cela, nous l'associons, les personnes de Campina la capitale, l'associent avec le Centre-Ouest. (Godofredo, première entrevue)

Carlos a présenté sa candidature dans un institut dans le Sud-Est, loin de sa région natale, grâce aux conseils d'un ami puisqu'il n'avait pas été en mesure d'assumer un poste dans la fonction publique. Commencer la maîtrise a été une expérience différente de celle du premier cycle, où il ne s'intéressait pas aux études ni aux projets scientifiques. Il préférait s'amuser et découvrir la ville. Il pense d'ailleurs que cela a été la cause d'échecs dans certaines matières. Après cela, un accident a également entraîné du retard dans ses études. Par conséquent, il s'est éloigné de certaines amitiés et s'est concentré pour terminer ses études. Contrairement aux études de premier cycle, la maîtrise lui a ouvert des portes sur des collaborations avec des chercheurs de

²¹ Il existe plusieurs versions de la musique *sertanejo*. Dans certains contextes, il s'agit de musiques qui se réfèrent au *sertão*. Le *sertanejo* romantique et le *sertanejo* universitaire représentent d'autres variantes. Il est possible de consulter ces références pour accéder à un exemple : Chaves (2008) et vitoreleoVEVO (2012).

différents laboratoires dans le Sud-Est. Les exigences de ces instituts lui ont permis de grandir dans cette dimension académique de sa vie.

5.4.2. Travail parallèle aux études : « J'ai brisé beaucoup de stigmatisations »

Dans l'ensemble, les participants ayant travaillé de manière parallèle aux études l'ont fait pour trois raisons. Premièrement, il s'agissait de la volonté de combler des lacunes identifiées dans leurs programmes, notamment le cas d'Eduardo mentionné antérieurement. Plus tard, il a été engagé à titre d'employé d'une entreprise internationale. Cette occasion paraissait avantageuse puisqu'il espérait un jour quitter le Brésil et avoir la possibilité de travailler dans une filiale à l'étranger. Or, l'environnement de travail imposait beaucoup de pression sur les employés. Il y passait un minimum de 10 heures par jour et arrivait souvent en retard aux cours du soir, ce qui a eu des effets sur ses résultats universitaires. Il s'ajoutait à cela des conflits éthiques dans les relations entre superviseurs et employés. Par conséquent, il a présenté sa démission au bout d'un an. Cette situation, ajoutée à son sentiment à l'égard du Brésil, lui a donné l'impression que le monde s'écroulait parce qu'il avait perdu la chance de sortir du pays.

Todo o meu sistema de mundo de novo ruiu. Ou seja, primeiro, ruiu a questão do Brasil. Depois eu tinha ideia de que eu ia acabar trabalhando numa firma internacional, que aquilo ia me levar para fora do país. E aí, na [empresa], essa ideia também ruiu um pouco. (Eduardo, première entrevue)

Tout mon système de monde s'est de nouveau écroulé. C'est-à-dire, d'abord la question du Brésil s'est écroulée. Ensuite j'avais l'idée que j'allais travailler dans une entreprise internationale, que cela m'amènerait à sortir du pays. Et là, dans [l'entreprise] cette idée s'est aussi un peu écroulée. (Eduardo, première entrevue)

Après avoir quitté cette entreprise, il s'est retrouvé dans une situation d'indécision et d'incertitude face à son futur parce qu'il avait toujours fait de son mieux et ses choix antérieurs étaient orientés vers un domaine spécifique. Il a enfin décidé d'adopter une attitude plus pragmatique en choisissant des matières utiles à sa préparation au marché de travail, mais aussi des cours qu'il percevait comme des passe-temps.

La deuxième raison qui les a poussés à chercher du travail réside dans le fait que les bourses d'études n'étaient pas élevées (Elis, Zé, Violeta). Par exemple, Elis recevait une bourse d'études pendant ses études de deuxième cycle et travaillait dans une association. Les

expériences de Zé et de Violeta constituent des exemples où il était nécessaire d’enseigner pour subvenir à leurs besoins. Violeta a travaillé dans des écoles et dans un projet communautaire préparatoire au *vestibular* pour gagner de l’argent. Cette expérience a été également importante pour élargir son réseau social et pour réfléchir sur les discrédits du système éducatif, en particulier du secteur public. Malgré le fait de ne pas recevoir un salaire élevé, cela a été une expérience enrichissante. Elle était enfin en mesure de partager ses apprentissages avec des autres qui les valorisaient.

E aí eu gostei daquilo. Falei : “Cara, eu me sinto completa agora.” Eu fazia as duas coisas, eu fazia a iniciação e dava aulas. E gostava. (Violeta, première entrevue)

Et là, j’ai aimé cela. J’ai dit « Cara, je me sens complète maintenant. » Je faisais les deux choses, je faisais l’initiation et je donnais des cours. Et j’aimais. (Violeta, première entrevue)

Enfin, le travail parallèle, en particulier l’enseignement dans une université privée représente la possibilité d’avoir une expérience pertinente de manière à progresser professionnellement. Au cours de la maîtrise, Godofredo a accepté d’enseigner dans une autre ville. Pendant quelques mois, il était occupé dans la mesure où il se déplaçait chaque semaine dans trois villes pour s’acquitter de ses responsabilités au laboratoire, dans les cours et dans l’enseignement.

5.4.3. Le rapport aux autres : « Je me suis réellement sentie aimée à l’université »

Les entourages, à l’intérieur et à l’extérieur de la salle de classe ou du laboratoire, constituent un aspect important de leurs parcours, de leur bien-être et, parfois, de leur succès académique. Le récit de Carlos témoigne justement de l’influence de l’entourage dans son parcours. Il juge que son réseau social lors des premières années à l’université exerçait une influence négative sur ses résultats académiques. Au contraire, l’époque de la maîtrise a été une phase intéressante de sa vie où il a créé de bons liens d’amitié. Il a vécu dans une auberge de jeunesse. Ceci lui a permis de rencontrer des personnes avec des occupations variées, dont sa conjointe.

Vitor a parlé de son frère. Ce dernier l’a influencé dans ses décisions, notamment dans le choix du programme d’études. En revanche, après avoir changé de programme d’études, il se

trouvait un peu à l'écart sur le plan social parce que les groupes étaient déjà formés. De plus, les étudiants admis n'ont généralement pas de notes élevées parce qu'il ne s'agit pas d'un domaine prisé. Vitor a tout de même réussi à s'intégrer à la fin du semestre dans le cadre d'un évènement scientifique. Il y a rencontré sa petite amie qui lui a présenté d'autres personnes. Bien qu'il considérait la majorité comme de bonnes connaissances et non comme des amis proches, elles sont devenues son réseau jusqu'à la fin de ses études.

Les nouvelles rencontres à l'université ont été importantes pour Violeta. C'est ainsi que, pour la première fois, elle a décrit une expérience sociale positive en contexte éducatif. Dans sa relation aux autres et au contexte, sa vie a pris un tournant et c'est à l'université qu'elle s'est sentie appréciée, utile et respectée. Ses collègues lui demandaient de l'aide en raison de son expertise technique. Étant donné que les personnes étaient plus ouvertes, Violeta ne se sentait plus jugée.

E as pessoas pareciam, pelo menos na [universidade], no meu grupo de classe ali, as pessoas eram mais abertas. Elas não tinham tantos preconceitos com relação: “Ah você é pobre” ou “Você é assim” [...] E foi uma coisa muito interessante porque eu falei assim: “Eu me senti verdadeiramente amada na faculdade.” Eu falo que me senti uma pessoa plena, do ponto de vista de ser entendida de ser respeitada, das pessoas respeitarem algumas coisas da minha vida. (Violeta, première entrevue)

Et il semblait que les personnes, du moins à [université], dans mon groupe de classe, les personnes étaient plus ouvertes. Elles n'avaient pas autant de préjugés relativement : « Ah vous êtes pauvre » ou « Vous êtes comme ça » [...] Et cela a été quelque chose de très intéressant parce que je me suis dit : « Je me suis réellement sentie aimée à l'université. » Je dis que je me suis sentie une personne complète, en ce qui concerne le fait d'être comprise, d'être respectée, que les personnes respectent certaines choses de ma vie. (Violeta, première entrevue)

Quant à Ana, en général, elle s'entendait bien avec les collègues du laboratoire, elle y passait beaucoup de temps. Toutefois, elle a vécu une mésaventure avec une personne au cours de sa maîtrise de sorte que l'ambiance du laboratoire a changé et les relations entre les personnes n'étaient plus les mêmes. Elle a tout de même mentionné que tout long de ses études elle avait des amis à l'extérieur, ce qu'elle considère comme adéquat pour maintenir un équilibre dans la vie.

Bien qu'Elis n'ait pas mentionné d'expériences négatives avec ses collègues, durant le premier cycle, elle ne s'identifiait pas avec les valeurs des collègues ni celles transmises par les professeurs. Son histoire est marquée par des réflexions relativement à la formation reçue et au rôle que certaines personnes ont joué dans son cheminement. Elle a commencé ses études avec une attitude fermée, mais son entourage social a éveillé en elle une ouverture ainsi qu'un esprit critique par rapport au Brésil et à sa place au cœur de la société. L'appartenance à un groupe d'étudiants qui s'identifiaient comme des « outsiders » de leur faculté en raison de leurs idéologies marginales sur les droits des plus défavorisés a aussi influé sur ses aspirations professionnelles.

Tout bien considéré, les expériences de socialisation des répondants à l'université sont uniques à chacun. Mais, en général, le sentiment d'appartenance et les relations positives sont reliés au bien-être, au progrès dans les études et, même, à la découverte de projets qui ont conduit à des choix professionnels. La section suivante introduit le thème des expériences professionnelles des répondants après avoir fait leurs études.

5.5. Expériences professionnelles et déplacements dans les Amériques

Avant de commencer le doctorat, plusieurs participants ont relaté des expériences de mobilité à travers les Amériques. Les propos variaient entre le travail, l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue ainsi que l'exploration de nouvelles opportunités. Partir à l'étranger a engendré des changements tels qu'une meilleure compréhension des systèmes économiques, une réflexion sur ses valeurs personnelles ou, encore, la considération de nouveaux chemins académiques et professionnels. Plus de précisions quant à ce sujet sont fournies dans cette partie du chapitre. D'abord, je décris les expériences professionnelles après l'obtention d'un diplôme et les déplacements en Amérique du Sud. Ensuite, je présente les expériences en Amérique du Nord, notamment au Canada et aux É.U.A.

5.5.1. Travail en Amérique du Sud : « J'étais dans un autre pays »

Certains participants n'ont pas continué le doctorat immédiatement après la maîtrise, ayant travaillé à mesure qu'ils résolvaient les démarches administratives avant de voyager. Cela a été le cas de Carlos, Violeta et Zé. Carlos a travaillé dans son domaine alors que Violeta et Zé ont enseigné dans des écoles.

Eduardo a commencé des études de deuxième cycle plus tard après son arrivée au Canada. Il a été tout de même l'un des participants qui a le plus décrit ses expériences professionnelles au Brésil après avoir obtenu un diplôme. Son récit est marqué par son passage dans plusieurs établissements, par des promotions ainsi que par des quêtes de changements. Bien que, de manière générale, ses efforts soient reconnus par ses supérieurs, sur le plan personnel, il a souvent évoqué son insatisfaction et quelques tentatives de changement d'emploi. Selon lui, ses objectifs étaient influencés par sa propre désillusion relativement au pays et à sa volonté de partir.

Deux répondants (Eduardo et Elis) ont passé une période de temps dans d'autres pays de l'Amérique du Sud et un participant a travaillé dans une autre région du Brésil (Godofredo). Elis a passé quelques semaines dans un autre pays pour rencontrer des personnes d'un projet relié au militantisme. Lors du premier entretien, elle a caractérisé ce séjour, malgré sa courte durée, comme une « expérience de vie » (Première entrevue).

À l'inverse, Eduardo et Godofredo ont fait face à plusieurs défis. Eduardo, au cours de sa carrière, a été invité à travailler dans une filiale de son entreprise à l'extérieur. Initialement motivé d'avoir accompli un objectif auquel il aspirait depuis longtemps, il a été vite déçu en raison d'une expérience négative sur les plans professionnel et personnel. Les relations de travail avec les personnes du pays d'accueil n'ont pas été productives et sa femme, d'une autre origine, a souffert de la discrimination. Pour cette raison, il n'a pas voulu donner suite au contrat.

Pour ce qui est de Godofredo, n'ayant pas trouvé de travail dans sa région natale après l'obtention de son diplôme, il est parti dans le nord-est du pays. Cela a été un changement important dans son parcours malgré le fait de se trouver dans le même pays. Il a observé une réalité différente de celle qu'il connaissait dans le Sud-Est en ce qui concerne les infrastructures, les conditions de vie et les référents culturels. Il avait l'impression d'être dans un autre pays.

Então eu dei aula lá por nove meses. Só que aí eu tive um choque cultural muito grande [...] porque a sensação que eu tinha é que eu estava vivendo num outro país. Sensação que eu tinha era que o interior do Nordeste era o Brasil que eu conhecia há 20 anos antes. Então as pessoas andavam de carroça, de charrete. [...] Sem querer julgar ou alguma coisa, mas eu senti uma desorganização com relação à lei muito grande. Porém era um povo que vinha ascendendo socialmente muito rápido nos últimos anos. (Godofredo, première entrevue)

Alors j'y ai donné des cours pendant neuf mois. Sauf que j'ai eu un choc culturel très grand [...] parce que la sensation que j'avais était que j'étais dans un autre pays. J'avais la

sensation que l'intérieur du Nord-Est était le Brésil que je connaissais 20 ans auparavant. Alors les personnes se déplaçaient en carrosse, en charrette. [...] Sans vouloir juger, ou quelque chose comme ça, mais j'ai senti une très grande désorganisation relativement à la loi. Toutefois, c'était un peuple en ascension sociale rapide depuis les dernières années. (Godofredo, première entrevue)

Il était surpris de constater que beaucoup d'étudiants faisaient leurs études sans être suffisamment préparés. Il a également observé un système social désigné comme le *colonelismo* au Brésil. Le propriétaire de l'université était l'un des principaux responsables de l'économie de la région. Dans ces circonstances, plusieurs injustices et abus de pouvoir étaient observés non seulement dans le cadre du programme d'études en général, mais aussi relativement à son contrat de travail. Dès lors, à la suite d'une mésentente, il n'a pas travaillé jusqu'à la date stipulée dans de son contrat. Il a tout de même trouvé des emplois par la suite en terminant dans un poste de coordonnateur de programme d'une autre université privée dans le Nord-Est qu'il a fortement apprécié.

Le récit de Godofredo représente un exemple d'un point de vue critique relativement au contexte brésilien et, particulièrement de l'enseignement universitaire privé, qu'il désigne en tant que « *terceirização* » de l'enseignement supérieur, soit l'augmentation du nombre d'universités privées (Première entrevue). Selon lui, les différences de développement de certaines régions du pays se traduisent par des conditions de vie moins avancées. Il a également observé un paradoxe au sujet de l'économie régionale et du lien avec l'éducation. D'un côté, les propriétaires d'une université qu'il a connue instaurent des épreuves peu compétitives, facilitant l'accès aux étudiants. Par conséquent, les étudiants sont mal formés n'ayant jamais acquis les bases nécessaires. D'un autre côté, devant l'absence d'universités publiques, ces établissements sont nécessaires au développement de la région.

5.5.2. Exploration du contexte canadien : « Un choix de vie »

Avant de partir au Canada dans le but de poursuivre le doctorat, certains participants avaient séjourné dans ce pays pour explorer le contexte académique²² ou apprendre une langue (HJ, Ana, Rox).

²² Les séjours reliés au tourisme ou à l'exploration du contexte canadien ne sont pas introduits dans cette section.

Pour HJ et Ana, le but du premier séjour au Canada consistait à participer à un évènement scientifique. Tous deux ont établi des contacts à ce moment, mais Ana, ayant l'intention de poursuivre un doctorat, a ressenti un choc parce que son niveau d'anglais n'était pas suffisant pour ce niveau d'études. Elle a donc pris la décision de retourner au Canada à ses propres frais et d'investir dans sa formation linguistique. Elle a vendu tous ses biens au Brésil pour avoir les moyens de partir. En même temps, grâce à la recommandation de son directeur de recherche brésilien, elle a effectué un stage dans le laboratoire de certains collaborateurs dans le but de connaître le contexte académique canadien. Elle suivait alors des cours d'anglais dans une école et visitait le laboratoire quelques jours de la semaine.

Então foi uma escolha de vida [...] Única coisa que eu pensei é, se não desse certo estudar aqui o doutorado, o meu inglês estaria melhor. Então na época eu estava com 25 anos. Eu pensei: “Vou fazer isso agora. Se for para fazer, vou fazer isso agora e não mais velha com filho e família.” (Ana, première entrevue)

Alors, cela a été un choix de vie [...] La seule chose que j'ai pensée c'était que si le fait d'étudier ici ne fonctionnait pas, mon anglais serait meilleur. Alors à l'époque j'avais 25 ans. J'ai pensé : « Je vais faire cela maintenant. Si je dois le faire, je vais le faire maintenant et non lorsque je serai plus âgée avec des enfants et une famille. » (Ana, première entrevue)

Lors de ce séjour, sa candidature à une bourse d'études doctorales a été acceptée, ce qui lui a permis de faire une demande d'admission à un programme au Canada. Elle a tout de même hésité temporairement à concrétiser cette idée parce qu'elle avait beaucoup souffert à cause du froid, de la langue et de la culture. Elle a ressenti de la difficulté à adapter sa routine au climat (ex. : faire du sport à l'extérieur), à se faire comprendre et à interagir avec des personnes qu'elle percevait comme étant plus individualistes.

Comme Ana, Rox est venue au Canada dans l'intention d'étudier l'anglais pour ensuite entreprendre une maîtrise. Elle s'est inscrite à des écoles dans une ville en Ontario et travaillait simultanément dans un café. Elle a rencontré d'autres étudiants, mais elle savait qu'il s'agissait d'amitiés temporaires puisque les cours avaient une date de fin. Entre-temps, l'exploration de programmes d'études s'est avérée plus complexe qu'elle avait prévu et le problème de l'équivalence des diplômes s'est posé. Par ailleurs, la majorité des programmes qu'elle trouvait

étaient académiques alors qu'elle préférait quelque chose axé sur la pratique. Elle s'est tout de même montrée ouverte à toutes les possibilités qui se présenteraient dans sa vie.

Eu dizia assim: "Eu vou pro Canadá e se der eu fico, se não der eu volto." Então, não era nada muito fechado. Uma ideia muito...Tipo assim, eu estava aberta para tudo. (Rox, première entrevue)

Je disais ainsi : « Je vais au Canada et si ça marche je reste, si ça ne marche pas, je reviens. » Alors rien n'était fermé. Une idée très... Ainsi, j'étais ouverte à tout. (Rox, première entrevue)

Pour continuer à respecter les conditions de son permis d'études, elle s'est inscrite à un programme professionnel de deux ans lui permettant d'obtenir un certificat. Il s'agissait de l'option la plus technique et la plus économique possible. Elle travaillait encore dans un café. Dans ce contexte, elle a surtout créé des liens avec des Brésiliens et avec des Portugais grâce à la langue. Les Brésiliens étaient surtout des étudiants ou des travailleurs illégaux. Ce ne sont pas des amitiés qui ont duré. Pour elle, il s'agissait de groupes transitoires. Par contre, elle a créé deux grandes amitiés une collègue canadienne de son programme d'études et avec une Brésilienne. Une fois le certificat obtenu, le moment de prendre une décision s'est de nouveau présenté. À cette époque, elle avait l'idée de présenter sa candidature à l'immigration et son profil était plus compatible avec les critères du Québec. C'est pourquoi elle est partie avec une amie vivre au Québec pour apprendre le français. Cela a été une nouvelle adaptation, parce qu'elle a observé de nombreuses différences sur le plan culturel et vécu des moments de solitude. La situation s'est améliorée lorsqu'elle a rencontré un groupe de Brésiliens.

5.5.3. Séjours aux É.U.A. : « Ma tête a changé »

Trois répondants ont séjourné aux É.U.A. (Eddie, Godofredo, Rox). Eddie et Godofredo ont participé dans des programmes de travail de courte durée aux É.U.A. Tous deux ont travaillé en tant qu'employés dans des centres sportifs. Leurs points de vue sur leurs expériences sont reliés aux conditions de vie du Brésil. Eddie avait voyagé antérieurement en tant que touriste aux É.U.A. et en Europe. Lors de sa description de ce séjour, il a mentionné que ses tâches dans la cuisine n'étaient généralement pas exécutées par des personnes de classe moyenne au Brésil. Cependant, selon lui, il s'agissait d'une occupation temporaire et, par la suite, il retournerait à sa

vie normale au Brésil, avec sa propre voiture et son téléphone, et participerait aux meilleures fêtes de la ville. À cette époque, il avait confiance en lui.

Pour sa part, Godofredo a conçu cette expérience comme une occasion intéressante de pratiquer l'anglais et de gagner de l'argent, car ceci avait été impossible pour lui auparavant. Il affirme que cette expérience l'a changé.

A minha cabeça mudou um pouco. Então, você começa a enxergar o mundo de uma maneira diferente. E você vê que você pode chegar em outros lugares. E na verdade não é só ali onde você vive e onde você mora que pode te dar alguma coisa. (Godofredo, première entrevue)

Ma tête a changé un peu. Alors, vous commencez à voir le monde d'une façon différente. Et vous voyez que vous pouvez arriver ailleurs. Et, en réalité, ce n'est pas seulement là où vous vivez et où vous habitez que vous pouvez avoir quelque chose. (Godofredo, première entrevue)

Ayant rencontré d'autres Brésiliens, ils ont acheté une voiture ensemble pour se déplacer au travail et pour voyager. Pour Godofredo, il s'agissait que quelque chose d'impossible à concrétiser au Brésil compte tenu du prix élevé des choses ainsi que des conditions de vie. Donc, en plus de l'acquisition de nouvelles connaissances, cela a été un moment de sa vie où il pouvait gagner son propre argent. Cela le rendait heureux parce que, pour la première fois, il arrivait à obtenir de nouvelles choses. Cette phase lui a également permis de mûrir. À son retour au Brésil, il regardait des photos et, à peine 4 mois plus tard, il paraissait plus vieux. Il juge qu'à cette époque, les changements s'effectuaient quotidiennement, n'étant pas en mesure d'indiquer exactement la nature de ces derniers. Il a mentionné que ce voyage lui a apporté une meilleure compréhension du capitalisme et a joué dans sa qualité de vie.

Quelque temps plus tard, Eddie est retourné aux É.U.A. dans le but de travailler pour gagner de l'argent et poursuivre une maîtrise. Mais cette expérience a été différente parce qu'elle a représenté un temps de réflexion dans sa vie grâce à la lecture de livres et un nouveau contexte. Il habitait dans le Sud, une région qu'il a considérée comme plus pauvre que celle où il avait vécu auparavant et qui était encore marquée par le racisme. Son ami brésilien et lui habitaient chez une famille afro-américaine d'un niveau socioéconomique bas. Les échanges sur la discrimination et sur les différences culturelles lui ont permis de comprendre d'autres perceptions. Il s'est rendu compte qu'auparavant il tenait tout pour acquis et ne pensait pas aux façons d'améliorer la

société. Le fait de ne pas avoir de réseau de relations l'a également porté à réfléchir. Dans ces conditions, il a réalisé que sa vocation consistait à aider les personnes en effectuant des études dans un domaine différent de son plan initial. Il a aussi révélé avoir acquis de l'humilité à cause de son emploi précaire et de sa situation irrégulière puisqu'il était entré dans le pays avec un visa de touriste.

Isso tudo foi Food for thought. Pude pensar sobre tudo. Pensar sobre as diferenças que eu tinha, como muitas coisas que estavam taking for granted e que não são assim no Brasil. E que a minha realidade era uma ilhazinha muito fechada e agora estava vendo o mundo com outros olhos. E a pensar como várias decisões da minha vida tinha sido fúteis [...] Mas eu não estava pensando em nada como isso poderia contribuir pro meu próximo ou como isso poderia contribuir para sociedade, o que eu estava fazendo [...] Então, todas essas características, digamos de tirar uma pessoa de um ambiente e botar em outro totalmente diferente, foi muito válido para que eu pudesse refletir sobre tudo o que tinha acontecido na minha vida. (Eddie, première entrevue)

Tout cela a été *food for thought*. J'ai pu penser sur tout. Penser sur les différences que j'avais, comme beaucoup de choses que je *taking for granted* et qui ne sont pas ainsi au Brésil. Et que ma réalité était une île très fermée et maintenant je vois le monde avec un autre regard. Et de penser comment plusieurs décisions de ma vie avaient été futiles [...] Mais je ne pensais pas comment cela pourrait contribuer à mon prochain ou comment cela pourrait contribuer à la société, ce que je faisais. [...] Alors, toutes ces caractéristiques, disons d'enlever une personne de son environnement et de la mettre dans un autre totalement différent, cela a été valide pour que je puisse réfléchir sur tout ce qui s'était produit dans ma vie. (Eddie, première entrevue)

Pour ce qui est de Rox, après avoir passé du temps au Canada, elle était tellement heureuse d'habiter hors du Brésil qu'elle ne voulait pas y rester en attendant la réponse du gouvernement canadien au sujet de sa demande d'immigration. Dès lors, elle a rejoint une de ses connaissances dans une région urbaine du Nord-Est des É.U.A. Bien que son statut au pays n'ait pas été précisé au cours des entretiens, elle travaillait dans un café grâce à son réseau. À cette époque, la majorité de son entourage était constituée de travailleurs illégaux. Ses objectifs étaient différents de ces derniers. Partir à l'étranger représentait pour elle une situation temporaire et un moyen d'apprendre une langue ou d'acquérir des compétences professionnelles et non de gagner de l'argent. Vu qu'ils partageaient une même nation et une même réalité, Rox a choisi de vivre le même mode de vie qu'eux pour ne pas se sentir à l'écart.

5.6. Le départ : « Je vais au Canada et si ça marche je reste, si ça ne marche pas, je reviens »

Les motivations à sortir du Brésil sont reliées à plusieurs influences. La première qui est décrite porte sur les caractéristiques individuelles. Certains attribuent cela à leur personnalité, notamment un rêve d'enfance de connaître d'autres régions du monde et la soif d'apprendre (Carlos). Rox pense que l'intérêt de découvrir de nouvelles choses est une composante de sa personnalité. Il s'ajoute à cela la volonté de concrétiser des objectifs professionnels. Pour Ana, plusieurs éléments ont joué un rôle dans sa décision, mais, selon elle, il s'agit surtout de sa personnalité.

Pour Eddie et pour Zé, cela a surtout été la volonté d'accomplir leurs objectifs professionnels. Eddie voulait terminer un doctorat dans un délai de 10 ans et était prêt à sortir du pays pour concrétiser ce projet. Zé était curieux de connaître comment la recherche était menée hors du Brésil. Le départ serait aussi l'occasion de parler une autre langue et d'investir dans son dossier professionnel pour être plus compétitif de retour au Brésil.

Foi tudo ao mesmo tempo, porque foi vontade de querer saber como que as pessoas faziam ciência fora do Brasil, como era a cultura fora do país e a ideia de falar outra língua, de melhorar o currículo acadêmico e foi tudo isso junto que me motivou a sair do Brasil para fazer um doutorado. (Zé, première entrevue)

Cela a été tout en même temps, parce que cela a été la volonté de vouloir savoir comment les personnes faisaient de la science hors du Brésil, comment était la culture hors du Brésil et l'idée de parler une autre langue, d'améliorer le curriculum académique et cela a été tout cela ensemble qui m'a motivé à sortir du Brésil pour faire un doctorat. (Zé, première entrevue)

Quant à Carlos, il a réussi à concrétiser le départ pour l'étranger après la maîtrise grâce aux encouragements de son directeur de recherche. Il note tout de même que cette décision de partir le singularise dans sa famille. En revanche, pour d'autres, les expériences antérieures de la famille ont été une inspiration pour étudier à l'étranger. Elis a toujours voulu aller à l'étranger et poursuivre les études supérieures en raison du parcours de son père et de sa belle-sœur. Quant à la situation d'Eduardo, à la lumière de ce qui a été mentionné antérieurement, au cours de sa vie plusieurs événements de violence ont donné lieu à un sentiment de détachement vis-à-vis de son

pays. Il a aussi fait référence à sa désillusion relativement à la corruption, qu'il a désignée comme la loi de « Gérson ».

Enfin, Godofredo attribue sa décision à une multitude de facteurs. Malgré sa situation professionnelle stable, il ne s'identifiait pas avec le contexte du Nord-Est brésilien, notamment à cause des mauvais systèmes d'éducation et de santé. Par ailleurs, depuis son séjour aux É.U.A., il voulait avoir de nouveau la possibilité de vivre à l'étranger et parler une langue différente. Il envisageait aussi de poursuivre un doctorat. De plus, il ne voyait pas le changement de pays comme un obstacle en raison de l'historique de sa famille qui est composée d'immigrants.

Pour ce qui est du départ au Canada, les principales raisons motivant le choix ont été les contacts au Canada, les initiatives d'agences canadiennes dans le recrutement d'étudiants étrangers, la situation politique ainsi que le mode de vie au Canada. Les contacts personnels ou professionnels représentent la principale raison mentionnée par les répondants. Par exemple, Godofredo a rendu visite à une connaissance et en a profité pour connaître le pays et explorer les possibilités d'y poursuivre son doctorat. Elis a choisi le Canada pour travailler avec son directeur de recherche qui à l'époque dirigeait le travail de l'une de ses connaissances de l'université. Enfin, HJ, Ana, Carlos et Vitor sont venus au Canada grâce aux contacts établis lors de collaborations de recherche au Brésil ou dans le cadre d'événements scientifiques.

En ce qui concerne le recrutement d'étudiants, Violeta a assisté à une séance d'information inattendue sur les études au Canada. C'est après cette présentation qu'elle a décidé de partir au Canada. À compter de ce moment, elle a commencé les démarches administratives et la recherche d'un directeur de recherche.

Ensuite, Eduardo a mentionné son admiration envers le Canada sur le plan politique et sur le plan économique. Zé a également choisi le Canada parce qu'il appréciait la culture et le groupe de recherche. Eddie, quant à lui, a considéré plusieurs pays. Toutefois, divers facteurs l'ont amené à choisir le Canada. En plus des chercheurs reconnus dans son domaine, le Canada semblait le pays le plus adéquat pour sa situation familiale, notamment en raison de l'accueil des immigrants.

E a impressão que eu tinha é que o Canadá era os EUA melhorado, com a vantagem, no Canadá, com inúmeras vantagens, entre elas qualidade do estudo para as crianças por ser um país que acolhe bem o imigrante. (Eddie, première entrevue)

Et l'impression que j'avais c'est que le Canada est une version améliorée des É.U.A., avec l'avantage au Canada, avec d'innombrables avantages, entre eux la qualité des

études pour les enfants par le fait d'être un pays qui accueille bien les immigrants. (Eddie, première entrevue)

Dans l'ensemble, l'investissement dans le dossier académique/professionnel, les parcours antérieurs de la famille, le contexte sociopolitique brésilien ainsi que la volonté d'avoir le contact avec une langue étrangère représentent les raisons d'être de quitter le Brésil. Le choix du Canada est relié aux initiatives de recrutement, de la valorisation du contexte sociopolitique canadien et l'accueil des immigrants ainsi qu'aux contacts établis antérieurement.

5.7. Interprétation des données et synthèse

Dans le courant des entretiens, les répondants ont décrit certains traits personnels avant de commencer le doctorat (ex. : autonomie, ouverture, connaissance de la diversité). Toutefois, la réponse à la première question de recherche spécifique²³ impose un approfondissement des récits. En se rapportant aux référents théoriques mentionnés antérieurement, il est possible de comprendre comment certaines transformations identitaires se produisent. Par exemple, lorsque les participants parlent de statuts, des circonstances et conditions d'accès aux systèmes scolaires ou des classes sociales, on peut faire des inférences relativement aux identités sociales. Ainsi, le but de cette section consiste à présenter une analyse des expériences des répondants avant d'entreprendre un doctorat en tenant compte du cadre conceptuel. Plus précisément, j'examine des passages des récits à la lumière des notions suivantes : les logiques d'action (Dubet, 1994a, 1994b), la construction identitaire (Dubar, 1998, 2000, 2007), le métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017), le métier de chercheur (Emmioglu, McAlpine et Amundsen, 2017; Kasworm et Bowles, 2010; McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009; Ottman, 2017). Les contextes analysés sont d'ordre familial, scolaire, universitaire (cours, projets, recherche) et professionnel.

5.7.1. Origines et identités sociales

Lorsque les participants ont fait référence à leurs origines sociales (ex. : classes au Brésil), ils se sont positionnés selon une logique d'intégration. Cette dernière est reliée aux identités sociales attribuées (Dubet, Zeitler et Guérin, 2012). Bien que leur environnement ne soit pas décisif, il est entré en ligne de compte dans leurs parcours et dans leurs résolutions. Par exemple,

²³ Première question de recherche spécifique : Comment définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir?

la famille exerce une influence dans les choix scolaires et professionnels. Godofredo songeait à suivre les pas de son père qui était ingénieur. HJ, quant à lui, était originaire d'une famille dont certaines personnes n'avaient pas effectué d'études universitaires, mais qui lui ont transmis la valeur et l'importance des études : « (...) avoir cette vision de l'importance des études que mes parents avaient, peut-être à cause de ne pas avoir eu cette opportunité, mais de comprendre que c'est important, cela a fait une différence gigantesque pour réussir ce que j'ai réussi » (Deuxième entrevue). Eddie, depuis son enfance, a été influencé par la carrière de ses parents et l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans un autre ordre d'idées, les conditions financières ont également été ressorties. Eduardo et Elis ont parlé de la qualité de leurs écoles. En contrepartie, Violeta, qui se considérait d'un milieu social moins favorisé que ses collègues, mais qui a étudié dans des établissements privés, a relaté plusieurs situations négatives. Il est possible d'associer cet épisode de son récit à la logique de subjectivation décrite par Dubet (1994a), dans la mesure où elle assumait une attitude critique à l'égard de son expérience et du monde qui l'entourait. Les écoles privées ou catholiques étaient surtout fréquentées par des enfants issus de classes sociales élevées et les enfants de familles démunies étaient fréquemment ségrégués. Le discours de certains instituteurs condamnait les établissements publics gratuits, en renforçant de cette manière la distinction entre les deux systèmes d'enseignement. Déjà à ce moment, Violeta s'était aperçue d'une barrière culturelle, c'est-à-dire celle de ne pas avoir la possibilité de vivre les mêmes expériences que ses collègues. Plus tard, dans son récit, elle nous informe d'une stratégie (logique stratégique) pour se préparer à l'université. Pour éviter de payer les frais d'un établissement privé pendant l'enseignement moyen, elle a décidé de s'inscrire dans une école technique qui était gratuite et qui la formerait à une profession. Son objectif consistait alors à travailler et à poursuivre ses études universitaires. Elle a choisi cette option parmi les ressources qui étaient disponibles. Cette action s'est ensuite avérée fructueuse, car ses collègues se sont intéressés à ses compétences dans le laboratoire.

5.7.2. Construction d'identités académiques

Des logiques d'action telles que décrites par Dubet (1994a) ont été découvertes dans les passages des récits sur les expériences universitaires. Il est aussi possible de constater que la construction d'identités académiques se rattache à la vocation au sens de Dubet (1994a, 1994b),

soit le sens attribué aux expériences sur le plan éducatif et personnel de même que l'affinité intellectuelle vis-à-vis d'un domaine particulier. Au moment de l'entrée à l'université et dans les années subséquentes, les répondants se sont également montrés stratégiques dans la planification de leurs parcours. Les *cursinhos* ou les séances d'information pour se préparer au *vestibular* représentent des façons d'accroître leurs chances d'accéder à un établissement d'enseignement public.

Après avoir commencé leurs programmes d'études, la participation dans l'initiation scientifique ou d'autres projets parallèles a aussi représenté une manière d'ouvrir des portes dans le monde de la recherche, par l'acquisition de connaissances dans ce domaine et par la création de contacts. Certains d'entre eux, notamment Eduardo et Elis, ont intentionnellement pris la décision de s'impliquer dans des initiatives pour compléter leur formation en raison de l'insatisfaction à l'égard des contenus enseignés. Par exemple, Eduardo a effectué un stage dans une entreprise. Il espérait également gagner une visibilité pour avoir la possibilité de travailler à l'étranger puisqu'à cette époque il songeait déjà à quitter le Brésil.

Pour sa part, l'épisode décrit par Elis sur sa réorientation idéologique a été notable. Dans son récit, les trois logiques d'action émergent. Premièrement, en ce qui a trait à la logique de subjectivation, elle a réalisé que peu de professeurs de son établissement transmettaient les valeurs professionnelles auxquelles elle s'identifiait. Elle qualifie cette époque comme un moment de « conscientisation politique ». Ceci a impliqué un retour sur soi-même, un retour critique sur les objectifs établis antérieurement et le commencement de nouvelles identifications. C'est également dans ce contexte qu'elle a rencontré des amis qui adhéraient à des idées anticonformistes relativement à celles qui étaient enseignées. De plus, Elis a réfléchi à ses appartenances et à ses origines (logique d'intégration) parce que certains membres de sa famille ne partageaient pas les mêmes idées. Elle affirme d'ailleurs : « cela a créé beaucoup de réflexion pour savoir où est ma place ... Parce qu'aussi je ne peux pas nier d'où je viens. Cela implique aussi ma famille, comment ma famille va me voir ». Elle a aussi fait part de son point de vue critique sur les lacunes de sa formation universitaire et sur les inégalités sociales au Brésil. C'est pourquoi elle a décidé d'acquérir des connaissances supplémentaires pour venir en aide à des personnes démunies. N'ayant pas été admise dans un programme qui l'intéressait, elle a accompagné une de ses amies aux cours. Cette « formation clandestine » peut être associée à une action stratégique pour s'améliorer en tant que professionnelle. Cette formation et son affiliation

à un groupe de recherche sont aussi reliées à la construction d'une identité différente de celle qu'elle avait envisagée au début de son programme d'études. Ces actions lui ont permis de se préparer à l'admission à un programme de maîtrise et, ensuite, à une carrière de chercheuse.

Le récit de Violeta est également révélateur de la construction d'une identité professionnelle particulière. Lorsqu'elle effectuait sa maîtrise, elle a décidé d'explorer d'autres domaines d'études et de travail. Il s'agit d'une action stratégique, car, malgré son intérêt envers le laboratoire, elle devait gagner de l'argent et ressentait le besoin de découvrir d'autres choses. Dès lors, elle a commencé à enseigner et s'est inscrite dans un programme en sciences sociales et humaines. Cette expérience lui a permis de porter un regard critique (subjectivation) à l'égard des écoles publiques et de réaliser qu'elles avaient des atouts en dépit du discrédit. Par ailleurs, cela a été l'occasion de créer des amitiés tout en développant une nouvelle passion pour l'enseignement. Des appartenances simultanées se construisaient à mesure qu'elle assumait différents rôles. D'une part, elle s'inscrivait dans le milieu du laboratoire, à travers la rédaction de rapports et des publications. D'autre part, elle se rattachait aux écoles publiques et aux projets communautaires. En tenant compte des écrits de Dubar (1998, 2000), on peut constater que sa décision se trouvait à l'origine de multiples identités professionnelles reliées aux contextes académique et pédagogique.

Certains répondants ont relaté d'autres occasions de construction d'identités professionnelles à l'université. Des activités propres au métier de chercheur similaires à celles qui sont décrites par Emmioglu, McAlpine et Amundsen (2017) ainsi que par Walker et ses collaborateurs (2008) ont été mises en pratique pendant le premier cycle. Il s'agit des projets d'initiation scientifique et d'extension universitaire. En accord avec les affirmations de Dubar (2000) à propos de l'influence des circonstances sociohistoriques dans la construction d'identités professionnelles, la situation du Brésil sur les plans sociopolitique et institutionnel a joué un rôle dans les trajectoires des participants. De fait, des agences fédérales ou d'état attribuent des bourses à partir du premier cycle. Les étudiants exercent diverses activités reliées à la recherche (ex. : publications, communications, rédaction de demandes de subventions), ce qui leur permet d'apprendre le métier d'étudiant-chercheur et de préparer un dossier académique, tôt dans leurs parcours universitaires. Plusieurs d'entre eux ont fait part d'un intérêt accru envers la recherche après avoir participé dans ce type de projets. Ceci les a même incités à entreprendre des études de deuxième cycle (ex. : Ana, Zé, HJ).

L'expérience de HJ à ce propos a été unique étant donné qu'il a commencé à s'impliquer dès la première année. Il a décrit avec enthousiasme ses réalisations et son inclination envers la recherche. Le récit de Vitor représente aussi un exemple où, entre d'autres facteurs, la collaboration dans des activités de recherche s'avère pertinente puisqu'il a été admis au doctorat sans avoir effectué une maîtrise. HJ, Vitor et Ana ont parlé du rôle des directeurs de recherche dans leurs cheminements. Ana, en particulier a indiqué qu'après quelques années, elle assumait un rôle de gestion de projets dans le laboratoire. Comme le mentionne Dubar (2000), l'identité professionnelle dépend donc des identités attribuées par les autres et de la reconnaissance de l'individu lui-même. Ainsi, dans le cas d'Ana, cette reconnaissance de part et d'autre s'est avérée importante pour la construction de son identité académique.

5.7.3. Langue et motivations pour effectuer des études à l'étranger

En ce qui concerne nos répondants, tout d'abord, la décision de quitter le Brésil est reliée à plusieurs raisons d'ordre personnel, familial et professionnel : notamment, les traits de personnalité, la volonté d'enrichir le dossier professionnel et académique, le contexte sociopolitique, la découverte d'un autre pays, le désir parler une autre langue et les parcours antérieurs de l'entourage. À ce propos, il est possible d'établir un lien avec la notion de capital de mobilité présentée par Murphy-Lejeune (2001). L'auteure mentionne que « les potentialités de vagabondage ne surgissent pas soudainement. Bien au contraire, elles s'inscrivent dans une histoire de vie et se nourrissent d'éléments du passé pour inviter le futur vagabond au voyage » (p. 139). D'après l'auteure, la mobilité des étudiants peut être influencée par l'historique familial, les expériences antérieures de voyage ou de migration, de même que des compétences linguistiques. À ce propos, Elis a été inspirée par certains membres de son entourage. Godofredo, quant à lui, a été motivé par son premier séjour en Amérique du Nord.

L'apprentissage ou le perfectionnement de l'anglais représentent une stratégie pour atteindre différents buts. Parmi ces derniers, il est possible de citer, d'une part, la réalisation des tests linguistiques pour répondre aux exigences d'admission des établissements universitaires. D'autre part, il s'agit de la préparation aux études de cycles supérieurs. Dans les deux cas, ces stratégies sont accompagnées d'un investissement dans la langue. Cette notion, selon Norton (2013) est reliée à la volonté et à l'engagement d'apprendre une langue. Cela peut également favoriser l'acquisition de ressources symboliques et matérielles permettant de renforcer le capital

culturel des sujets. Ainsi, il se manifeste, par exemple, en s'inscrivant dans des écoles de langues au Brésil ou à l'étranger. Sur ce dernier point, Rox et Ana ont décidé d'aller au Canada pour améliorer leurs compétences linguistiques. Pour Ana, en particulier, cela a représenté « un choix de vie » dans la mesure où elle a renoncé à tous ses biens au Brésil et est partie étudier l'anglais à ses propres frais.

5.7.4. Synthèse

Les exemples exposés ci-dessus montrent comment les participants ont modelé leurs trajectoires académiques et professionnelles au moyen de réflexions et d'actions. Comme l'indique Dubet (1994a), on constate qu'il n'existe pas de déterminisme et que les logiques d'action peuvent être appliquées de façon indépendante ou rattachée. Les parcours individuels des répondants se différencient et, pour cette raison, il n'est pas possible de les généraliser pas plus qu'on ne peut généraliser les manières de construire les expériences et les identités. Cependant, dans cette section, je propose une synthèse des éléments décrits antérieurement en établissant des points communs entre eux.

Certains passages des récits coïncident avec des circonstances opportunes de reformulations identitaires. D'après Dubar (2000, 2007), les transitions ou les ruptures dans la trajectoire biographique constituent des situations propices à ces dernières. Par exemple, Elis a réalisé un changement idéologique après s'être affiliée à un groupe d'étudiants. Eddie et Godofredo ont parlé de transformations à la suite d'un séjour à l'étranger. Il a affirmé : « ma tête a changé un peu ». De fait, il a commencé à percevoir le monde autrement et a modifié ses habitudes de vie (ex. : se concentrer davantage sur les études). Dans un autre ordre d'idées, les référents identitaires nationaux et culturels ont été rarement mentionnés relativement à la période précédant le doctorat. Le récit d'Eduardo a englobé ce sujet lorsqu'il a parlé d'un changement idéologique relié au système politique (ex. : nationalisme) à la suite d'une succession d'incidents de violence traumatisants. Les transitions ou les ruptures dans l'axe biographique sont alors associées au rapport aux autres, à la mobilité à l'intérieur ou à l'extérieur du Brésil de même qu'aux circonstances du milieu de vie (ex. : système politique, inégalités sociales, violence).

En ce qui a trait à la construction d'identités sociales et professionnelles avant de commencer le doctorat, dans cette recherche, elle se rattache à la combinaison des logiques d'action. Tout d'abord, à propos de l'intégration et des identités sociales, les répondants se

définissent en termes d'appartenance aux classes sociales déterminées dans le contexte brésilien (ex. : moyenne, moyenne basse, haute). De plus, l'historique de la famille joue un rôle important dans les aspirations de même que dans les actions mises en place pour les concrétiser. Pour ce qui est des stratégies, elles sont reliées au principe d'utilité des études (Dubet 1994a, 1994b), soit la fixation d'objectifs éducatifs et l'estimation des retombées. Des stratégies sont déployées à plusieurs moments de leurs parcours, à savoir l'enseignement obligatoire, l'enseignement universitaire, le contexte professionnel et la préparation du départ vers le Canada. De la sorte, ces stratégies peuvent être conscientes ou inconscientes et concernent les options scolaires (ex. : enseignement technique, écoles privées), l'investissement dans l'éducation (ex. : cours préparatoires aux épreuves d'admission, apprentissage de langues), l'implication en contexte professionnel ou académique (stages, projets parallèles, initiation scientifique, emplois, congrès) ainsi que la socialisation ou le réseautage (contacter personnes dans le département, rencontrer des professeurs).

Certaines raisons de quitter le Brésil et de choisir le Canada sont reliées à la construction des identités professionnelles étant donné que les études à l'étranger, pour certains, peuvent représenter un moyen de concrétiser des identités visées de chercheurs. C'est-à-dire que la volonté de partir constitue un engagement dans leur perfectionnement professionnel. Le cas de Godofredo illustre cette affirmation. Bien qu'il détenait un emploi stable en tant que professeur²⁴ dans une université privée, il a décidé de poursuivre un doctorat à l'étranger.

²⁴ Au Brésil, dans certaines institutions, il est possible d'être admis en tant que professeur avec un diplôme de maîtrise.

Chapitre VI
L'arrivée au Canada :
Entre la fascination et le syndrome de « *vira-lata* »

Ce chapitre porte sur les expériences de doctorants d'origine brésilienne à l'intérieur de la période qui inclut la planification du départ et leur intégration dans un nouveau milieu universitaire. Les préparatifs aux études (ex. : logistique du départ) de même que la prise de connaissance de l'université représentent des activités intégrées dans les études doctorales (Gardner, 2009a; Lovitts. 2001). Cette phase coïncide, pour les doctorants, avec le départ à l'étranger et l'arrivée dans un nouveau pays. Selon Murphy-Lejeune (2003), les étudiants étrangers vivent une transition et doivent s'adapter à la société d'accueil. Les contenus sont regroupés en deux parties principales. Dans un premier temps, j'expose des extraits des récits en lien avec les démarches administratives relatives à l'immigration, aux programmes de mobilité ainsi qu'aux établissements universitaires. La deuxième section présente le vécu des participants au début du séjour au Canada, soit l'intégration dans une nouvelle société et dans une nouvelle université. Les sujets du chapitre sont présentés dans le Tableau 7.

Tableau 7 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre VI

Section	Sous-section	Nombre participants mentionnés	Autres participants mentionnés
6.1. Logistique du départ et de l'admission à l'université	6.1.1. Formalités reliées à la condition d'étranger	5	6
	6.1.2. Formalités reliées aux établissements universitaires	9	2
6.2. L'arrivée dans un nouveau milieu	6.2.1. Le mode de vie : « Apprendre à vivre seul »	7	3
	6.2.2. S'intégrer à l'université : « j'ai littéralement fait un deuil »	8	2
	6.2.3. Le choc linguistique : « Quand je parle anglais, je ne suis pas moi-même »	4	5
		Groupe de discussion	
		Groupe de discussion	

Avant d'introduire les résultats proprement dits, des explications s'imposent à propos du format de la présentation des extraits du groupe de discussion. Les pseudonymes des participants ne sont pas révélés dans le but de protéger leur identité. J'ai décidé de remplacer leurs pseudonymes par un numéro. Dès lors, P1 correspond au participant numéro 1, et ainsi de suite. Il y a un total de six participants. Le numéro attribué à chacun reste le même pour tous les extraits sélectionnés pour la thèse. Je m'inspire de l'énoncé de politique des trois conseils sur les considérations éthiques de recherche avec des êtres humains (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). Selon l'article 1.1 du document, les principes de la politique consistent en trois éléments principaux : « le respect des personnes », « la préoccupation pour le bien-être » et la « justice » (p. 6). J'ai jugé que cette manière de faire permettrait de respecter les participants et d'éviter une atteinte à leur bien-être. L'objectif du groupe de discussion consistait à parler des expériences dans le cadre d'un programme doctoral au Canada. Les participants ont révélé leur nom uniquement aux autres personnes présentes. Si les pseudonymes apparaissaient dans les passages, les participants du groupe de discussion seraient en mesure d'identifier les autres citations confiées lors des entretiens individuels. Ceci représenterait une atteinte à leur bien-être étant donné que certaines informations personnelles seraient partagées avec d'autres personnes. Ceci a fait l'objet de mes préoccupations étant donné que la responsabilité des chercheurs consiste à respecter les principes éthiques cités ci-dessus. Par ailleurs, je n'ai pas indiqué les contenus mentionnés lors des entretiens individuels. Pendant le groupe de discussion, les répondants étaient responsables des renseignements qu'ils choisissaient de partager.

6.1. Logistiques du départ et de l'admission à l'université

Les thèmes abordés ci-dessous s'inscrivent partiellement dans la première phase de développement des études au doctorat du modèle de Gardner (2009a), c'est-à-dire de la période d'admission au début des cours. Pour les étrangers, cette phase pose de grands défis. Contrairement aux étudiants du pays d'accueil, le départ amène des arrangements administratifs pour respecter les exigences des institutions d'accueil et de l'immigration. Dès lors, cette période peut entraîner de nombreux ajustements et des remises en question. La Figure 10 illustre les étapes que les étudiants parrainés doivent franchir relativement à la logistique d'admission et de préparation des études à l'étranger.

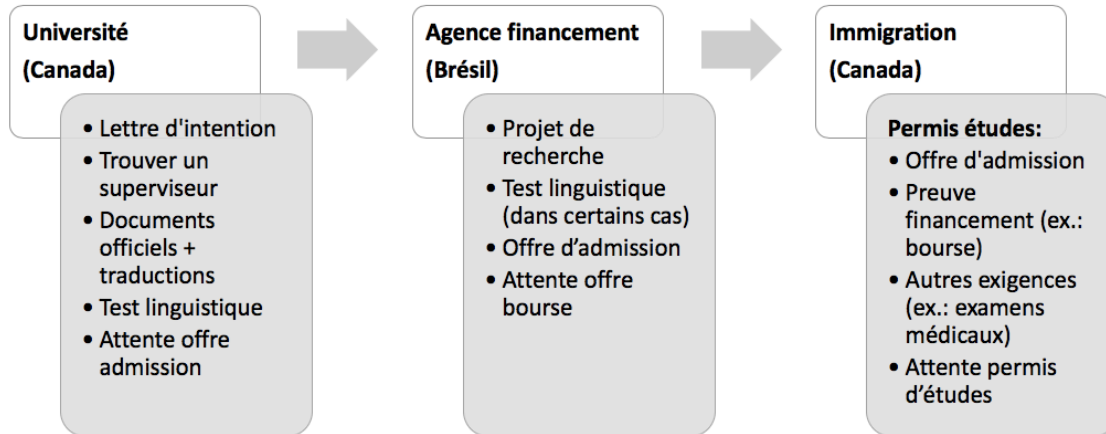


Figure 10 : Logistique d'admission et de préparation des études à l'étranger

Les étapes à franchir pour les étudiants avec un permis de résidence permanente ne sont pas indiquées dans le schéma. Dans le cas des répondants, ils ont d'abord effectué une demande de résidence permanente et, par la suite, effectué une demande d'admission à l'université. Les critères liés à l'immigration font l'objet de modifications et les exigences d'admission des universités varient elles aussi. Pour les résidents permanents, l'obtention des documents officiels ainsi que les preuves de compétences linguistiques ont également été nécessaires.

6.1.1. Formalités liées à la condition d'étranger

Dans ce qui suit, j'expose les expériences ainsi que les points de vue des répondants sur les formalités liées à l'immigration et, le cas échéant, aux programmes de mobilité (ex. : permis d'études, financement des agences brésiliennes). D'après les vécus relatés pendant les entretiens individuels et pendant le groupe de discussion, la totalité des démarches peut prendre plusieurs mois et durer même plus d'un an. Il s'agit d'un processus administratif exigeant, car il est nécessaire d'investir du temps et de l'argent.

Avant d'entreprendre leurs études à l'extérieur, les participants parrainés ont dû soumettre une demande d'admission dans un établissement universitaire, ce qui a impliqué la préparation d'une lettre d'intention de recherche et l'acceptation d'un directeur de recherche. Une fois l'offre d'admission reçue, ils étaient en mesure de présenter leur candidature aux agences de financement brésiliennes. Afin de concrétiser toutes ces démarches, l'obtention de plusieurs documents s'est avérée nécessaire, notamment les équivalences de diplômes, les traductions de

documents officiels et le résultat d'un test de langue. Ensuite, ils étaient en mesure de faire une demande de permis d'études.

Pour certains répondants, les préparatifs se sont déroulés normalement, alors que d'autres ont fait face à de grandes entraves qui ont engendré de l'anxiété et du découragement. Par exemple, Eddie n'a pas fait référence à des défis d'ordre administratif, mais plusieurs années ont été requises pour concrétiser son plan d'études à l'étranger. À cet effet, il a mis en œuvre diverses stratégies pour atteindre ses objectifs. Il s'agissait de réunir les documents de demande d'immigration ainsi qu'un dossier académique exemplaire. Pour concrétiser cela, il a compté sur le soutien de son épouse dans la gestion des tâches relatives à l'immigration, tandis qu'il investissait son temps aux productions scientifiques (ex. : congrès) et au réseautage. Son intention était de rencontrer des chercheurs canadiens reconnus dans son domaine. Cette stratégie s'est révélée efficace quelques années plus tard lorsqu'il a rencontré sa directrice de recherche au Canada.

Então, era tudo, a gente chama lá no Brasil, assim : “Cada ponto com seu nó.” Sabe, tudo bem assim, bem planejadinho. Vou para [país do Magrebe] vou conhecer, então vou para outra conferência, vou me apresentar, vou conhecer. E quando eu vim mandar esse email dizendo que eu quero, gostei de fazer, eu posso citar essas duas referências. Ela olhar e falar assim : “Poxa, se mesmo antes do mestrado ele já tinha ido para [país do Magrebe] como estudante de graduação, ele deve ser um cara realmente comprometido.” (Eddie, première entrevue)

Alors, c'était tout, on dit là au Brésil ainsi : « Chaque point avec son nœud. » Vous savez, tout bien ainsi, bien planifié. Je vais au [pays du Maghreb], je vais connaître. Alors je vais à un autre congrès, je vais me présenter, je vais connaître. Et quand j'envoie ce courriel disant ce que je veux, ce que j'aimerais faire, je peux citer deux références et elle va dire comme ça : « *Poxa*, si même avant la maîtrise il était déjà allé au [pays du Maghreb] comme étudiant de *graduação*, il doit vraiment être un gars engagé. » (Eddie, première entrevue)

En ce qui concerne les étudiants parrainés, plusieurs obstacles ont été révélés à propos des agences de financement et du rôle de divers intervenants dans le processus de demande d'admission et des candidatures aux bourses. Premièrement, l'acceptation à un programme de doctorat n'implique pas automatiquement l'attribution d'une bourse d'une agence brésilienne. Le

cas de Godofredo représente un exemple d'une telle situation. Ayant reçu une réponse négative d'une agence de financement, il a dû soumettre sa candidature à une autre.

Par ailleurs, dans le cadre des accords bilatéraux Canada-Brésil, certaines agences intermédiaires²⁵ facilitent la communication et peuvent aider les candidats. Le rôle de ces agences n'est pas toujours évident. Il est possible que les attentes des étudiants ne soient pas alignées avec la réalité des services offerts. À ce propos, Violeta, a soulevé quelques difficultés. Malgré sa motivation, elle considérait le soutien des agences comme inutile en raison de l'ambiguïté de leurs explications. Heureusement, elle se sentait prête à entreprendre seule les démarches nécessaires, car elle avait rédigé de nombreux projets antérieurement dans le cadre de l'initiation scientifique.

Un autre enjeu du statut d'étranger relève du maintien du permis d'études. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une problématique reliée au début du programme, il est important de comprendre que les étudiants, à leur arrivée, détiennent un titre de séjour temporaire. Pour rester au Canada, il est donc nécessaire de respecter les conditions stipulées sur le permis d'études (Gouvernement du Canada, 2017). De la sorte, dans l'éventualité de ne pas avoir terminé les études au moment de la date limite, il est nécessaire de le renouveler en démontrant les moyens financiers pour demeurer au Canada et l'inscription dans un programme d'études. Dans ces circonstances, Rox et Elis ont fait part d'astuces administratives dans le courant de leur séjour. Par exemple, Rox, afin de maintenir son statut d'étudiante après avoir fréquenté des écoles de langues ainsi qu'une formation professionnelle en Ontario, a cherché une école de langues au Québec. Pour sa part, Elis, pendant le doctorat, a éprouvé des difficultés à renouveler son permis d'études puisqu'elle avait fait une demande de congé pour éviter des frais de scolarité, tout en travaillant sur sa thèse. Pour résoudre cette situation, elle soumettait des lettres signées par son directeur de recherche. Elle reconnaissait d'ailleurs l'affinité culturelle de son dernier qui était originaire de l'Amérique du Sud. D'après elle, un directeur de recherche canadien n'aurait probablement pas eu la même attitude.

Selon ce qui précède, préparer les études à l'étranger suppose un investissement considérable pour rassembler les documents nécessaires non seulement pour prouver les conditions d'admissibilité au statut d'étudiant au Canada, mais aussi pour le maintenir pendant la

²⁵ L'agence intermédiaire établit le pont entre l'agence de financement brésilienne et l'établissement universitaire canadien.

durée des études. Bien que certaines agences jouent un rôle important dans la gestion des dossiers et dans la facilitation de la communication entre institutions au Brésil et au Canada, les étudiants doivent faire preuve d'initiative dans la préparation des candidatures et du voyage à l'étranger. D'autres situations difficiles se présentent relativement aux formalités liées aux universités.

6.1.2. Formalités liées aux établissements universitaires

Cette section traite des démarches administratives qui se rattachent aux exigences des universités, notamment, la recherche d'un directeur de recherche, l'obtention des documents nécessaires à l'admission, l'inscription dans un programme d'études ainsi que la passation de tests linguistiques. En effet, les formalités institutionnelles ont été un sujet soulevé par la majorité des participants dans les entretiens individuels et dans le groupe de discussion. Les démarches impliquent un engagement d'ordre financier, temporel et, pour certains, affectif. L'extrait du récit de Violeta lorsqu'elle a évoqué le premier appel téléphonique au Canada témoigne de ce processus. Ce contact initial a engendré des émotions telles que l'effroi. C'est à ce moment que Violeta a réalisé que les agents administratifs se trouvaient à des milliers de kilomètres et que ce serait un long chemin pour elle.

Me lembro a primeira vez que eu liguei, para cá. Eu nem sabia direito fazer uma chamada internacional. Eu fui olhar, não tinha feito, não tinha necessidade também! Eu fui ler na internet, fiz a chamada. [...] Mas quando alguém pegou a linha e falou comigo, eu fiquei assim num estado de transe, fora de mim. Falei, resolvi os meus problemas. Tudo. E quando eu pus o fone de novo no gancho, eu começo a chorar. (Violeta, deuxième entrevue)

Je me souviens de la première fois que j'ai appelé ici. Je ne savais même pas bien faire un appel international. Je suis allée regarder, je n'avais pas fait, je n'avais pas besoin non plus! Je suis allée lire sur internet, j'ai fait l'appel. C'est tombé sur l'enregistrement. [...] Mais quand quelqu'un a décroché le téléphone et a parlé avec moi, j'étais dans un état de transe, hors de moi. J'ai parlé, j'ai résolu mes problèmes. Tout. Et lorsque j'ai raccroché le téléphone, j'ai commencé à pleurer. (Violeta, deuxième entrevue)

D'autres inquiétudes ont été dévoilées. Pour certains l'équivalence des diplômes du pays d'origine ou l'obtention de documents a représenté un défi majeur. Ana, Carlos et Violeta ont été les participants qui ont parlé des obstacles à cet égard. Pour Ana, les défis de cette époque l'ont amenée à reconsidérer son départ. Les obstacles administratifs associés à une réflexion sur les

difficultés endurées pendant un séjour antérieur ont engendré des hésitations concernant le doctorat à l'étranger. Quant à Carlos, il a parlé de l'impression de confusion concernant les démarches administratives, n'ayant pas bien compris le système d'inscription et d'annulation de cours. De plus, le personnel de soutien de l'université a fait preuve d'un manque de compréhension relativement à une faute sur son diplôme. Il s'est senti victime du stéréotype du *jeitinho* brésilien. Lorsqu'il a demandé un délai pour présenter une preuve, l'employé de l'université a sous-entendu qu'il demandait une faveur d'une manière astucieuse²⁶.

Violeta est revenue en détail sur son processus d'admission. La bourse du gouvernement brésilien et l'acceptation du projet ont été facilement résolues. Mais l'université d'accueil n'avait pas approuvé certains documents officiels. La situation était plus compliquée du fait de se trouver dans un autre pays et en raison du délai pour répondre à ses messages. Cela a inévitablement mis en cause le temps disponible pour résoudre d'autres situations connexes au Brésil. Violeta a décrit cette époque comme étant compliquée et frustrante dans la mesure où elle travaillait de nombreuses heures et que son temps libre n'était pas suffisant pour résoudre les problèmes administratifs. Elle s'est aussi référée au sentiment de ne pas être respectée et de ne pas être prise au sérieux de la part de certains employés de l'université. Sa situation économique la tourmentait également, car son salaire n'était pas suffisant pour payer les coûts des documents. À ce propos, elle a précisé que, malgré les opinions de certaines personnes, les étudiants parrainés ne sont pas tous riches. À cette époque, le soutien financier et émotionnel de sa famille a donc été crucial.

Dans un autre ordre d'idées, Zé a planifié son admission de manière à éviter des préoccupations semblables à celles de Violeta. En tout, ses démarches ont duré deux ans. Pendant ce temps, il s'est préparé à la réalisation de l'examen de compétence linguistique en anglais. Par ailleurs, prévoyant d'éventuels obstacles, il a été stratégique et a contacté une Brésilienne qui étudiait dans le même département²⁷ et qui recevait un financement de la même agence. Ceci lui a permis d'établir plus rapidement un contact avec les services administratifs et de résoudre des questions reliées à sa bourse d'études et au paiement des frais de scolarité.

²⁶ Pour plus de précisions, la définition de *jeitinho* se trouve dans l'index des mots et expressions du portugais brésilien (Annexe II).

²⁷ Aucune précision n'a été divulguée pour cette mise en contact. Toutefois, la page internet de l'une des agences contient les noms d'étudiants parrainés, indiquant les universités dans lesquels ils se trouvent. Par ailleurs, il existe plusieurs groupes de Brésiliens dans les réseaux sociaux, dans différentes villes au Canada et dans le monde. Lors d'une discussion informelle, un participant a mentionné qu'il existait un groupe dans les réseaux sociaux pour les étudiants de cycles supérieurs brésiliens.

Só te esclarecendo que a questão da carta na manga [...] É, mais por questão administrativa. Porque, por exemplo, quando a gente chega aqui a gente tem que resolver tudo. (Zé, première entrevue)

Seulement pour clarifier la question de la carte cachée dans la manche [...] C'est plus la question administrative. Parce que, par exemple, quand on arrive ici, on doit tout résoudre. (Zé, première entrevue)

Vitor et Godofredo n'ont pas parlé de situations difficiles concernant leur admission. Godofredo était d'ailleurs impressionné par la facilité des démarches et la politesse des employés. Vitor, pour sa part, a noté que le processus d'inscription au Canada était très technique. À l'inverse de l'université canadienne, le contact avec une université européenne a été plus agréable, car il était plus personnalisé. Au lieu de remplir des formulaires, il avait l'occasion de discuter avec des professeurs et avec des administrateurs.

E basicamente foi mais conversado. Eu não ia conseguir mandar os documentos a tempo e eles disseram : “Não, está tudo bem, só manda um email dizendo o que tu queres, que tu aceitas. [...]” Eu pude mandar em português. Eles acharam uma pessoa que traduzia. Eu não precisei fazer tradução autorizada, nada. Eles disseram que tudo se resolve depois. Então foi uma coisa muito mais pessoal. E que eu me senti melhor. (Vitor, deuxième entrevue)

Et essentiellement on a discuté. Je n'allais pas être en mesure d'envoyer les documents à temps et ils ont dit : « Non, c'est bon, envoie seulement un courriel en disant ce que tu veux, que tu acceptes. [...] » J'ai pu l'envoyer en portugais. Ils ont trouvé une personne qui traduisait. Je n'ai pas eu besoin de faire la traduction autorisée, rien. Ils ont dit que tout se résolvait par la suite. Alors cela a été une chose bien plus personnelle. Et je me suis senti mieux. (Vitor, deuxième entrevue)

Outre les questions administratives, la recherche d'une potentielle direction de recherche représente un défi lorsque les étudiants cherchent une université d'accueil. Plusieurs répondants (ex. : Ana, Zé, Vitor, Carlos, HJ) n'ont pas effectué cette tâche étant donné qu'ils avaient rencontré leurs directeurs de recherche grâce à des contacts au Brésil ou lors d'évènements scientifiques. En revanche, d'autres participants devaient se montrer proactifs dans la recherche d'une direction. Par exemple, le directeur de recherche potentiel d'Eddie n'était pas disponible et lui a suggéré une autre professeure dans une autre université. Godofredo, quant à lui, a passé quelques semaines au Canada dans le but de visiter des universités et d'établir des contacts avec

plusieurs professeurs. Violeta a été la participante ayant décrit le plus de difficultés. Malgré plusieurs tentatives de contacts, certains professeurs n'ont pas répondu ou semblaient hésitants. Démoralisée, car personne ne démontrait d'intérêt, elle se questionnait s'ils la prenaient au sérieux en raison de son origine brésilienne ou de son accent. Heureusement, l'intérêt d'un professeur envers sa recherche l'a rassurée. Aussi, même s'il n'était pas familier avec les formalités, il l'a aidée et lui a fourni les contacts d'autres étudiants de son laboratoire.

Par ailleurs, les préparatifs peuvent être ralentis à cause de la passation de tests de compétence linguistique. Concrètement, l'admission est conditionnelle à la maîtrise de la langue d'enseignement de l'établissement. Quelques agences de financement brésiliennes déterminent aussi des critères semblables. Pour certains, la réussite aux épreuves a requis une longue préparation et un investissement important. Dans le chapitre précédent, j'ai exposé des extraits des récits d'Ana et de Rox au sujet de leurs séjours au Canada pour atteindre un niveau linguistique considéré acceptable aux cycles supérieurs. Rox, en particulier, a encore suivi des cours de français parallèlement à son programme de doctorat en tant qu'exigence de son admission. D'autres ont suivi des cours au Brésil (ex. : écoles de langues spécialisées, cours particuliers) (Zé, Carlos, Eddie, Godofredo, Elis). Il s'agissait d'investissements à leurs propres frais. Cette précision s'impose en ce qui concerne les étudiants au doctorat qui sont parrainés et qui partent à l'étranger dans le cadre du programme SSF. Lorsque le programme a été implanté, les étudiants de premier cycle pouvaient effectuer un séjour de quelques mois avant la période d'échange universitaire pour apprendre une langue étrangère. À ce moment, les frais étaient payés par les agences gouvernementales. Ce bénéfice était uniquement accordé aux étudiants de premier cycle. Les étudiants au doctorat effectuant le programme d'études complet à l'étranger devaient prouver leurs compétences linguistiques. Dans certaines circonstances, il était nécessaire de se préparer avec des contraintes temporelles pour réaliser les tests dans les délais imposés. C'est le cas d'Elis qui devait prouver ses compétences en français, car son directeur de recherche au doctorat travaillait dans cette langue. Ainsi, en plus d'un cours particulier, elle a étudié intensivement à l'époque du Carnaval. Elle a réussi à obtenir exactement la note minimale de 70/100 exigée pour recevoir la bourse, lui permettant ainsi de partir au Canada.

Godofredo, pour sa part, après avoir échoué deux fois, devait se préparer pour passer le test d'anglais une troisième fois dans une autre ville. Dans certaines villes du Brésil, il y a peu d'occasions de passer le test. C'est pourquoi certaines personnes doivent se déplacer pour obtenir

les résultats des épreuves dans les délais requis pour commencer leurs études. Il a ensuite cherché un tuteur américain pour l'aider à pratiquer l'anglais.

Vou para Belém e piorei o ponto!” (risos). “You ter que fazer de novo.” Ai eu sei que achei um americano que tava morando em Patos [...] Eu fui em Vitória. Fiz a terceira prova e tipo fui falando inglês durante a viagem inteira com o cara [...] Fui fazer a prova, saí da prova, voltei e tirei a pontuação mínima. Pronto deu certo! (risos) (Godofredo, première entrevue)

Je vais à Belém et les points baissent! » (rires). « Je vais devoir le faire de nouveau. » Là, je sais que j'ai trouvé un Américain qui vivait à Patos [...] Je suis allé à Vitória. J'ai fait la troisième épreuve et, genre, j'ai parlé anglais pendant tout le voyage avec le gars [...] J'ai fait l'épreuve, je suis sorti de l'épreuve, je suis revenu et j'ai obtenu le score minimum! Bon, ça a marché! (rires) (Godofredo, première entrevue)

Tout comme Godofredo, qui avait vécu dans un contexte anglophone antérieurement, Ana n'a pas obtenu un score de passage lors de sa première tentative. Carlos, ayant également échoué la première fois, a dû reporter son inscription au doctorat d'un an et s'est inscrit dans une école de langues au Brésil pour se préparer. Eddie et Zé, quant à eux, se sont pris à l'avance et se sont aussi inscrits dans des écoles de langues pour préparer leur candidature. Eddie, en particulier, a suivi un cours de préparation au TOEFL.

Les contenus exposés antérieurement indiquent quelques défis additionnels des doctorants brésiliens en comparaison des étudiants de premier cycle, qui n'ont pas besoin de trouver un directeur de recherche, et aux étudiants qui résident déjà dans le pays d'accueil. La logistique reliée au départ et à l'admission constitue un investissement important dans toutes les sphères de leurs vies. Pour réunir tous les documents exigés, plusieurs mois, voire plusieurs années sont à prendre en compte. Il s'agit d'une phase à l'origine de préoccupations et d'incertitudes pouvant avoir des conséquences négatives dans leurs vies. Par exemple, Violeta a parlé de son inquiétude en évoquant le moment où elle n'avait pas renouvelé son contrat de travail au Brésil et que son mari se trouvait dans la même situation.

Tous les répondants de cette étude ont surmonté cette étape. Or, la suivante, reliée à l'arrivée dans un nouveau milieu, est, elle aussi, une source de contrariétés et d'imprévus. Les expériences à leur arrivée sont exposées dans la deuxième partie de ce chapitre.

6.2. L'arrivée dans un nouveau milieu

Cette partie porte sur les expériences des participants à leur arrivée et en regard de leur intégration dans un nouveau pays et/ou dans une nouvelle université. Les contenus exposés s'inscrivent approximativement entre la fin de la première phase et le début de la deuxième phase du doctorat selon le modèle de Gardner (2009a). À ce stade, les répondants ont tous résolu les formalités liées à l'immigration ou aux institutions et sont entrés dans la communauté universitaire. Murphy-Lejeune (2003) soulève que, pour les étudiants étrangers, cette période d'ajustement à un nouveau milieu peut se manifester par divers types de comportements d'« ouverture-fermeture ». L'auteure énumère les suivants : « accueil, chaleur, indifférence, ambivalence, rejet » (p. 109). J'expose donc des extraits de leurs récits à propos de cette transition et des réactions vécues. Il est question de leurs perspectives ou de leurs démarches pour répondre aux nouvelles situations qui se présentent lorsqu'ils perdent leurs repères. Dans un premier temps, je présente l'ajustement à un nouveau mode de vie (logement, indépendance, interactions avec colocataires). Ensuite, j'expose leurs points de vue à propos de l'intégration à l'université au début du programme d'études. Enfin, j'introduis la question des difficultés linguistiques à l'arrivée. D'autres défis linguistiques ont été relatés à propos de leurs expériences académiques, mais ils ne font pas l'objet d'analyse dans ce chapitre. Cette thématique est examinée dans le chapitre VII.

6.2.1. Le mode de vie : « Apprendre à vivre seul »

Eddie, Eduardo et Rox ont eu le temps de se familiariser avec le contexte canadien avant d'entreprendre leurs études doctorales. Par contre, d'autres ont commencé les études peu après leur arrivée. Dès lors, la gestion de plusieurs obstacles simultanés s'est avérée nécessaire. Le premier défi qui s'est présenté pour certains concerne l'adaptation à un mode de vie indépendant. HJ et Vitor, en particulier, ont rapporté le plus de difficultés à ce sujet. HJ n'avait jamais vécu de grands changements dans sa vie auparavant. Cela a alors été l'occasion de mûrir sur le plan personnel à travers l'apprentissage de la gestion de son temps et des responsabilités à la fois académiques et ménagères. Cela a néanmoins été un défi auquel il voulait faire face à son arrivée parce qu'il le considérait comme important pour sa formation personnelle.

Vitor, avait passé quelques mois dans une autre ville brésilienne, mais n'avait alors pas à organiser les repas ni à faire face à d'autres responsabilités. Dans ces circonstances, la première

session au Canada a été la plus difficile, parce qu'en plus de s'adapter au pays et à la langue, il devait s'habituer à vivre seul. Il se sentait perdu à son arrivée. Il a fait part de son souvenir d'aller au supermarché et de ne pas bien comprendre ce qui lui arrivait.

Era muita coisa [...] durante todos esses quatro meses na sessão de outono, eu ainda estava aprendendo muito também a realmente morar sozinho. (Vitor, deuxième entrevue)
C'était beaucoup de choses [...] pendant ces quatre mois de la session d'automne, j'étais encore en train d'apprendre à vivre seul. (Vitor, deuxième entrevue)

Le logement représente également un sujet évoqué dans les récits vis-à-vis de cette phase. Dès l'arrivée, les contacts ou les réseaux s'avèrent une ressource importante pour s'installer et pour se consacrer entièrement aux études. Elis a parlé de la chance d'avoir été mise en contact avec une personne brésilienne du même laboratoire qui quittait le Canada et qui lui a vendu des meubles ainsi que des services et appareils de cuisine. Godofredo a, lui aussi, bénéficié des conseils et du soutien de Brésiliens qui se trouvaient au Canada. Il s'est installé chez une connaissance d'un ami pendant quelques semaines, ce qui lui a permis de chercher un appartement et de l'équiper avant l'arrivée de son épouse.

Par contre, pour d'autres, comme le cas de HJ, l'expérience dans le premier logement peut constituer le premier contact avec les personnes du pays d'accueil et une interférence au bien-être. HJ a relaté des moments déplaisants à propos des colocataires.

O rapaz saiu e aí ele passou por mim, ele só acenou. Não falou nada, não me cumprimentou, não se apresentou. Isso para mim foi muito estranho, especialmente para a gente, sabe? Por exemplo, aqui as pessoas não têm tanto o costume de se abraçar e a gente, poxa vida, se eu conhecer e for apresentado a primeira vez para você, se for uma coisa mais formal pode ser que a gente só aperte a mão mas se é uma situação, mais tranquila ou sei lá, uma pessoa que você sabe que você vai ter um contato maior, que vai ser uma pessoa que vai fazer parte da sua rotina, naturalmente a gente vai abraçar. Eu nunca pensei muito nisso, mas se você observar a gente faz isso, e é muito bom. Eu gosto muito que a gente faz isso. Isso muda muito a vida das pessoas [...] falei : “Vou morar com outras pessoas, porque é legal, você tem pessoas para conversar, pode dividir.” O brasileiro ele tem muito disso. (HJ, deuxième entrevue)

L'homme est sorti et il est passé devant moi et a seulement fait un signe de tête. Il n'a rien dit, il ne m'a pas salué, il ne s'est pas présenté. Cela a été très étrange pour moi, spécialement pour nous, vous savez? Par exemple, ici les personnes n'ont pas autant

l'habitude d'embrasser, et nous, *poxa vida*, si je rencontre et si on me présente pour la première fois à vous, si c'est une chose plus formelle, il est possible qu'on serre seulement la main, mais si c'est une situation plus tranquille ou je ne sais pas, une personne avec qui vous savez que vous allez avoir plus de contact, qui va être une personne faisant partie de votre routine, nous allons naturellement l'embrasser. Je n'ai jamais pensé beaucoup à cela, mais si vous observez, nous faisons cela. Et c'est bon, j'aime que nous fassions cela, cela change beaucoup la vie des personnes [...] j'ai dit : « Je vais habiter avec d'autres personnes, parce que c'est cool, vous avez des personnes pour discuter, vous pouvez diviser/partager. » Le Brésilien est comme ça. (HJ, deuxième entrevue)

Il se sentait frustré face à cette situation parce qu'il cherchait un climat plus convivial. Après une longue réflexion, il a changé de logement. Cela a été une décision importante parce que, à l'âge de 21 ans, il avait déménagé seulement une fois. Il s'est alors installé dans le même appartement qu'un professeur brésilien, qui était un chercheur invité, où l'environnement était plus chaleureux. C'était donc la place idéale pour lui parce qu'il valorisait l'interaction avec les autres au repas ou pour passer du temps ensemble. Ces moments de pauses et d'échanges étaient essentiels à sa productivité.

En résumé, l'installation au Canada peut s'avérer difficile, surtout pour ceux qui n'avaient pas vécu seuls antérieurement, en raison de l'apprentissage de la gestion du temps et des responsabilités (études et ménagères). Le contact avec d'autres Brésiliens a représenté un avantage à l'arrivée, surtout en ce qui a trait à la recherche d'un logement et à la quête d'un environnement plus chaleureux. Dans ce qui suit, j'expose les points de vue concernant l'intégration à l'université.

6.2.2. S'intégrer à l'université : « J'ai littéralement fait un deuil »

Généralement, les participants ont affirmé avoir été bien reçus dans leurs laboratoires, grâce au soutien des directeurs de recherche et de leurs collègues. Par ailleurs, le Canada est perçu par Eddie comme un pays qui, par comparaison aux É.U.A., accueille bien les étrangers. Selon lui, la première semaine à l'université était fantastique et fascinante, car son rêve était finalement devenu réalité. Il se considérait parmi les favoris parce qu'il avait été admis dans un excellent établissement dans son domaine avec de bonnes conditions logistiques. En imaginant que les admissions étaient sélectives, il avait fait tous les efforts possibles pour construire un dossier remarquable avec d'excellentes notes et plus de 20 présentations dans le cadre de congrès

nationaux et internationaux durant ses études de premier cycle. C'est la raison pour laquelle ses attentes étaient élevées.

Dans le même ordre d'idées, Elis a fait part de sa satisfaction à son arrivée. Elle bénéficiait de conditions financières favorables en raison de la bourse qui lui permettait d'avoir une vie stable et de pouvoir se consacrer entièrement à ses études, contrairement au Brésil où elle conciliait de nombreux projets. En outre, elle se considérait comme une étudiante privilégiée du fait de jouir de nombreux avantages logistiques au bureau, d'être intégrée dans une chaire de recherche, d'avoir un directeur de recherche originaire de l'Amérique du Sud et des collègues de diverses nationalités. Ainsi, au début, sur le plan institutionnel et bureaucratique, elle a présenté la métaphore de la « boîte²⁸ d'étudiante internationale ». Cela signifiait qu'elle avait ses repères dans la société canadienne en tant qu'étudiante internationale, avec son permis d'études et sa bourse. La sensation de détenir ce statut a été importante dans son récit, étant donné que son doctorat a pris plus longtemps que prévu et, conséquemment, que sa situation privilégiée a changé.

Godofredo a également signalé avoir reçu un bon accueil au laboratoire de la part du directeur de recherche et des employés. Ses collègues lui ont fourni plusieurs conseils pour son adaptation. Cela explique pourquoi il a perçu plus de facilité à s'adapter au Canada comparativement au Nord-Est du Brésil.

E da adaptação que a gente teve para ir para o Nordeste, vir para cá era tranquilo. Vir para cá, a adaptação não, não teve adaptação. Foi muito fácil. (Godofredo, deuxième entrevue)

Et de l'adaptation que vous avons eue au Nord-Est, venir ici c'était tranquille. Venir ici, l'adaptation, non, il n'y a pas eu d'adaptation. Cela a été très facile. (Godofredo, deuxième entrevue)

Malgré l'hospitalité et la politesse, les participants ont vécu plusieurs défis concernant l'interaction avec les personnes de la société d'accueil, notamment la difficulté d'établir des amitiés avec des Canadiens. Pour certains, la réalité ne correspond pas toujours aux attentes sur le plan social. Ils se sont rendu compte que les comportements diffèrent entre le Brésil et le Canada. Selon Zé, au Brésil, les personnes sont ouvertes.

²⁸ Elis a mentionné : « caixinha de estudante internacional » (Deuxième entrevue).

Nem sempre a pessoa que ri para você, que conversa com você, ela não quer dizer que ela é seu amigo. E foi uma coisa que eu tive que aprender. Porque brasileiro não, brasileiro, por exemplo, se você conversa cinco minutos com uma pessoa, um brasileiro, você já é amigo dele para sempre. (risos) Aqui não [...] tem todo um espaço [...] você tem que respeitar que tem aquele espaço e você não pode invadir. “Ok, estou conversando com você mas não significa que eu queira ser seu amigo.” Então foi uma coisa que eu apanhei bastante, mesmo dentro do meu laboratório. (Zé, deuxième entrevue)

Si la personne vous sourit, si elle vous parle, cela ne veut pas dire qu'elle veut être votre amie. Et cela a été une chose que j'ai dû apprendre. Parce que les Brésiliens non, les Brésiliens, par exemple, si vous parlez cinq minutes avec la personne, un Brésilien, vous êtes son ami pour toujours. (rires) Ici non [...] il y a tout un espace [...] vous devez respecter qu'il y a cet espace que vous ne devez pas envahir. « Ok, je suis en train de parler avec vous, mais cela ne veut pas dire que je veux être votre ami. » Alors cela a été une chose que j'ai beaucoup vécue, même à l'intérieur de mon laboratoire. (Zé, deuxième entrevue)

D'autres participants ont observé l'attitude fermée ainsi que la formalité des relations sociales avec les Canadiens. Plusieurs d'entre eux, notamment Ana et Eduardo, ont noté que les Brésiliens sont généralement plus flexibles et planifient plus spontanément des événements sociaux. Par ailleurs, certains ont ressenti un sentiment d'infériorité par rapport aux personnes de la société d'accueil. D'après certains récits, il s'agit du syndrome de *vira-lata* ou du syndrome du vilain petit canard qui sont reliés, entre autres, à l'impression de ne pas être aussi performants ou compétents que les collègues canadiens.

P1: Acho que a gente também, não sei, pelo menos quando eu cheguei, tinha meio aquela síndrome do patinho feio, sabe?

P3: Eu ia falar isso, só que eu não queria falar isso! (risos)

[...]

P3: A gente chama de síndrome do vira-lata.

Quase todos: É...

P1: A gente acha, mas eu sou brasileira! Não sei quê... E na verdade, todo o mundo, você chega aqui, todo o mundo está na mesma...

P2: Está na mesma situação.

(Groupe de discussion)

P1²⁹: Je crois que nous aussi, je ne sais pas, du moins quand je suis arrivée, j'avais plus ou moins ce syndrome du vilain petit canard vous savez?

P3: J'allais dire cela, sauf que je ne voulais pas dire cela! (rires)

[...]

P3: Nous appelons cela le syndrome de vira-lata.

Presque tout le monde: Oui...

P1: Nous pensons, mais je suis Brésilienne! Je ne sais pas quoi... Et en réalité, tout le monde, vous arrivez ici, tout le monde est dans la même...

P2: Est dans la même situation.

(Groupe de discussion)

Rox a éprouvé ce sentiment lorsque les personnes la regardaient d'une manière étrange parce qu'elle était la seule étrangère et qu'elle avait un accent quand elle s'exprimait en français. Dans les faits, elle résidait dans une ville au Québec où peu de personnes étaient sensibles aux questions de l'immigration. Pour elle, l'adaptation à l'université a été difficile, d'une part, à cause de la quasi-inexistence d'activités d'accueil de l'université, surtout pour les étudiants au doctorat. D'autre part, il s'agissait de vivre un « deuil » social en raison de l'éloignement de ses amis. Elle était aussi consciente de l'importance de créer un réseau avec ses collègues dans la nouvelle ville.

Saint-Étienne era ali, era a minha família, os meus amigos, o meu repère social [...] E aí vamos ter que criar um novo repère social. E aí, foi difícil. Eu literalmente fiz um luto. De dizer meus amigos estão lá, mas eu não posso estar com eles. (Rox, première entrevue)

Saint-Étienne c'était là, c'était ma famille, mes amis, mon *repère social* [...] Et là, on va devoir créer un nouveau *repère social*. Et là, ceci a été difficile. J'ai littéralement fait un deuil. De dire que mes amis sont là-bas, mais je ne peux pas être avec eux. (Rox, première entrevue)

L'incompréhension de référents ou d'habitudes culturelles a également représenté un enjeu lors de cette phase, ce qui a suscité de l'incertitude. Zé et Violeta ont été les participants qui ont soulevé ce sujet. Zé, par exemple, a mentionné que son groupe de recherche était composé de personnes de pays différents et, à son arrivée il ne savait pas comment interagir. De la même manière, Violeta a exprimé la sensation de s'être sentie perdue relativement aux questions

²⁹ Comme mentionné au début de ce chapitre, les pseudonymes des participants ne sont pas révélés afin de maintenir leur confidentialité. Les participants présents lors du groupe de discussion ont seulement révélé leurs prénoms.

culturelles et d'éprouver de la difficulté à participer à des conversations à ce sujet, contrairement à d'autres thématiques telles que le travail.

Les expériences d'intégration au sein des universités ont été positives à quelques exceptions près. Rox a été la seule participante ayant mentionné le manque d'initiatives d'accueil destinées aux étudiants au doctorat. L'université qu'elle fréquente est de plus petite taille que celles des autres. La transition au rôle de doctorant s'est avérée délicate dans certaines circonstances en raison de la perte de repères sociaux et culturels. Les points de vue et les sentiments relatés concernent, entre autres, le manque de connaissances sur les interactions, la perception d'une distance sociale ainsi que le sentiment d'infériorité. Chez certains répondants, les liens sociaux ainsi que l'adaptation ont été influencés par la langue. Des éclaircissements à ce propos sont exposés ci-dessous.

6.2.3. Le choc linguistique : « Quand je parle anglais, je ne suis pas moi-même »

Cette section est consacrée au thème de la langue et de l'intégration. La langue occupe une place centrale dans les expériences des doctorants à l'étranger. Elle a été un thème récurrent dans toutes les sphères de leurs vies. Pour certains, les barrières linguistiques ont représenté le premier choc ayant des conséquences sur l'estime de soi et menant parfois à l'isolement. Carlos racontait qu'il avait une attitude fermée, probablement en raison de mauvaises amitiés dans le passé. Mais il expliquait qu'en contexte social, contrairement au milieu académique, il éprouvait des difficultés à s'exprimer en anglais.

E eu cheguei aqui no Canadá, com toda essa questão de adaptação e tudo e língua [...] você sempre vai ter a língua, sempre vai ser um problema inicial. É muito difícil, tipo assim, você viver naquela língua diferente da sua. Porque até hoje eu sinto um pouco, quando eu falo inglês eu não estou sendo eu mesmo. Você está vendo tanto que eu estou me expressando aqui com você. (Carlos, première entrevue)

Je suis arrivé ici, au Canada, avec toute cette question d'adaptation et tout et la langue [...] il a toujours la langue, cela va toujours être un problème initial. Et c'est très difficile, vous vivez dans une langue différente de la vôtre. Parce que jusqu'à aujourd'hui, quand je parle anglais, je ne suis pas moi-même. Vous voyez au point que je suis ici en train de m'exprimer avec vous. (Carlos, première entrevue)

Lorsqu'il a changé d'attitude quelques mois plus tard et lorsqu'il a commencé à s'associer aux autres, sa situation s'est améliorée. De la même manière, à son arrivée, Elis était fermée en

raison de son statut d'étrangère et des difficultés linguistiques. Elle se sentait inférieure et s'est éloignée des Canadiens. Elle évitait ainsi de participer aux événements à l'université et essayait de se rapprocher d'un groupe où elle pouvait parler le portugais et parler du Brésil. À cette époque, la langue apparaissait associée à son choix d'une communauté d'appartenance.

Na parte aqui da universidade, é claro que eu me sentia muito fora. Porque eu falei : "Ah, isso aqui não é minha realidade, não é minha língua." (Elis, deuxième entrevue)

En ce qui concerne ici l'université, c'est clair que je me sentais beaucoup en dehors. Parce que j'ai dit : « Ah, ceci ici, ce n'est pas ma réalité, ce n'est pas ma langue ». (Elis, deuxième entrevue)

Comme Elis, d'autres participants ont voulu interagir avec des personnes parlant le portugais ou étant d'origine brésilienne. Pour Ana, à certains moments parler l'anglais exige un effort cognitif. C'est pourquoi par moments cela lui fait du bien de parler portugais.

Me faz bem falar português e não ter que pensar tanto para falar. Porque meu inglês já está melhor mas eu sinto alguns dias não está tanto. (Ana, première entrevue)

Cela me fait du bien de parler portugais et de ne pas devoir penser autant pour parler. Parce que mon anglais est meilleur, mais certains jours il ne l'est pas tant que ça. (Ana, première entrevue)

Enfin, pour Godofredo, comme pour Ana, parler une langue étrangère exige un effort. Cela explique qu'il valorise les échanges en portugais pour que ses idées soient comprises. Pour certains répondants, le portugais au début de leur séjour a été si important que, pendant le groupe de discussion, ils se sont référés à la pertinence de services de soutien pour les aider dans leur adaptation. Une participante a d'ailleurs proposé la création d'un soutien psychologique dans cette langue. Ils ont continué la discussion en précisant leurs opinions et leurs expériences avec des thérapeutes au Canada, notamment sur l'importance que ces professionnels soient compatissants à la situation des étrangers. Les échanges ont continué de la manière suivante :

Acho que poderia também fazer parte do programa. E não é frescura. É bom a gente conversar porque todo o mundo sente a mesma coisa [...] toda vez que eu saio do Brasil [...]. Eu saio chorando, porque eu estou me despedindo. É um mês que eu quero voltar, que eu quero cortar os pulsos! (risos) O povo fala : "Mas o que é que você está reclamando? Você está no Canadá, você está fazendo o seu doutorado, você tem não sei

o quê.” Eu falo assim : “Tá gente, mas daí! Não é fácil se adaptar.” (Groupe de discussion)

Je crois que cela pourrait faire partie du programme. Et ce n'est pas une exigence sans fondement. Cela fait du bien de parler parce que tout le monde ressent la même chose [...] à chaque fois que je pars du Brésil [...] Je pars en pleurant, parce que je dis au revoir. Ça fait un mois que je veux retourner, que je veux couper les veines du poignet! (rires) Les personnes disent : « Mais de quoi tu te plains? Tu es au Canada, tu es en train de faire ton doctorat, vous avez je ne sais pas quoi. » Je leur réponds ainsi : « Oui, mais ça fait mal! Ce n'est pas facile de s'adapter. » (Groupe de discussion)

Dans l'ensemble, la langue émerge en tant qu'un défi, voire en tant que choc initial. Ces circonstances ont des effets sur la création de liens sociaux qui peuvent se traduire, par exemple, dans la décision de socialiser avec d'autres Brésiliens. Les répondants ont soulevé la pertinence de la création de services de soutien dans leur langue maternelle.

6.3. Interprétation des données et synthèse

Comme le soulève Dubar (2007), la migration représente une rupture dans les axes biographiques et relationnels de l'existence, ce qui représente des circonstances propices aux transformations identitaires. Ce chapitre a mis au grand jour des exemples de tensions qui sont en relation avec l'arrivée dans un autre pays et avec le début des études doctorales. Sur ce point, Gardner (2009a) porte à l'attention que ces tensions commencent bien avant le début du programme. Les répondants ont alors fait part d'obstacles relativement à la préparation de leurs études à l'étranger. Par ailleurs, d'après Murphy-Lejeune (2003), l'arrivée dans un nouveau pays peut être comparée à une « crise » où l'individu « doit changer pour s'accorder aux nouvelles conditions externes et internes de son existence », ce qui est à l'origine d'une fragmentation identitaire (p. 32). Dans ce qui suit, j'interprète les résultats à partir de l'identification de sources de *crises* ou de reformulations identitaires. Je traite, dans un premier temps, de la construction de l'expérience au début des études doctorales (Dubet, 1994a, 1994b; Gardner, 2009a) et, dans un deuxième temps, des enjeux de l'adaptation à un nouveau milieu institutionnel et culturel (Coulon, 1997, 2017; Murphy-Lejeune, 2003).

6.3.1. Début des études doctorales et construction d'identités professionnelles

Nous avons vu plus haut que les études doctorales commencent avant de s'inscrire au programme (Gardner, 2009a). Lovitts (2001) caractérise cette période en tant que « anticipatory socialization » où les étudiants ont recours à diverses stratégies pour se familiariser avec ce niveau d'études (p. 50). Parmi ces stratégies, il est possible de citer la recherche d'information à propos du prestige d'un programme, la visite d'une université ou d'un département, le contact avec des professeurs ou des représentants de l'institution (Lovitts, 2001). Il s'ajoute à cela des conversations avec des pairs ou avec d'autres intervenants (Gardner, 2009a).

Les répondants, en tant qu'étudiants étrangers, ont dû résoudre des formalités (supplémentaires en comparaison avec les étudiants canadiens) en ce qui a trait au processus d'immigration et à la demande de subvention auprès d'agences brésiliennes. Ceci a causé, pour certains, un découragement. À l'instar du travail de Lovitts (2001), des stratégies ont été également déployées pour apprendre à connaître leur institution et pour résoudre les situations administratives. Comme dans la thèse de Maïnich (2015), il est possible de repérer des logiques d'action (Dubet 1994a) pour se préparer aux études à l'étranger. Concrètement, dans ce chapitre, outre l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue (cf. chapitre V), il a été possible de repérer le contact avec d'autres Brésiliens qui étudiaient dans le même département (ex. : Zé).

Aussi, est-il pertinent de faire référence au récit d'Eddie. Dans le chapitre V, j'ai décrit ses expériences avant d'entreprendre le doctorat, mais en analysant globalement son parcours, on décèle un assemblage des logiques d'utilité et de vocation qui le singularisent par rapport aux autres répondants. Il est question de stratégies liées aux objectifs éducatifs et du recul sur la signification des connaissances (Dubet, 1994a, 1994b). De fait, ses décisions et ses pratiques tout au long de ses études ont représenté des stratégies pour être admis dans un établissement au Canada. Pendant son deuxième séjour aux É.U.A., le travail au noir a fait en sorte qu'il prenne du recul sur ses valeurs et sur ses objectifs (vocation). Il a révélé : « Tout cela a été du *food for thought* ... ma réalité était une île très fermée et maintenant je vois le monde avec un autre regard ». Lorsqu'il s'est défini de nouvelles aspirations professionnelles, il a recommencé un programme d'études et choisi tous les cours pertinents. Par ailleurs, il a fait tout son possible pour participer à des projets de recherche, y compris dans d'autres établissements universitaires, ainsi que dans des événements scientifiques nationaux et internationaux. Son but consistait à créer des contacts, rencontrer des chercheurs reconnus et préparer son départ pour le Canada. Il était

question, dans les faits, d'une stratégie pour atteindre ses objectifs. Il a d'ailleurs affirmé : « chaque point avec son nœud ». Ces actions correspondent également, selon la définition de Kaddouri (2006), à un engagement autonome dans la construction de son identité professionnelle. Eddie a commencé à construire une identité de chercheur avant ses études de maîtrise à travers son engagement dans des activités typiques du domaine académique. Il est question, par exemple, de la participation à des congrès et des publications (Walker *et. al.*, 2008). Dans ce contexte, le réseautage et la socialisation se sont avérés importants dans son cheminement. De plus, les conseils de professeurs lui ont permis de planifier ses démarches.

6.3.2. Origines de crises identitaires

Les contenus de ce chapitre apportent un éclairage sur les procédures administratives et l'intégration dans un nouveau pays et dans une nouvelle institution. Je ne suis pas entrée en profondeur dans les questions d'ordre académique. Ces dernières sont traitées dans le chapitre VII. Ce chapitre porte surtout sur le temps d'étrangeté (Coulon, 1997, 2017) en termes de référents sociaux, culturels et linguistiques. Ceci constitue un obstacle à l'apprentissage du métier d'étudiant dès l'arrivée dans un nouveau pays. D'après les récits, l'entrée au Canada a représenté une transition qui a supposé une affiliation universitaire de même que l'expérience de la condition d'étranger. Ainsi, comme l'indique Murphy-Lejeune (2003) : « initialement du moins, les étrangers sont définis négativement; comme des non-membres affligés d'un déficit de socialisation » (p. 104). L'auteure ajoute que le « passage territorial d'une culture à une autre représente, pour les étudiants, un rite de passage à plus d'un titre », notamment plusieurs transformations « de nature physique, linguistique, professionnelle, culturelle et sociale » (p. 104). Par ailleurs, en se référant au travail de Wood (1934), l'auteure soulève que des ajustements individuels se produisent en raison de la situation instable. Ce chapitre ne contient pas de références à des changements individuels proprement dits, mais des situations de tensions sociales et identitaires ont été relatées. Dans cette recherche, ces circonstances sont surtout reliées à la langue et à la socialisation.

Selon Murphy-Lejeune (2003), la condition d'étranger dans laquelle les étudiants se retrouvent peut donner lieu à une sensation de « désorientation spatiale, temporelle, sociale et symbolique » (p. 32). À l'instar d'autres travaux (Murphy-Lejeune, 2003; Mäinich, 2015), la thématique de l'altérité et la problématique de l'isolement ont émergé de l'analyse des récits de

cette étude. Mis à part le développement d'une appartenance à l'institution, les répondants ont éprouvé des défis pour s'adapter à la société d'accueil. Dans ces circonstances, ils entreprennent plusieurs démarches pour trouver du soutien dans ce projet de vie. Il est possible d'établir un rapprochement avec la thèse de Maïnich (2015) où la socialisation a représenté une logique stratégique selon le modèle de Dubet (1994a). À ce propos, l'auteure illustre le rapport avec d'autres étrangers et la formation d'un réseau d'appui.

En ce qui touche aux participants de cette étude, ils ont parlé d'une perte de repères sociaux et d'un sentiment d'infériorité par rapport aux collègues canadiens. Dans le prochain chapitre, je vais présenter des circonstances d'appartenance à différents groupes et de l'interaction avec les étrangers. Parmi les répondants qui ont abordé la problématique de l'adaptation à l'arrivée au Canada, les liens sociaux et la langue ont été les principales thématiques soulevées dans ce chapitre. Des difficultés à établir des amitiés avec des Canadiens ont été ressenties en raison de la formalité ou de la distance dans les relations sociales. Le manque de connaissance, de compréhension ou d'identification avec les comportements ou habitudes des personnes du pays d'origine a été également cité. C'est pourquoi certains d'entre eux ont préféré former des relations avec leurs compatriotes. Dans ces circonstances, la langue est fondamentale dans leur choix. Se trouvant dans une discontinuité biographique, relationnelle et contextuelle, la langue maternelle est perçue comme un élément caractéristique de leur réalité. Par exemple, Elis a ressenti un choc à son arrivée et l'une de ses premières justifications a été d'expliquer : « ce n'est pas ma réalité, ce n'est pas ma langue ». Pour Carlos, socialiser avec des étrangers était d'autant plus compliqué, car il avait l'impression de ne pas être lui-même dans les dialogues en anglais : « quand je parle anglais, je ne suis pas moi-même ». Ces passages peuvent être reliés à la question du lien entre langue et identité. De fait, la langue représente une composante de l'identité puisqu'elle est indicatrice d'appartenance et d'expression culturelle (Abdallah-Preteille, 1991). Ces passages sont des indicateurs de tensions identitaires qui peuvent se produire au début du séjour. Il s'agissait d'impressions au moment de leur arrivée au Canada. Ainsi, on peut constater que ces difficultés à l'arrivée dans le pays d'accueil sont profondément associées à leurs référents identitaires.

6.3.3. Synthèse

Ce chapitre apporte des renseignements sur des stratégies déployées pour préparer les études à l'étranger de même que sur les défis administratifs, sociaux, culturels et linguistiques à l'arrivée dans un nouveau pays. Le récit d'Eddie constitue un exemple de la combinaison des logiques d'utilité et de vocation (Dubet, 1994a, 1994b). En ce sens, ses stratégies ont été mises en place au cours de plusieurs années dans le but de concrétiser des aspirations intellectuelles et académiques. Les défis administratifs concernent les exigences institutionnelles de même que l'obtention des permis de résidence au Canada et le maintien du statut dans ce pays.

Relativement aux expériences à l'arrivée, les participants ont vécu un « rite de passage » propice à une fragmentation identitaire (Murphy-Lejeune, 2003, p. 33). Bien qu'ils n'aient pas fait part de changements identitaires à l'égard de cette période de leur vie, il est néanmoins possible de repérer des situations qui engendrent une crise d'ordre symbolique, culturel et social. Les points de vue à propos de l'adaptation au Canada exposés dans le chapitre varient. Parmi les défis relatés, on retrouve la découverte d'un contexte avec d'autres référents culturels et linguistiques. Plus précisément, les répondants ont parlé de leurs perceptions sur la différence entre les référents culturels brésiliens et canadiens. La distance et la formalité des relations au Canada étaient à l'origine des difficultés dans le rapport aux autres. Certains ont même avoué ne pas savoir comment interagir face au manque de familiarité avec des personnes d'autres origines. À cela, s'ajoutent des défis linguistiques.

Chapitre VII

« Mon défi du doctorat, c'était de découvrir mon identité » : Expériences dans le cadre d'une mobilité internationale

Ce chapitre brosse le tableau des expériences sociales et académiques des répondants durant leurs études doctorales au Canada. Les contenus exposés ont pour but de répondre aux questions de recherche : *Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?* Comme mentionné antérieurement, l'identité est indissociable de l'expérience. Voilà la raison pour laquelle des sujets d'ordre social et académique soulevés par les participants sont introduits. Le chapitre est subdivisé en trois sections principales. Dans la première, je traite de la langue en contexte académique et professionnel. La deuxième porte sur les expériences universitaires. Enfin, la troisième concerne les expériences sociales en dehors du campus, les transformations identitaires ainsi que des réflexions sur la mobilité internationale. Les sujets sont détaillés dans le Tableau 8.

Des précisions quant aux statuts et au financement des études des répondants s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre leurs situations au Canada. Tout d'abord, il est pertinent de revenir sur le fait qu'Eddie et Eduardo sont arrivés au Canada avec un permis de résidence permanente. Lorsqu'ils ont participé à cette recherche, ils étaient inscrits au doctorat. Dans les récits, ils ont toutefois fait référence à des difficultés ressenties pendant leurs études de maîtrise au Canada, surtout pour ce qui est de l'écriture académique (section 7.1.2) et de la scolarité (7.2.2). Étant donné que d'autres participants n'ont pas approfondi certains éléments de leurs expériences à ce propos, les récits d'Eddie et d'Eduardo ont tout de même été pris en considération en raison du détail de leurs explications. Par ailleurs, ils ont aussi parlé de la rédaction de travaux universitaires et d'articles. Il s'agit d'activités qui sont aussi réalisées dans le cadre du doctorat. Enfin, Eddie a fait mention de son implication et de ses efforts dans le contexte académique. Il a même été invité à présenter sa candidature au passage accéléré au doctorat. Bien que cela ne se soit pas concrétisé, ses expériences sont pertinentes pour la compréhension des difficultés académiques aux études supérieures.

Dans un autre ordre d'idées, l'aspect financier est un élément important dans le parcours des étudiants au doctorat et est relié à la persévérance (Tinto, 1993). La situation de certains répondants est différente de celle d'autres étudiants internationaux au Canada puisqu'ils sont

parrainés par leur gouvernement pour la durée de leur contrat. Certains d'entre eux ont également l'occasion de travailler en tant qu'assistants de recherche ou d'enseignement. Ainsi, des préoccupations quant au financement des études au moment des entretiens ont rarement été mentionnées. En outre, les répondants détenant le statut de résidents permanents ont parlé de ressources telles que les prêts gouvernementaux, les assistanats et les bourses externes (provinciales et fédérales).

Certains doctorants ont attiré l'attention sur la différenciation de leur statut au Canada comparativement aux étudiants brésiliens de premier cycle³⁰. Dans ce contexte, il existait des enjeux au sujet de leurs activités et de leurs rôles en tant qu'étudiants internationaux. Ils peuvent vivre une stigmatisation de la part d'autres Brésiliens (ex. : résidant au Canada ou au Brésil) qui jugent que l'attribution des bourses gouvernementales est mal gérée (ex. : SSF) et que les études à l'étranger ne sont pas bénéfiques pour le Brésil.

³⁰ Au moment des entretiens, le financement d'étudiants de premier cycle du programme SSF était encore en vigueur.

Tableau 8 : Nombre de participants mentionnés dans chaque sujet du chapitre VII

Section	Sous-section	Nombre participants mentionnés	Autres participants
7.1. Avoir l'air d'un « <i>cartoon</i> » : Enjeux linguistiques en contexte académique et professionnel	7.1.1. Compréhension et expression	8	1
	7.1.2. Écriture académique	3	3
	7.1.3. Bénéfices d'une langue étrangère	1	4
		Groupe de discussion	
7.2. Trajectoires universitaires de doctorants brésiliens au Canada	7.2.1. Points de vue concernant les universités canadiennes	7	3
	7.2.2. Scolarité	4	4
	7.2.3. Examen de synthèse et étapes subséquentes	5	3
	7.2.4. Orientations de formation	4	2
	7.2.5. Accomplissements parallèles aux études	4	4
		Groupe de discussion	
7.3. Traits culturels, appartenances et aspirations	7.2.6. Liens sociaux au doctorat	8	3
		Groupe de discussion	
	7.3.1. Appartenances	4	7
	7.3.2. Transformations	9	1
	7.3.3. Le dilemme des doctorants parrainés et le retour sur l'expérience internationale	7	4
		Groupe de discussion	

7.1. Avoir l'air d'un « *cartoon* » : Enjeux linguistiques en contexte académique et professionnel

Le chapitre précédent rapporte les expériences des répondants à l'égard de la langue et de leur intégration dans un nouveau contexte. À présent, j'expose leurs points de vue relativement à la langue spécifiquement dans les milieux académique et professionnel à travers les thèmes suivants : compréhension et expression, écriture académique, bénéfices d'une langue étrangère.

7.1.1. Compréhension et expression

Plusieurs participants ont parlé de la difficulté de compréhension des accents et de la rapidité d'expression des personnes du pays d'accueil. Par exemple, Godofredo a mentionné qu'il était plus facile de comprendre les francophones qui parlaient en anglais, comme son directeur de recherche, plutôt que les personnes anglophones natives. Aussi, les tournures ou les modes de construction des phrases ont représenté un défi, tels que le « *phrasal verb* » (Deuxième entrevue). Il a démontré un étonnement à ce sujet étant donné qu'il avait déjà vécu aux É.U.A. Ses collègues ont révélé que son niveau d'anglais était bon. Godofredo observait toutefois un écart entre son expression et sa capacité de compréhension. Dans la pratique, ceci a pesé pendant les cours, en particulier dans le cadre de discussions avec d'autres doctorants. Il se sentait perdu au début.

L'impression d'être déconcerté s'intensifiait lorsque les obstacles linguistiques n'avaient pas été prévus avant le départ. Autrement dit, à l'arrivée, il existe une confrontation entre les attentes et la réalité. Le fait d'obtenir le score minimum exigé peut porter certains à imaginer que leur niveau est suffisant pour effectuer des études de troisième cycle à l'étranger. Ainsi, des difficultés ont été éprouvées dès le début du programme ayant, dans certains cas, entravé le succès scolaire. Le récit de Zé constitue un exemple de cette période compliquée qu'il a réussi à surmonter grâce à son directeur de recherche. Il n'était pas habitué à suivre des cours seulement en anglais. Eddie a également fait référence à des enjeux au début des études au Canada. Ayant vécu aux É.U.A. et investi dans une école de langues, il a obtenu presque 20 points au-dessus du minimum exigé. Cela l'a induit en erreur. En outre, selon lui, le fait de se consacrer à l'apprentissage du français pendant sa première année au Canada a influencé le déclin de son niveau d'anglais écrit et oral.

D'autres participants ont parlé de la communication orale. Rox et Carlos ont ressenti une sensation de blocage en ce qui concerne l'expression dans une autre langue. Pour Carlos, ceci a représenté une entrave à la création de liens sociaux à l'université, ce qui s'est traduit par de l'isolement au cours du premier trimestre. Rox, quant à elle, en dépit d'avoir vécu au Canada, s'était installée dans une autre région du Québec pour son doctorat où elle n'était pas familiarisée ni avec l'accent ni avec les expressions utilisées.

Les fausses attentes sur le plan linguistique ont également eu des répercussions sur la perception de compétence en contexte professionnel et académique. Ne maîtrisant pas la langue, certains participants ont confié que leur niveau d'expression ne traduisait pas suffisamment leurs

connaissances. C'est le cas d'Ana. Ayant enseigné quelques cours dans son pays d'origine, elle ne se sentait pas prête à assumer des responsabilités semblables, notamment dans le cadre des fonctions d'assistante d'enseignement. Elle a exprimé sa frustration parce qu'elle souhaitait être capable d'utiliser un langage plus soutenu étant donné qu'elle se trouvait aux cycles supérieurs. Elle a tout de même fait preuve d'un sens de l'humour en comparant sa manière de parler à un « dessin animé ».

Parece que quando eu estou falando em inglês, na segunda língua, eu pareço um desenho, um cartoon falando. São frases simples e palavras simples. E às vezes no meio acadêmico você não tem que usar palavras simples, você precisa explicar melhor, se desenvolver melhor falando [...] E isso às vezes me incomoda porque quando eu estava no Brasil eu fiz meu mestrado, tive a chance de dar alguns cursos. Então, você já está mais acostumada com a linguagem acadêmica [...] Então assim, a maneira como você se expressa não é exatamente aquilo como você gostaria de se expressar. Então isso é um pouco frustrante, especialmente na carreira acadêmica. (Ana, deuxième entrevue)

On dirait que lorsque je parle en anglais, dans la deuxième langue, j'ai l'air d'un dessin animé, d'un *cartoon* quand je parle. Ce sont des phrases simples et des mots simples. Et parfois, dans le contexte académique vous ne devez pas utiliser des phrases simples, vous devez mieux expliquer, mieux développer en parlant [...] Et cela me dérange parfois parce que quand vous, j'étais au Brésil, j'ai fait ma maîtrise, j'ai eu la chance de donner quelques cours, alors vous êtes déjà habituée au langage académique [...] Alors la manière dont vous vous exprimez n'est pas exactement celle que vous voudriez. Alors c'est un peu frustrant, spécialement dans la carrière académique. (Ana, deuxième entrevue)

Dans le même ordre d'idées, Elis participait à des groupes de recherche qu'elle considérait savants au Brésil. Arrivée au Canada, elle n'arrivait pas à s'exprimer comme dans sa langue maternelle. Elle a d'ailleurs fait référence à l'analogie d'une « gomme à effacer » dans sa tête. Sa préparation linguistique antérieure n'était pas suffisante pour les exigences du doctorat. Conséquemment, le désengagement a été la réaction à son sentiment d'infériorité, à des situations discriminatoires et à la remise en question de ses capacités.

Minha vida no Canadá é um universo paralelo [...]. E assim, e como eu tinha muitas dificuldades, dificuldade da língua, dificuldade dessa condição de estrangeiro, que você se dá conta aqui que você é discriminado, que você nunca passou por situações de inferiorizações, porque no fundo eu vim de uma classe privilegiada no Brasil. E aqui, pff,

ninguém sabe quem eu sou. Então isso assusta e você se dá conta dessa sua inferioridade [...] E qual que foi minha reação, foi me fechar. Então, je m'en fous. Pouco importa o que acontece aqui. Não vou ficar aqui mesmo [...] Claro, porque eu estava com a minha família no Canadá, é aqui no laboratório. E fiquei assim, nesse universo protegido [...] Se ia nas atividades, por curiosidade, mas não era pessoa que levantava para falar. Porque então foi a maneira de reagir a toda essas adversidades, da língua, de eu me sentir mal, de eu me sentir burra, porque eu não consigo me exprimir, que eu não consigo escrever. (Elis, première entrevue)

Ma vie au Canada est un univers parallèle [...] Et ainsi, et comme j'avais mes difficultés, difficulté de la langue, difficulté de cette condition d'étranger, que vous vous rendez compte que vous êtes discriminé, que vous n'êtes jamais passée par des situations d'infériorisation, parce que dans le fond je suis venue d'une classe privilégiée au Brésil. Et ici, pff, personne ne sait qui je suis. Alors cela vous effraie et vous vous rendez compte de votre infériorité [...] Et quelle a été ma réaction, c'était de me renfermer. Alors, *je m'en fous*. Peu importe ce qui arrive ici. Je ne vais pas rester [...] Bien sûr, parce que j'étais avec ma famille au Canada, c'est ici au laboratoire. Et je suis restée comme cela, dans cet univers protégé [...] Si j'allais aux activités, c'était par curiosité, mais je n'étais pas une personne qui se levait pour parler. Parce qu'à ce moment cela a été ma façon de réagir à toutes ces adversités, de la langue, de me sentir mal, de me sentir stupide, parce que je ne suis pas capable de m'exprimer, que je n'arrive pas à écrire. (Elis, première entrevue)

Elis a aussi fait part de sa répulsion vis-à-vis des mentalités des collègues canadiens de sa classe. Elle a réalisé plus tard que cette attitude représentait, dans les faits, une stratégie de protection parce qu'elle se sentait inférieure. Elle en est même arrivée au point de refuser des offres d'assistantats dans son département en raison du manque de confiance en elle lorsqu'elle a été invitée par une professeure.

En ce qui concerne une perception d'infériorité associée aux compétences linguistiques, Rox a aussi confié une situation dans son parcours. Plus précisément, elle s'est sentie rabaissée dans son contexte de travail en raison de ne pas s'exprimer aussi bien en français que d'autres collègues. Par ailleurs, il existait une séparation entre elle et ces derniers. Elle l'explique par le fait d'être une immigrante. En dépit de tous ses efforts pour apprendre le français et l'anglais, elle n'était pas considérée suffisamment compétente pour assumer un poste de réceptionniste, une profession qu'elle n'aurait pas envisagée auparavant lorsqu'elle se trouvait au Brésil puisqu'elle détient un diplôme universitaire.

Eu acho que para eles era muito chocante que alguém que trabalhava na recepção não falasse francês direito. Então lá foi difícil ainda, não tive problema, mas eu senti que ali eu não era um deles, entendeu. Tipo que eu não falava francês. Então eu não podia ser considerada, eu realmente era imigrante. E era imigrante, assim, que, eu tinha toda uma profissão no Brasil, tinha o meu diploma no Brasil, mas aqui eu era recepcionista. E não era uma boa recepcionista porque eu não falava a língua. Eu me sentia assim, extremamente... Não é humilhada, acho que humilhada é uma palavra muito forte, mas rebaixada. (Rox, première entrevue)

Je crois que pour eux c'était très choquant que quelqu'un qui travaille à la réception ne parle pas bien le français. Alors là-bas cela a encore été difficile, je n'ai pas eu de problèmes, mais j'ai senti que je n'étais pas l'une d'eux, vous comprenez. Je ne parlais pas le français. Alors je ne pouvais pas être prise en considération, j'étais réellement une immigrante. Et j'étais immigrante, ainsi, j'avais toute une profession au Brésil, j'avais mon diplôme au Brésil, mais ici j'étais une réceptionniste. Et je n'étais pas une bonne réceptionniste parce que je ne parlais pas la langue. Je me sentais ainsi, extrêmement... Pas humiliée, je crois qu'humiliée est un mot très fort, mais rabaissée. (Rox, première entrevue)

Le fait de parler plusieurs langues en dépit de son accent n'était pas jugé suffisant par ses collègues pour être considérée une « bonne » professionnelle. L'impression d'être rabaissée a eu des répercussions sur le plan émotionnel et a engendré des remises en question de ses compétences professionnelles quelques années plus tard. Les difficultés linguistiques se sont également manifestées lorsqu'elle a commencé ses études doctorales. Toutefois, c'est lors d'un stage au milieu de son programme qu'elle prit conscience que le fait de ne pas maîtriser complètement le vocabulaire pouvait être accepté. Elle en témoigne avec émotion dans le passage suivant.

Eu tinha muito medo de ser julgada porque eu não falava um francês bom. Na minha cabeça assim: “Porque ela não fala um bom francês, ela não deve ser competente.” E essa pessoa estava ali para me dizer: “Não Rox, pera aí. Você tem várias outras qualidades que não é só o francês que vai te definir”, entendeu. Eu acho que isso foi um grande desafio. Hoje em dia, eu entendo, tipo assim, depois quando no meio do segundo ano, a gente tem um estágio de [atividade no estágio], que é tipo assim, eu e [uma pessoa] só nos os dois na sala. E era isso que eu dizia [para a pessoa]: “Eu não tinha ideia como podia influenciar alguém mesmo não falando a minha língua materna.” (Rox, deuxième entrevue)

J'avais très peur d'être jugée parce que je ne parlais pas un bon français. Dans ma tête ainsi : « Parce qu'elle ne parle pas un bon français, elle ne doit pas être compétente. » Et

cette personne était là pour me dire : « Non Rox, attends, vous avez plusieurs autres qualités, ce n'est pas seulement le français qui va te définir », vous comprenez. Je crois que cela a été un grand défi. Aujourd'hui je comprends, ainsi, ensuite lorsqu'au milieu de la deuxième année, nous avons un stage de [activité au stage], c'est ainsi, moi et [une personne] seulement nous deux dans la salle. Et c'est cela que je disais à [la personne] : « Je n'imaginais pas comment je pouvais influencer quelqu'un, même en ne parlant pas ma langue maternelle. » (Rox, deuxième entrevue)

Selon ce qui précède, les doctorants brésiliens de cette étude ont parlé de difficultés qui peuvent avoir des répercussions émotionnelles. Plusieurs d'entre eux ont constaté que leur préparation linguistique n'était pas suffisante pour amorcer des études de troisième cycle. Par ailleurs, le fait d'obtenir un score satisfaisant dans les tests linguistiques peut induire en erreur. Les principales difficultés de compréhension et d'expression soulevées sont reliées à la compréhension de certaines tournures de phrases ainsi que le fait de ne pas être capable de s'exprimer dans un langage aussi soutenu qu'au Brésil. Ceci peut engendrer, entre autres, des sentiments d'infériorité et de frustration dans un contexte académique. Dans le milieu de travail, des effets semblables ont été relatés. Hormis les enjeux décrits dans cette section, il appert que les doctorants brésiliens doivent aussi surmonter plusieurs obstacles dans la rédaction de travaux universitaires et d'articles. Ceci fait l'objet de la section suivante.

7.1.2. Écriture académique

En matière de difficultés de rédaction, les participants ont fait référence à plusieurs exigences de leurs programmes, notamment la composition de travaux pour les cours, l'examen de synthèse ou l'écriture d'articles. La nature des difficultés mentionnées concerne les normes d'organisation et d'argumentation en langue académique.

Pour Ana, l'un des principaux défis éprouvés dans son programme a été la rédaction de l'examen de synthèse. Bien que le format puisse varier selon les universités ou les domaines d'étude, elle n'était familiarisée avec cette exigence du programme puisqu'elle n'existe pas au Brésil.

Eddie, quant à lui, a parlé d'une combinaison de facteurs, dont certains seront abordés dans la section 7.2.2, qui a influencé ses soucis scolaires. Aux défis de compréhension mentionnés antérieurement, s'ajoutait le fait de ne pas être capable de produire les travaux dans les délais requis. Avec le temps, le soutien des collègues et des services de rédaction de son

université, la qualité de ses travaux s'est améliorée. Tout au long de cet apprentissage, il s'est également rendu compte que l'organisation et l'argumentation d'un texte au Canada diffèrent des normes d'écriture au Brésil. D'après lui, au Brésil les textes sont plus descriptifs et se terminent par une conclusion. Généralement, les Canadiens présentent plus d'arguments. Il a donc commencé à rédiger ses travaux selon leurs standards. C'est à partir du moment qu'il a compris cela que la qualité de ses travaux s'est améliorée.

Mas eu tinha que reaprender a escrever, porque a estrutura de um texto em português e a estrutura de um texto em inglês são bem diferentes. Pelo menos essa é a impressão que eu tenho [...] Então essa coisa de você criar um topic sentence e dar o suporte para cada palavra, isso não tinha no Brasil. No Brasil, ia jogando as ideias e concluía no final, na última frase. (Eddie, deuxième entrevue)

Mais je devais réapprendre à écrire, parce que la structure d'un texte en portugais et la structure d'un texte en anglais sont bien différentes. Du moins c'est l'impression que j'ai [...] Alors cette chose de créer un *topic sentence* et de justifier chaque mot, il n'y avait pas cela au Brésil. Au Brésil, je lançais les idées et je conclusais à la fin, dans la dernière phrase. (Eddie, deuxième entrevue)

Dans le même ordre d'idées, Eduardo a réalisé que des différences culturelles dans la pensée reliée à l'écriture importent. Selon lui, les Canadiens sont plus concrets. Ayant également éprouvé des défis considérables en écriture, il a compris que les travaux sont structurés d'une manière différente. À la suite d'une suggestion de sa directrice de recherche, il a assisté à des séances de tutorat. Cette résolution s'est révélée positive pour la qualité de ses travaux et pour la rapidité de production. Il a aussi appris à mieux gérer son temps et à comprendre les moments où il était plus productif pour écrire. Grâce à ces séances et au soutien d'un professeur, il a développé une nouvelle manière de penser qui est, selon lui, plus semblable à celle d'Amérique du Nord.

Au premier abord, ces témoignages montrent que les doctorants doivent s'adapter à de nouvelles traditions académiques en termes de logique et, conséquemment, en rédaction. Dans ce contexte, le soutien des collègues, des professeurs ainsi que des services spécialisés s'avère pertinent pour mieux organiser des textes en fonction des normes du pays d'accueil. En dépit de ces enjeux, les participants ont fait mention des avantages d'une langue étrangère. Quelques exemples à ce propos sont présentés ci-dessous.

7.1.3. Bénéfices d'une langue étrangère

Les répondants ont attiré l'attention sur les bénéfices de mieux maîtriser une langue étrangère. Par exemple, Elis a exprimé son intérêt envers le français et envers le Québec lorsqu'elle s'y est installée quatre ans après son arrivée au Canada. D'autres participants, ayant éprouvé des difficultés linguistiques, reconnaissent aussi les avantages de maîtriser une langue étrangère dans leurs trajectoires professionnelles. Cela a été d'ailleurs une des thématiques du groupe de discussion. La plupart des étudiants parrainés présents ont précisé qu'au Brésil la maîtrise de l'anglais constitue un élément de démarcation professionnelle étant donné qu'il y a des professeurs et des détenteurs de doctorat qui ne parlent pas encore cette langue.

Par ailleurs, l'expérience à l'étranger et le travail dans une autre langue contribuent au progrès académique, car l'impact et la visibilité de leur travail augmentent, ce qui favorise la diffusion de leur travail dans leur pays. Le contact avec des chercheurs étrangers leur permet également de découvrir une nouvelle manière de planifier le processus de publication et d'être plus productifs.

Enfin, la thématique de la langue en contexte académique apparaît aussi associée au réseautage dans le cadre de congrès ou en salle de classe. Ils réalisent que plusieurs chercheurs brésiliens n'ont pas les ressources financières ou les connaissances linguistiques pour établir des contacts à l'étranger et c'est pourquoi l'expérience internationale les favorise à cet égard. Les extraits suivants du groupe de discussion illustrent justement ces affirmations.

Então, eu acho que para essa questão de a gente levar esse tipo de coisa que a gente tem aqui da questão das publicações, da questão do trabalho que a gente desenvolve, que tem uma visibilidade para lá, isso é muito bom. (Groupe de discussion)

Alors, de crois que cette question des publications, du travail que nous développons, que cela a une visibilité pour là-bas. C'est très bon. (Groupe de discussion)

P3: [...] eu percebo que os professores aqui em geral eles têm, além de muita publicação, muitos [...] têm muita parceria, então isso acaba abrindo muito as portas. No Brasil a gente vê isso também, mas acaba que é mais local mesmo. Pelo que eu já percebi é, mais local.

P6: Eles aqui, eles conseguem fazer mais networking.

P3: É exatamente.

P6: No Brasil isso acontece mas numa escala bem menor.

P1: É que tem primeiro a questão da língua, tem muita gente no Brasil que mesmo sendo doutor não fala.

(Groupe de discussion)

P3: [...] Je m'aperçois que les professeurs ici, en général, en plus des publications, beaucoup [...] ont des partenariats, alors cela ouvre beaucoup de portes. Au Brésil nous voyons cela aussi, mais au bout du compte c'est plus local. D'après ce que j'ai compris, c'est plus local.

P6: Ici ils arrivent à faire plus du réseautage.

P3: Exactement.

P6: Au Brésil cela arrive, mais à plus petite échelle.

P1: C'est qu'il y a en premier la question de la langue, il y a beaucoup de monde au Brésil qui même en ayant un doctorat ne parle pas.

(Groupe de discussion)

Dans ce qui précède, j'ai exposé les gains reliés à la langue dans un nouveau nouveau pays. Or, il appert qu'étant des doctorants, ils doivent aussi s'ajuster à d'autres rôles, notamment en tant que chercheurs et en tant qu'assistants de recherche ou d'enseignement. Dans la deuxième partie de ce chapitre, j'examine les particularités liées à leurs rôles.

7.2. Trajectoires universitaires de doctorants brésiliens au Canada

Cette partie traite des expériences en contexte universitaire. Les contenus exposés se rapportent aux diverses exigences et aux expériences pendant les programmes doctoraux. Cette section se divise en six parties : points de vue concernant les universités canadiennes, scolarité, examen de synthèse et étapes subséquentes, orientations de formation, réalisations parallèles aux études, liens sociaux.

7.2.1. Points de vue concernant les universités canadiennes

Avant d'introduire en détail les expériences académiques des participants, je présente l'appréciation générale des étudiants vis-à-vis de leurs universités. Il s'agit, plus précisément, de leurs points de vue concernant les installations universitaires, l'administration des universités canadiennes et les perspectives sur la gestion des tâches. Tout d'abord, Elis, Carlos, Godofredo et Zé ont parlé de leur perception des différences quant aux installations de pointe par comparaison au Brésil. Godofredo a observé des différences en termes financiers et de gestion des ressources. D'après lui, au Brésil, les professeurs universitaires ont moins d'argent disponible pour leurs laboratoires. Leur priorité consiste à divulguer leur recherche tandis qu'au Canada, il s'agit, d'abord, de développer de la visibilité pour ensuite obtenir des financements d'organisations externes. Pour Zé, la technologie de pointe de son université au Canada lui permet d'exécuter ses expérimentations plus rapidement.

Mises à part les installations, les répondants ont noté des différences à propos des exigences, de l'organisation des établissements ainsi que des manières de travailler. Par exemple, Zé a noté un changement dans sa routine. Auparavant, il avait du temps libre hors du laboratoire tandis qu'au Canada sa vie tournait autour de l'université pendant la semaine et les week-ends. En outre, on lui demandait de respecter un horaire fixe, de telle sorte qu'il subissait de la pression pour produire des résultats dans un court espace de temps. Ces exigences ont imposé un ajustement de ses habitudes.

Par contre, Ana a souligné que le mode de vie au Canada semblait plus agréable. D'après elle, hormis les défis en termes sociaux et linguistiques, elle progressait avec succès dans son programme d'études. Au Brésil, son emploi du temps était occupé, car elle devait gérer plusieurs emplois et plusieurs tâches au laboratoire. Au contraire, au Canada, elle avait l'impression d'avoir plus de temps pour assumer ses responsabilités du laboratoire. À son arrivée, elle s'attendait à plus d'exigences. Son doctorat s'est donc déroulé normalement en complétant toutes les étapes du programme dans les délais préalablement établis.

De même, HJ a décrit des expériences académiques positives. Il se trouvait dans une situation différente de celle des autres étant donné qu'il n'avait pas à rédiger sa thèse dans une langue étrangère. Il a tout de même complété ses démarches de recherche selon les normes canadiennes (ex. : approbation éthique, recrutement des participants, collecte de données). Sa routine quotidienne ressemblait à celle du Brésil.

En ce qui a trait au secteur administratif canadien, Vitor a noté une approche différente de celle qu'il avait observée auparavant. Il avait l'impression qu'en Amérique du Nord les universités ressemblaient à une entreprise. En outre, il se questionnait au sujet des opportunités qui se présenteraient à lui en termes de contacts dans son domaine. Bien qu'il ait exprimé sa satisfaction à propos de ses directeurs de recherche et du dynamisme de sa communauté académique au Canada, il croyait qu'en Europe il aurait probablement eu la possibilité d'établir davantage de contacts. Au moment des entretiens, il se questionnait encore au sujet de la culture nord-américaine.

Mas também a Europa eu acho poderia ser melhor, na questão de fazer contatos e ir para outras universidades [...] E também a questão cultural, eu acho, eu tenho algumas dúvidas de como eu me sinto em relação a essa cultura norte americana [...] as coisas

funcionam muito bem no geral, mas parece tudo automatizado. (Vitor, deuxième entrevue)

Je crois que l'Europe pourrait être meilleure pour faire des contacts et aller dans d'autres universités [...] Et aussi la question culturelle, je crois, j'ai encore quelques questionnements au sujet de comment je me sens par rapport à cette culture nord-américaine [...] les choses fonctionnent très bien en général, mais on dirait que tout est automatisé. (Vitor, deuxième entrevue)

Relativement aux procédures de recherche, Ana considère que les démarches du comité d'éthique sont différentes et les sujets traités dans les cours au Canada sont plus précis qu'au Brésil. Elle juge que les critères de rigueur ainsi que les protocoles de recherche sont plus avancés qu'au Brésil. Carlos, quant à lui, a parlé de son opinion positive au sujet des soutenances de thèse au Canada.

Les passages exposés ci-dessus illustrent le côté généralement avantageux des études de troisième cycle au Canada. Il n'en reste pas moins que les trajectoires des doctorants brésiliens sont souvent marquées par de nombreux obstacles reliés non seulement à leur condition d'étranger, mais aussi aux exigences particulières des études supérieures. Le parcours doctoral de chacun des répondants se différencie en matière de situations individuelles, du domaine d'études et selon les institutions dans lesquelles ils se trouvent. Dans ce qui suit, j'expose les thèmes communs ainsi que certaines particularités.

7.2.2. Scolarité : « Le monde académique apporte beaucoup de défis à votre cerveau »

Cette section traite des expériences des répondants dans un contexte d'apprentissage correspondant à la deuxième phase des études doctorales selon Gardner (2009a). Il s'agit d'une époque où les participants ont commencé à suivre des cours, qui correspondent généralement aux premières exigences de leurs programmes. Il est tout de même pertinent de préciser que le modèle de Gardner (2009a) est générique. L'ordre de certaines exigences des programmes varie. Par exemple, dans quelques programmes, les étudiants commencent leur projet de recherche doctoral en laboratoire dès la première année. Pour certains, il s'agit aussi du moment où ils sont intégrés dans les laboratoires où ils vont effectuer leurs recherches. Il est également possible qu'à ce moment ils collaborent à plusieurs projets simultanément ou travaillent en tant qu'assistants (de recherche ou d'enseignement). Au moment de cette transition, qui peut s'effectuer plus ou

moins rapidement selon leurs circonstances, ils peuvent ressentir un surmenage d'ordre cognitif et émotionnel. En effet, plusieurs facteurs tels que la condition d'étranger, les défis linguistiques ainsi que les exigences du programme préoccupent les répondants. Les attentes ont été erronées pour ceux qui, comme Eduardo, avaient travaillé dans des entreprises où la routine est différente de celle des études. Le début de ses études a été difficile, car il n'était plus habitué au rythme des études. Il mentionne d'ailleurs avoir obtenu un « B+ » dans un cours et ne se sentait pas aussi performant que lorsqu'il travaillait (Deuxième entrevue). Dès lors, des ajustements dans la gestion du temps et des tâches ont été nécessaires pour améliorer la productivité scolaire. Il présente le constat suivant :

Então eu acho que o mundo acadêmico ele é muito desafiador para o seu cérebro. Porque para você fazer um trabalho bom, no nível que as universidades daqui do Canadá exigem, você precisa estar no melhor do teu cérebro. E eu demorei muito para aprender isso. (Eduardo, deuxième entrevue)

Alors je crois que le monde académique apporte beaucoup de défis à votre cerveau. Parce que pour que vous fassiez un bon travail, au niveau des universités canadiennes, votre cerveau doit être dans la meilleure situation. Et j'ai pris du temps à comprendre cela. (Eduardo, deuxième entrevue)

Eddie a également confié des difficultés reliées à la gestion des tâches et du temps lorsqu'il a commencé son programme de maîtrise. Il s'est aperçu qu'il n'arrivait pas à produire un travail riche. Il a exprimé la frustration, l'angoisse et la peur d'être considéré comme un imposteur par ses professeurs, d'autant plus qu'au Brésil il était considéré un excellent étudiant. Lorsque je l'ai questionné au sujet de ses attentes avant d'entreprendre les études au Canada, il a répondu qu'il ne s'attendait pas au défi de combiner les exigences du programme aux difficultés linguistiques et à la quantité de travail.

Tout d'abord, Eddie n'avait pas pensé gérer ses tâches. Mais, après des conversations avec ses collègues, il a compris que son problème était le nombre d'heures qu'il allouait aux études. Dans ces circonstances, Eddie a commencé à travailler entre 14h et 16h par jour en se couchant à 3h ou à 4h du matin et allait à l'université les week-ends. Cette stratégie ne s'est pas avérée utile puisqu'il continuait à ne pas être capable de concrétiser tous ses objectifs et, en même temps, il n'était pas en mesure de passer du temps suffisant avec sa femme et ses enfants. Malgré sa détermination, il ne comprenait pas comment avec tout son investissement il arrivait à

une note de 7/10. Sur le plan émotionnel, cela a été une période difficile dans la mesure où il tenait à réussir et où sa pression était principalement interne parce que sa famille l'avait accompagné au Canada pour réaliser son rêve. En parlant avec ses collègues, il avait découvert que tous les étudiants vivent ces difficultés. Pourtant, comme il ne réussissait pas à atteindre les résultats désirés, ses attentes continuaient à être extrêmement élevées et il n'était pas conscient de ses victoires. Malgré l'aide de plusieurs personnes, notamment de sa directrice de recherche, des collègues, de son épouse, des services de l'université, il se demandait s'il était à la bonne place. L'extrait de son récit ci-dessous illustre son découragement.

E quando eu falo sofrendo que nem um condenado, literalmente. Tinha dias que eu saía da universidade ia para casa chorando, que eu não tava dando conta, que não conseguia avançar, não conseguia entregar da forma com que eu gostaria. E é meio duro. Mas não pensei em suicídio. Mas em alguns momentos eu pensei assim: “Poxa, bem que se eu caísse de bicicleta, se acontecesse algum acidente, não seria de tudo ruim, que talvez me desse a desculpa perfeita para pessoas que tão aqui no Canadá, a minha família.” Como a minha família lá no Brasil fala assim: “Ah não, poxa, ele tentou. Não deu, poxa, um problema aconteceu.” (Eddie, deuxième entrevue)

Et quand je dis souffrir comme un condamné, littéralement. Il y avait des jours où je quittais l'université pour aller à la maison en pleurant parce que je n'étais pas capable de gérer, je n'arrivais pas à avancer, je n'étais pas capable de rendre les choses de la façon que j'aimerais. Et c'est dur. Mais je n'ai pas pensé au suicide. Mais par moments, je pensais ainsi : « *Poxa*, bien que si je tombais du vélo, s'il y avait un accident, ça ne serait pas si mauvais, peut-être que cela me donnerait l'excuse parfaite pour les personnes qui sont ici au Canada, ma famille. » Comme ma famille là au Brésil dire ainsi : « Ah non, *poxa*, il a essayé. Cela n'a pas fonctionné, *poxa*, un problème est survenu. » (Eddie, deuxième entrevue)

Au bout d'un certain temps, pour améliorer sa situation, en plus de demander du soutien à ses collègues, il s'est dirigé vers les services de soutien de son université pour améliorer l'écriture de ses travaux et pour apprendre à mieux gérer son temps. C'est à ce moment qu'il a trouvé l'équilibre dans diverses sphères de sa vie et est devenu plus productif.

Le soutien des autres, en particulier des collègues, s'est aussi avéré important pour le progrès de Carlos qui, étant isolé lors du premier trimestre, a échoué à un cours. C'est dans le courant du deuxième trimestre que ses résultats scolaires se sont améliorés à la suite de

l'évolution dans les relations sociales. Autrement dit, dans sa situation, la socialisation est associée à son progrès scolaire.

Eu falei : “Cara, a minha principal decepção com meu primeiro semestre aqui, meu primeiro term, aqui o Fall, foi isso, foi não ter me juntado com as pessoas e ter feito amizade e estudar junto”. (Carlos, première entrevue)

J'ai dit : « Cara, ma principale déception avec mon premier semestre ici, mon premier term, ici, le Fall, cela a été le fait de ne pas me joindre aux personnes et d'avoir fait des amitiés et étudier ensemble. » (Carlos, première entrevue)

Dans un autre ordre d'idées, les différences académiques en termes d'enseignement et d'évaluation peuvent constituer une source de stress. Par exemple, Vitor préfère le traitement plus personnel des professeurs au Brésil et la manière dont les épreuves sont organisées. Au Canada, selon lui, les épreuves sont plus faciles, mais plus longues. Il a donc éprouvé des difficultés à gérer le temps, ce qui a représenté une source d'angoisse. Il a remis en question le système canadien, car il ne voyait donc pas la pertinence de résoudre une épreuve étant donné que les compétences requises n'étaient pas essentielles à la recherche. Par ailleurs, il a remarqué que la durée des cours était moins longue, ce qui empêchait les professeurs de fournir des explications détaillées. Contrairement au Brésil, la prestation du cours était impersonnelle, ce qui l'influait négativement dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Au cours de ses expériences antérieures, les étudiants prenaient parfois une pause avec les professeurs et profitaient pour discuter. Il a observé qu'au Canada ceci était plus rare.

Dans ce qui précède, il est possible de constater que la phase des cours représente déjà une période difficile pour les doctorants. Des enjeux émotionnels de l'expérience doctorale ont été décrits. Il est question, notamment, du choc, du surmenage, du stress et de la peur d'être perçu comme l'auteur d'une fraude. Toutefois, pour surmonter les obstacles ou lorsque des situations émotionnelles s'approchent du désespoir, les répondants décrivent plusieurs ressources contribuant à l'amélioration de leurs situations. Dans les récits, ils montrent que la présence et l'appui des collègues, des professeurs de même que des services de soutien universitaires les ont aidés à surmonter les obstacles. Rox, en particulier, s'est référée à d'autres stratégies telles que l'exercice physique, l'apprentissage de techniques de relaxation et le soutien d'une thérapeute.

7.2.3. Examen de synthèse et étapes subséquentes : « Je ne suis pas né pour ça »

Après avoir parlé des expériences des répondants dans le cadre des cours et de leurs débuts dans un contexte de recherche, j'expose les éléments saillants des récits à propos des étapes suivantes dans les programmes doctoraux. Il s'agit approximativement de la troisième phase décrite par Gardner (2009a), soit la période suivant l'examen de synthèse. Ainsi, cette section porte sur les expériences relatives à la réalisation de cette épreuve, à la préparation du projet de recherche, à la collecte de données et à la rédaction de la thèse. Il s'agit d'une longue phase qui, tout comme la précédente, entraîne de nombreux obstacles et des remises en question.

L'examen de synthèse a représenté un sujet de préoccupation. Cette exigence du programme, qui n'existe pas au Brésil, a engendré des questionnements ainsi qu'un sentiment d'incertitude. Pour Carlos, l'indétermination était associée au manque d'information relativement à la raison d'être, à la préparation et au déroulement de l'épreuve. Godofredo, quant à lui a exprimé de l'incertitude au sujet de l'évaluation de la partie écrite de son examen. Lors d'une réunion informelle avec son directeur de recherche, il a été informé qu'un membre de son comité n'était pas satisfait de la composante écrite de l'une des questions. Bien qu'il considère cette exigence comme un élément important de son programme, il a reconnu qu'il aurait pu se préparer davantage durant les années précédant l'épreuve. Mais, il s'était consacré à d'autres projets du laboratoire. Avec cette nouvelle, il s'est senti déstabilisé et s'est momentanément questionné sur sa vocation.

Ele [orientador] falou: "Só estou te preparando." Mas daí, emocionalmente, você fala: "Puts que merda." Você começa a pensar: "Putá não nasci para isso." [...] Ele fez uma leitura crítica dele, que eu achei bacana da parte dele. Apesar de eu também saber que, pô, podia ter aprofundado em algumas outras coisas. (Godofredo, deuxième entrevue)

Il [directeur de recherche] a dit : « Je suis seulement en train de te préparer ». Mais là, sur le plan émotionnel, vous dites : « *Puts* quelle merde. » Vous commencez à penser : « *Putá* je ne suis pas né pour ça. » [...] Il a fait une lecture critique que j'ai trouvé sympa de sa part. Malgré que je savais aussi, *pô*, j'aurais pu approfondir certaines autres choses. (Godofredo, deuxième entrevue)

Au moment des entrevues, il attendait la rétroaction du comité pour savoir s'il devait refaire la partie écrite de l'examen ou s'il serait en mesure de passer à la phase de soutenance orale de l'épreuve. Cette situation causait de l'angoisse. Il se trouvait alors dans une situation

incertaine puisqu'il pourrait éventuellement prendre du retard dans son programme. Il a mentionné sa préoccupation de ne pas terminer le programme à temps et de perdre le financement du gouvernement brésilien.

Cela a d'ailleurs été la situation dans laquelle Elis s'est retrouvée. Au moment de la collecte de données de cette recherche, elle était l'étudiante qui avait complété toutes les exigences de son programme. Dans son récit, elle retrace de nombreux éléments d'ordre personnel et académique qui ont freiné son progrès et qui ont contribué à une crise. Par exemple, alors que d'autres répondants ont effectué l'examen de synthèse dans les délais prévus, Elis a réalisé le sien pendant sa quatrième année dans le programme. Cela a été une conséquence d'une accumulation de travail et du manque de rétroaction de son directeur de recherche qui était très occupé. Le fait d'avoir demandé un codirecteur de recherche n'a pas résolu la rapidité de son progrès. Dès lors, elle se sentait abattue par la frustration et par l'angoisse. Le retard a inévitablement engendré d'autres défis personnels, financiers et administratifs. Au bout de quatre ans, elle a cessé de recevoir le financement du gouvernement brésilien. Heureusement, une bourse du département de son directeur de recherche lui a été attribuée. À cette époque, malgré le fait de ne pas vouloir s'installer au Canada, elle a également soumis la demande de résidence permanente pour éviter de payer les droits de scolarité pour les étudiants internationaux et pour minimiser les coûts des démarches administratives.

Ensuite, elle est partie à l'étranger quelques mois pour effectuer sa collecte de données. Cela a donc été un moment positif en raison du changement de la dynamique de sa routine. Cette époque s'est avérée satisfaisante en raison des entretiens avec les répondants, des voyages et de la recherche de documents. Cela a été une période d'autant plus importante qu'elle a réalisé que c'était dans ces activités que se trouvait sa contribution à son domaine de recherche. Le travail de terrain était pour elle le « *filet mignon* » de sa thèse (deuxième entrevue).

Tout comme pour Elis, l'étape de la collecte de données a été attendue avec impatience par Ana et par HJ. Il retrace sa satisfaction lors de la collecte de données au Canada. Le séjour à l'étranger lui permettrait d'effectuer une étude comparative et d'améliorer la qualité de sa recherche.

Eu estava realmente muito empolgado, animado com a questão dessa contribuição internacional pro estudo. Então, a minha mentalidade em vir para cá sempre foi muito mais voltada na melhoria da qualidade do meu estudo, nas parcerias que eu poderia

fazer, nos ganhos que eu poderia trazer pro meu programa, ao invés de pensar, assim, no que seria pessoalmente diferente para mim pela vivência internacional. (HJ, deuxième entrevue)

J'étais réellement très motivé, animé avec la question de la contribution internationale pour l'étude. Alors, ma mentalité de venir ici a toujours été dirigée vers la qualité de mon étude, des partenariats que je pourrais faire, dans les apports que j'amènerais à mon programme, au lieu de penser à moi, sur ce qui serait différent au niveau personnel à travers ce vécu international. (HJ, deuxième entrevue)

L'étape de l'analyse des données et de la rédaction de la thèse s'est avérée un autre moment difficile du parcours doctoral. Elis a avoué souffrir de toutes les irritations de l'écriture d'une thèse telles que le syndrome de l'imposteur et le syndrome de la page blanche. Par ailleurs, bien qu'elle reçoive une bourse, elle devait tout de même faire des efforts pour gérer ses finances et elle ne voulait pas demander un appui financier à sa famille qui lui posait des questions et avait des attentes. Il s'ajoutait à cela le manque de rétroaction de son directeur de recherche. Lors de cette phase, elle éprouvait de l'angoisse et de l'épuisement professionnel. C'est à ce moment qu'elle a recherché le soutien d'une thérapeute jusqu'à la fin de son doctorat. Ce soutien psychologique lui a permis de se sentir plus stable, car une multitude de facteurs avaient provoqué sa « crise d'anxiété » (Deuxième entrevue). Elle a notamment énuméré des éléments personnels, le retard dans l'obtention de rétroactions, les défis de rédiger la thèse selon un modèle théorique rigide et le besoin de corriger la thèse en permanence. En bref, la perte de contrôle et le sentiment d'incertitude représentaient des influences majeures dans sa situation.

Somme toute, toutes les étapes du parcours doctoral peuvent avoir des répercussions sur le plan affectif, cognitif et psychologique. Le récit d'Elis, en particulier, montre la situation de fragilité émotionnelle et financière dans laquelle un étudiant international parrainé se retrouve lorsqu'il ne parvient pas à concrétiser les exigences du programme dans les délais prévus. Les études doctorales à l'étranger supposent un exercice intellectuel qui se différencie des expériences antérieures au Brésil. Les répondants se retrouvent alors dans un contexte propice à des retours sur soi ainsi qu'à des questionnements identitaires. Ces enjeux sont traités dans la section qui suit.

7.2.4. Orientations de formation : « Je reprends une identité que j'ai abandonnée »

Cette section porte sur de nouvelles orientations de formation académique et professionnelle. Les répondants ont fait preuve de réflexivité sur leurs trajectoires, en particulier sur leurs visions du monde et sur leurs identités professionnelles. Les études doctorales ont aussi donné naissance à de nouvelles manières de penser, de nouvelles pratiques de même que des réflexions d'ordre épistémologique.

Dans le cas d'Eduardo, les interactions avec les collègues en contexte académique l'ont influencé dans sa manière de travailler et de s'exprimer. L'attitude respectueuse et ouverte des Canadiens fait en sorte qu'il apprécie les échanges scientifiques. Ayant assumé une posture épistémologique évolutive qui s'éloigne du positivisme, il se trouvait dans un débat intellectuel avec son identité passée. Les réflexions engendrées dans le contexte académique l'ont amené à reconsidérer certaines de ses actions antérieures de même que certaines dimensions de sa vie sociale et professionnelle. Après des événements de violence au Brésil, il avait cherché une sorte de refuge dans un monde corporatif. Un contexte qui était, selon lui, plus simple et planifié.

Eu estudei de [área de estudo]. Por mais que eu não tenha uma afinidade com o jeito que os de [especialistas de área de estudo] explicam o mundo, muito daquilo entrou dentro de mim. Hoje eu estou tirando aquilo de dentro de mim pelo conhecimento que eu tenho, pelo debate intelectual que o meu novo eu teve com o novo eu do passado, eu estou tirando um pouco aquilo de mim. E isso são coisas que impactam na sua vida. Sucesso, noção. Se você faz de [área de estudo] como disciplina, você provavelmente vai ter uma ideia do ser humano como mais racional, mais autointeressado, mais egoísta, e que isso pode levar a uma concepção de sociedade que é perfeitamente harmônica, no sistema econômico, na disciplina [área de estudos]. Nas disciplinas que eu estou estudando, não. A gente foca no porque é que está errado, porque é que dá errado. Então, qual que é o ser humano que a gente acredita que existe, ou nem chega a ter esse tipo de decomposição de como é que é o ser humano, qual que é a premissa. É mais complexo ainda do que isso. Então, às vezes eu me vejo retomando uma identidade que eu abandonei. (Eduardo, deuxième entrevue)

J'ai étudié [domaine d'étude]. Même si je n'ai pas une affinité avec la façon dont les [spécialistes du domaine d'étude] expliquent le monde, beaucoup de cela est entré en moi³¹. Aujourd'hui j'enlève cela de moi avec les connaissances que j'ai, avec le débat intellectuel entre le nouveau *je* et le *je* du passé, j'enlève un peu cela de moi. Et ce sont des choses qui ont un impact dans votre vie. Succès. Notion. Si vous étudiez [domaine

³¹ De nombreuses matières qu'Eduardo avait étudié auparavant correspondaient au domaine des sciences exactes.

d'étude] comme discipline, vous allez probablement avoir une idée plus rationnelle de l'être humain, devenir plus auto-intéressé, plus égoïste. Et cela peut porter à une conception de la société qui est parfaitement en harmonie avec le système économique, dans la discipline [domaine d'études]. Dans les matières que je suis en train d'étudier, non. Nous nous intéressons sur pourquoi ça ne fonctionne pas. Alors, quel est l'être humain que nous croyons qui existe ou nous n'en arrivons même pas à ce type de décomposition de comment est l'être humain, quelle est la prémisse. C'est encore plus complexe que cela. Alors, des fois je remarque que je reprends une identité que j'ai abandonnée. (Eduardo, deuxième entrevue)

D'autres participants ont parlé de la découverte de nouvelles manières d'apprendre et d'exercer leurs professions qu'ils tentent de mettre en pratique. Ces réflexions sont surtout signalées au moment d'entamer une nouvelle étape du doctorat. Carlos a mentionné l'écoute d'une entrevue informative dans les médias qui l'a fait réfléchir sur sa manière d'apprendre et qui l'a inspiré dans la préparation à son examen de synthèse. Il avait ainsi l'intention d'échanger davantage avec ses collègues afin de mieux définir son travail.

Rox, quant à elle, a mis en pratique de nouvelles manières de travailler lui permettant de construire peu à peu son identité professionnelle. Les études au Canada lui ont donné la possibilité d'élargir ses horizons sur l'application de théories différentes de celles apprises au Brésil.

Tipo assim, as minhas formas de ver o mundo vão influenciar muito na minha identidade profissional. O que isso não é errado. Isso é aceitável, entendeu [...] Cabe à gente descobrir o que é que a gente gosta mais de fazer e como a gente vai lidar com tal [pessoa]. Então é isso, acho que como eu me identificaria profissionalmente falando é ainda em busca dessa identidade. Está cada vez mais consolidada. (Rox, deuxième entrevue)

Ainsi, mes manières de voir le monde vont beaucoup influencer mon identité professionnelle. Ce n'est pas erroné. C'est acceptable, vous comprenez [...] C'est à nous de découvrir ce que nous aimons le plus faire et comment nous allons gérer telle [personne]. Alors c'est ça, je crois que je suis encore à la recherche de la manière dont je m'identifie professionnellement parlant, de cette identité. Elle est de plus en plus consolidée. (Rox, deuxième entrevue)

Enfin, les défis et les réussites ont porté Eddie à repenser les principes du doctorat et à réfléchir sur son avenir professionnel. Son parcours se caractérise par de nombreux efforts aux

études supérieures. Son mérite a été reconnu et après plusieurs années dans l'élaboration d'un dossier académique exemplaire, il a obtenu une bourse fédérale prestigieuse. Cela a été un moment spécial qui lui a donné de la tranquillité sur le plan financier et qui l'a porté à réfléchir sur son identité en tant que doctorant. Il a parlé de sa perspective sur l'importance des productions scientifiques dans la carrière académique. Au moment des entretiens, il hésitait à tenter une carrière de professeur universitaire en raison de la pression du cycle publications/obtention de ressources pour gravir les échelons de la carrière. Il considère que ceci ne correspond pas à sa motivation de changer la vie des gens et d'améliorer la société. Malgré cette opinion, il ne voulait pas prendre de décision définitive quant à son avenir et envisageait de continuer à enrichir son dossier académique à travers d'autres collaborations scientifiques et des publications. De ce point de vue, d'autres participants, ayant conscience de l'importance de leur parcours dans l'obtention d'un emploi à la fin de leurs études ont parlé d'autres activités parallèles à leur thèse. Elles sont exposées dans les lignes qui suivent.

7.2.5. Réalisations parallèles aux études : « J'ai de nouveau enseigné »

Dans le cadre d'échanges informels à la suite d'un entretien, Carlos a mentionné qu'un doctorat n'était pas seulement une thèse. Ce sujet a été ensuite abordé pendant le groupe de discussion où la majorité des personnes présentes a soulevé l'importance de la mobilité et, entre autres, du réseautage ainsi que des possibilités de collaborations scientifiques avec des auteurs reconnus dans leur domaine. Donc, ils sont nombreux à participer dans divers projets et tirer le meilleur parti de leur expérience internationale.

Dans certains cas, comme l'ont mentionné Godofredo et Eddie, ils prennent un peu de retard dans leurs propres recherches, car ils se consacrent à d'autres projets dans les équipes auxquelles ils appartiennent. Ces activités sont utiles non seulement pour leurs dossiers individuels, mais aussi pour les groupes de recherche. Godofredo a mentionné que ces activités sont importantes pour obtenir des financements pour son laboratoire.

En ce qui concerne Elis, elle s'est aperçue que le fait de rester uniquement concentrée sur la thèse n'était pas bénéfique. Après avoir complété quelques chapitres de sa thèse, elle a décidé de présenter sa candidature pour être chargée de cours. Cette expérience a été la meilleure chose qu'elle ait décidé de faire. Cela a été si gratifiant, qu'elle a enseigné pendant un autre trimestre. Ceci lui a permis, non seulement, d'améliorer sa situation financière, mais aussi de porter une

réflexion sur l'importance de participer dans d'autres projets parallèles, comme par exemple faire de la recherche avec d'autres professeurs. Par ailleurs, avec le temps, elle s'est rendu compte que la longue durée de son doctorat représente un aspect positif de son cheminement parce que cela lui a permis de mieux comprendre le fonctionnement de ce niveau d'études et d'enrichir son curriculum vitae.

Foi muito legal. Claro, nervosismo [...] Eu tinha essa sensação de que eu comecei e terminei alguma coisa e ainda ganhei dinheiro para fazer isso [...] E aí, a tese também não terminava. E aí teve uma outra oportunidade [...] O outono de [ano] ensinei de novo. E então, demorou muito para eu perceber que é importante, ao longo do seu doutorado não ficar só na tese. (Elis, deuxième entrevue).

Ça a été très cool. Bien sûr, nervosité [...] J'avais cette sensation que j'ai commencé et terminé quelque chose et que j'ai encore gagné de l'argent pour faire cela! [...] Et là, la thèse ne finissait pas non plus. Et là, il y a eu une autre opportunité [...] L'automne de [année] j'ai de nouveau enseigné. Et alors, j'ai pris beaucoup de temps pour comprendre que c'est important de ne pas rester seulement sur la thèse au long de votre doctorat. (Elis, deuxième entrevue)

Les opportunités de travailler en tant qu'assistants d'enseignement permettent également aux doctorants d'apprendre au sujet d'un nouveau système éducatif supérieur et de la société d'accueil. Les répondants ont comparé les contextes universitaires des deux pays. Ils valorisent leurs circonstances d'apprentissage en raison de la qualité des installations et des conditions pour étudier. Ils observent aussi que certains étudiants canadiens ne se rendent pas compte de leur chance à cet égard. Certains répondants ont d'ailleurs manifesté de la déception à ce propos. Pendant le groupe de discussion, ils ont comparé l'attitude des étudiants canadiens à un « sofa » canadien. Ils pensent que ces derniers se trouvent dans une situation confortable et, pour cette raison, n'effectuent pas d'efforts ou ne valorisent pas leur chance d'étudier dans des établissements dotés de technologies avancées. Ils remarquent qu'au Brésil, les étudiants savent valoriser davantage les avantages auxquels ils ont accès. Ils ont néanmoins noté des points communs entre les Canadiens francophones et les Brésiliens. Ils ont ressenti plus d'affinité avec ces derniers qu'avec les Canadiens anglophones.

Porque eles têm tantas coisas, e a questão de ter espaços para trabalhar e ter pessoas ajudando, tudo ali. Sabe, até a informação, por exemplo de relatório, muitas vezes você

copia do manual. Você copia e cola, e o cara não sabe fazer aquilo [...] eu percebi que a galera do francês eles se esforçam mais [...] que faz com eles sejam um pouquinho mais nosso estilo, de ter que buscar. (Groupe de discussion)

Parce qu'ils ont tellement de choses, et la question d'avoir des espaces pour travailler et d'avoir des personnes qui aident, tout, là. Vous savez, même l'information, par exemple du rapport, beaucoup de fois, vous copiez du manuel. Vous copiez et collez, et le gars ne sait pas faire cela [...] J'ai compris que les gens du français, ils se forcent plus [...] ce qui fait en sorte qu'ils sont un peu plus notre style, d'aller chercher. (Groupe de discussion)

Le rapport aux autres ainsi que les interactions en contexte académique ont représenté un autre thème des entretiens. Plusieurs répondants de cette étude ont exprimé l'importance d'établir des liens avec les autres pour leur intégration et pour leur bien-être. Leurs expériences et leurs perspectives sont exposées avec plus de détails ci-dessous.

7.2.6. Liens sociaux au doctorat : « Je suis la licorne du laboratoire »

Dans le chapitre précédent, j'ai présenté les points de vue des répondants concernant l'accueil et le rapport aux autres à l'arrivée au Canada. Les contenus de cette section portent sur les expériences tout au long des études. Les liens sociaux en contexte académique constituent un élément essentiel à la vie des doctorants. Les pairs et les professeurs, qu'ils soient Canadiens ou étrangers, ont été décrits comme des personnes importantes dans le succès académique en raison du soutien dans l'intégration à la société d'accueil. Pour certains, lorsque les relations sociales à l'extérieur de l'université sont rares, les échanges en contexte académique permettent la découverte de nouveaux référents culturels et conséquemment l'ouverture d'horizons.

Malgré le fait de reconnaître quelques traits appréciables des Canadiens anglophones (ex. : manière de travailler), plusieurs étudiants brésiliens s'identifient davantage avec les Canadiens francophones en raison de leur manière d'interagir et de leur initiative. Néanmoins, les opinions au sujet des amitiés et des interactions avec les Canadiens dans les contextes universitaires varient. Les étudiants brésiliens ont été nombreux à complimenter l'accueil exemplaire dans leurs laboratoires de recherche même s'ils ont tout de même trouvé plus de facilité à interagir avec des étrangers. Par exemple, Godofredo a parlé de son amitié avec une collègue, elle aussi étudiante internationale, parce qu'il se retrouvait dans la même situation. Pour sa part, Carlos qui a majoritairement interagi avec d'autres étrangers pense qu'il est plus facile de communiquer avec ces derniers à cause des difficultés linguistiques. Vitor, quant à lui, a

principalement compté sur le soutien de deux collègues, un Québécois et un Africain. Il les considère comme ses amis et, en général, il a reconnu des similarités culturelles avec les Brésiliens, spécialement pour ce qui est des Africains. Il considère que, contrairement aux Canadiens, il était plus facile d'établir une conversation avec eux et de les inviter à prendre un café pour discuter. Carlos et Vitor estiment que le contact avec d'autres étrangers leur a permis d'élargir leurs visions du monde.

HJ n'a pas établi de généralisations quant aux origines de ses collègues. Bien qu'il ait noté une certaine fermeture des Canadiens sur le plan social, il a été extrêmement bien accueilli dans son groupe de recherche qui a fait preuve d'esprit de coopération et de solidarité. Son expérience s'est avérée positive grâce à son entourage académique. Dans ce contexte, il a observé que les Canadiens s'impliquent souvent dans des activités de bénévolat. Ainsi, deux collègues, un Canadien et un Africain, l'ont aidé tout au long de sa collecte de données, contribuant alors au déroulement de tout le processus.

Os dois alunos que são aqueles que acabam estando mais em contato com essa parte de coleta, eles são pessoas muito parecidas comigo na mentalidade, no jeito de ser, de agir e curiosamente um é canadense e o outro é africano. Apesar de já estar aqui a bastante tempo, então, você vê que, poxa vida, você tem a possibilidade de se adaptar independente do contexto que você é inserido. Você sempre vai achar pessoas muito parecidas com você mesmo que tenham crescido em ambientes diferentes. (HJ, deuxième entrevue)

Les deux étudiants qui sont ceux qui ont le plus de contact dans cette partie de la collecte, ils sont des personnes qui me ressemblent beaucoup en termes de mentalité, de manière d'être, d'agir. Et, curieusement, l'un d'eux est Canadien et l'autre Africain. Malgré le fait d'être ici depuis beaucoup de temps, alors, vous voyez que, *poxa vida*, vous avez la possibilité de vous adapter indépendamment du contexte dans lequel vous vous inscrivez. Vous allez toujours trouver des personnes avec vous, même si elles ont grandi dans des environnements différents. (HJ, deuxième entrevue)

Abstraction faite des interactions positives, des enjeux relationnels ont été mis en évidence. Partant de ce fait, des répondants ont fait part des répercussions sur le plan personnel. Dans le groupe de discussion, ils ont signalé le syndrome de l'imposteur. Ce sentiment a été mentionné à plusieurs reprises et apparaît associé autant à la condition d'étranger qu'aux défis sur le plan académique. L'impression d'être l'exception ou la compétition entre collègues ont été citées en exemple. Sur ce dernier point, Zé a mentionné son étonnement concernant la rivalité qui

se manifestait clairement entre plusieurs personnes de son laboratoire. Il jugeait que la situation était délicate, car il avait observé un manque de respect lorsque le travail d'une étudiante a été critiqué et rabaissé. Il ignorait s'ils avaient eu la même attitude envers lui, mais cela l'a tout de même effrayé. Il a toutefois noté l'importance d'être tolérant et de s'apercevoir que les collègues ne sont pas forcément plus performants.

Par contre, surmonter le sentiment d'infériorité au laboratoire s'est avéré plus complexe pour Violeta qui était d'évidence une triple minorité. Elle se sentait comme l'exception en raison de son origine brésilienne, du fait d'être une femme et de son parcours académique antérieur. En effet, elle était la seule femme dans un laboratoire qui embauchait traditionnellement des hommes. Parfois, elle se sentait exclue de certaines conversations informelles. Elle a aussi ressenti une distance parce qu'elle ne correspondait pas à l'image typique de la femme brésilienne. Elle a comparé sa relation avec ses collègues à un « mur » invisible (Deuxième entrevue). Au début, elle craignait d'être tenue responsable de l'éventuel endommagement de l'équipement ou d'erreurs. Elle a avoué se sentir mal parce qu'elle imaginait que les personnes allaient penser de la sorte. Dans le milieu de tout cela, elle s'est aperçue que les collègues, comme elle-même, ne savaient pas comment gérer la diversité culturelle. Elle précise son impression :

Então é como ser, eu me vejo assim talvez para eles [...] mas pelas atitudes, aquela criatura mítica tipo unicórnio. Sabe, eu sou o unicórnio do laboratório. (Violeta, deuxième entrevue)

Alors c'est comme être, je me vois peut-être comme ça pour eux [...], mais par les attitudes, comme cette créature mythique du genre licorne. Vous savez, je suis la licorne du laboratoire. (Violeta, deuxième entrevue)

En ce qui concerne son parcours académique différent, elle parlait de ses préoccupations à son directeur de recherche. Ce dernier l'a ensuite rassurée en lui disant que son expertise était également importante pour le laboratoire. Au bout de quelque temps, elle a ressenti de la fierté et de la gratification. Son directeur de recherche avait joué un rôle important dans son succès et elle le considérait comme son mentor. De la sorte, son récit constitue un exemple d'une relation positive et productive.

De la même manière, d'autres participants ont mis en évidence l'importance de leur directeur de recherche ou de professeurs dans le soutien au cours de leur cheminement

académique. Eduardo a été l'un des seuls participants à décrire une relation négative en matière de supervision au Canada lorsqu'il se trouvait dans un programme de maîtrise. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il est dirigé par un autre professeur au doctorat. Son expérience a été tellement négative (ex. : réunions peu productives, manque de rétroaction), qu'il hésitait à publier des articles avec les données obtenues dans sa recherche. Elis, pour sa part, a ressenti de l'anxiété en raison du temps que le directeur de recherche prenait pour lui envoyer ses rétroactions. Elle a tout de même continué grâce à son appui sur le plan financier.

Le soutien du directeur de recherche au-delà des questions financières s'avère également important au sujet de l'écriture et des assistanats. Carlos, en particulier, appréciait son directeur qui était, lui aussi, étranger et qui se concentrait davantage sur l'organisation des idées plutôt que sur les erreurs linguistiques. Enfin, Rox a eu la chance de compter sur le soutien d'un professeur dans son intégration dans le milieu académique. Puisqu'il comprenait sa situation d'étrangère ainsi que les enjeux émotionnels de l'adaptation, il lui a recommandé des textes supplémentaires et proposé des contrats de travail.

7.3. Traits culturels, appartenances et aspirations

Cette section introduit les expériences à l'extérieur du contexte académique. Les contenus sont divisés en trois parties : les appartenances, les transformations individuelles et les réflexions sur l'expérience de mobilité internationale.

7.3.1. Appartenances : « Même de passage, vous voulez une espèce d'enracinement »

Les liens sociaux à l'extérieur du contexte académique constituent le thème de cette partie. Dans le cadre des récits, plusieurs points de vue ont été exprimés à propos des groupes d'appartenance. Certains répondants interagissaient avec des personnes de diverses origines, alors que d'autres affirmaient éviter délibérément les Brésiliens. En ce qui a trait aux interactions privilégiées avec des personnes ayant d'autres origines que la brésilienne, Vitor reconnaît que les contacts avec des compatriotes peuvent aider au moment de l'installation dans un nouveau pays. Cependant, il juge que l'expérience internationale doit permettre la découverte d'autres origines. C'est pourquoi il critique ceux qui n'adoptent pas cette position. Godofredo, quant à lui, évite les Brésiliens et n'apprécie pas rencontrer des Brésiliens, car il ne s'identifie pas avec certains comportements fréquents qu'il observe auprès de personnes de cette origine, tel que le *jeitinho*.

Dans un autre ordre d'idées, certains répondants se sont rapprochés de personnes d'origine brésilienne pour parler leur langue maternelle (cf. Chapitre VI) ainsi qu'en raison de traits culturels, notamment la manière d'interagir avec les autres et le sens de communauté. Le vécu d'Ana constitue un exemple. À cause de la formalité de certains Canadiens dans le cadre de situations sociales, elle a surtout établi des amitiés avec des Brésiliens pour combler son sentiment de solitude.

Então achei que a parte pessoal foi muito mais difícil do que eu achei que seria. Então assim, tem momentos que você fica, você sente extremamente sozinho, porque o trabalho acadêmico, embora você tenha companheiro de laboratório, é um trabalho, mais solitário [...] Eu moro sozinha aqui então chega uns momentos que a distância, a saudade pega um pouco mais. (Ana, deuxième entrevue)

Alors j'ai trouvé que la partie personnelle a été bien plus difficile que je l'attendais. Alors, il y a des moments où vous êtes, vous vous sentez extrêmement seul, parce que le travail académique, malgré le fait que vous ayez des collègues de laboratoire, c'est un travail plus solitaire [...] J'habite seule ici, alors il y a des moments où la distance, la *saudade*, est un peu plus forte. (Ana, deuxième entrevue)

Violeta, en raison de sa condition d'étrangère et des difficultés dans les interactions au laboratoire, souhaitait échanger ses impressions avec d'autres Brésiliens. C'est la raison pour laquelle elle a essayé de s'intégrer dans une communauté de sa région. Elle a toutefois regretté la réception peu chaleureuse de certaines personnes de ce groupe. L'extrait de son récit illustre des circonstances où les participants ne trouvent pas toujours un réseau de soutien dans une communauté de la même origine. Bien qu'étrangers au Canada et de la même nationalité, le mode de vie des membres la communauté est différent puisque leur statut au Canada n'est pas le même.

Você se sente um pouco mal, porque você tenta se inserir. Eu até falava assim: "Eu não quero entrar numa espécie de gueto e ficar só vivendo com brasileiros e fazendo isso." Mas você quer conhecer as pessoas que também passaram pelas mesmas experiências ou têm experiências interessantes para contar enquanto imigrante. Você tenta fazer associação com a sua história. Mas a gente não foi muito bem recebido nesse ponto de vista [...] A gente tá no meio que de passagem. Então, mas mesmo que de passagem, você quer ter uma espécie de consolidação [...] claro o choque cultural existe [...] sabe, as pessoas parece que te olham enquanto estudante e elas meio que não querem. (Violeta, deuxième entrevue)

Vous vous sentez un peu mal, parce que vous essayez de vous insérer. Je disais même ainsi: « Je ne veux pas entrer dans une espèce de ghetto et vivre seulement avec des Brésiliens et faire cela. » Mais vous voulez connaître les personnes qui sont passées par les mêmes expériences ou qui ont des expériences intéressantes à raconter en tant qu'immigrants. Vous essayez de faire l'association avec votre histoire. Mais nous n'avons pas été bien reçus sur ce point de vue [...] Nous sommes plus ou moins de passage. Alors, mais même de passage, vous voulez une espèce d'enracinement [...] bien sûr que le choc culturel existe [...] vous savez, on dirait que les personnes te regardent comme étudiants et on dirait qu'elles ne veulent pas. (Violeta, deuxième entrevue)

Le choix des groupes sociaux est aussi relié à des identifications culturelles et nationales. Le rapport aux autres est aussi à l'origine d'autres points de vue et de nouvelles appropriations identitaires. Des exemples de ces évolutions sont examinés dans la prochaine section.

7.3.2. Transformations : « Je me vois comme un citoyen du monde »

Les transformations individuelles sur le plan culturel et national observées par les participants se produisent de manières particulières et à des moments différents de leurs parcours. Rox et Elis, ont relaté des changements en matière de liens sociaux. Dans les deux cas, au début, une association s'est effectuée avec des Brésiliens et, par la suite, un contact avec des personnes d'autres origines. Elis, qui ne recevait plus de financement du gouvernement brésilien, s'est vue dans l'obligation de trouver un logement moins dispendieux et de vivre en colocation avec une Québécoise. Cette nouvelle expérience sociale lui a permis de devenir plus ouverte et d'accroître son intérêt envers le Québec. Elle avait aussi mentionné son intérêt envers cette province en ce qui a trait à la musique, à l'histoire et au discours de solidarité.

Eu acredito que o Québec faça parte da América Latina. Eu me sinto muito mais em casa no Québec do que no Canadá anglo-saxon [...] E aí conhecendo essa minha amiga, aí tive mais ainda, porque aí eu fui conhecer, sei lá, culinária quebequense, que eu adorei [...] Então ter um roommate que é daqui, isso me ajudou muito. Me ajudou com o meu francês. Falava francês todo o dia e eu me abri muito, mais para escutar música francesa. Ler muito. (risos) (Elis, deuxième entrevue)

Je crois que le Québec fait partie de l'Amérique latine. Je me sens beaucoup plus à la maison au Québec que dans le Canada *anglo-saxon* [...] Et là, avec la connaissance cette amie, j'en ai encore eu plus. Parce que là j'ai découvert, je ne sais pas, la cuisine québécoise, que j'ai adorée [...] Alors avoir une *roommate* qui est d'ici, cela m'a beaucoup aidée. Cela m'a beaucoup aidée avec mon français. Je parlais français tous les jours et

j'étais plus ouverte pour écouter la musique française. Lire beaucoup plus. (Elis, deuxième entrevue)

Le rapprochement avec des Brésiliens pour Rox avait, comme pour Elis, une composante culturelle. Elle a néanmoins expliqué que son intégration dans le pays d'accueil a été facilitée, dans un premier temps, grâce au contact avec son réseau d'amis brésiliens. Le changement s'est produit quelques années après être arrivée au Canada. Rox souhaitait rencontrer des Québécois pour connaître leur mode de vie et pour améliorer ses compétences linguistiques. Puisqu'elle jugeait qu'il n'était pas évident d'établir des amitiés avec eux, Rox a eu recours à plusieurs moyens pour en rencontrer. Pour ce faire, elle s'est inscrite dans des groupes sportifs. Même s'ils se rencontraient lors d'occasions sociales, il était encore difficile de se faire des amis. Cela explique qu'elle ait décidé de s'inscrire dans un site de rencontres même si elle n'avait pas d'intention romantique. Malgré ses attentes, c'est dans ce contexte qu'elle a rencontré son conjoint francophone. D'après elle, c'est à partir de ce moment que son français s'est visiblement amélioré. Par ailleurs, pendant ses études, elle a participé à un groupe d'étudiants, bien que ne s'intéressant pas à la politique estudiantine. Il s'agissait d'une stratégie pour comprendre les Québécois.

En ce qui a trait aux appartenances nationales, Elis n'avait pas mené de réflexion claire concernant son identité nationale parce que sa situation était provisoire. Rox, en contrepartie, a explicitement mentionné de multiples appartenances nationales. Tout comme dans son enfance, elle avait l'impression de se redéfinir lorsqu'elle arrivait dans un nouveau contexte. Elle intégrait et maintenait ce qu'elle appréciait selon chaque emplacement (ex. : valeurs, modes de vie). Par exemple, elle s'intéressait aux valeurs relatives à l'environnement du Canada et à l'attitude positive des Brésiliens. Au moment des entretiens, elle avait déjà obtenu la citoyenneté canadienne. Cela représentait une source de « fierté » et son identité nationale se trouvait au croisement des référents brésiliens, canadiens et québécois (Deuxième entrevue). Parallèlement, en ce qui concerne la place de la langue dans sa vie, après avoir surmonté de nombreux défis, elle incorporait parfois plusieurs langues dans son discours.

Hoje em dia, eu consigo dizer eu sou trilingue, porque eu consigo, tipo assim, lógico que quando você está falando de [profissão], eu vou falar mais em francês porque eu aprendi toda a teoria em francês. Quando eu estou num meio mais social, a minha tendência vai

ser falar inglês [...] E português é a minha língua [...] Acho que não é estranho integrar as três línguas. (Rox, deuxième entrevue)

Aujourd'hui, je peux dire que je suis trilingue, parce que j'arrive, ainsi, logiquement, quand vous parlez de [profession], je vais parler davantage en français, parce que j'ai appris toute la théorie en français. Quand je me trouve dans un milieu plus social, je vais avoir tendance à parler anglais [...] Et le portugais est ma langue [...] Je crois que ce n'est pas étrange d'intégrer les trois langues. (Rox, deuxième entrevue)

Lors de la deuxième rencontre, Rox a soulevé qu'elle pratiquait moins le portugais, car elle s'était consacrée pendant longtemps à l'apprentissage de l'anglais et du français. Conséquemment, elle n'était plus informée sur l'actualité au Brésil. C'est pourquoi elle essayait de se rapprocher à nouveau de ses origines à travers la musique ou les livres.

Pour Carlos et Eduardo, les sentiments d'appartenance sont reliés aux contextes sociopolitiques. Les opinions politiques, l'exploration d'un autre mode de vie ainsi que la sécurité constituent quelques raisons qui leur ont fait prendre du recul à propos du sens d'*être Brésilien*. Eduardo a recommencé à valoriser certains traits culturels de son pays d'origine. Il continuait, toutefois, à idéaliser le Canada sur les plans social et politique. Ce milieu de vie lui a permis, non seulement d'explorer une identité qu'il avait délaissée dans le passé, mais aussi de découvrir d'autres possibilités en tant que Canadien. Son mode de vie a changé, il utilisait sa bicyclette et plantait des aliments dans un jardin communautaire de son université. Le Canada représentait alors un contexte propice à un sentiment de libération. De surcroît, cette identification était d'autant plus importante, car il s'agissait d'un environnement favorable à l'avenir de sa fille. À l'inverse, le Brésil est un pays où il existe moins de chances de s'épanouir.

Eu me sinto mais seguro. Então consigo revisitar esses aspectos da minha identidade no passado que eu abandonei. E eu acho também que o Canadá é uma sociedade que respeita muito os outros. (Eduardo, deuxième entrevue)

Je me sens plus en sécurité. Alors, je suis capable de revisiter ces aspects de mon identité du passé que j'ai abandonné. Je crois aussi que le Canada est une société qui respecte beaucoup les autres. (Eduardo, deuxième entrevue)

Quant à Carlos, les événements politiques qui se passaient au Brésil à l'époque des entrevues ont affecté la façon dont il se percevait en tant que Brésilien (ex. : points de vue conservateurs à propos de la majorité pénale et du statut de la famille). Il se questionnait quant à

savoir comment son pays pouvait progresser en tant que nation. Il considérait aussi que les médias ne mettaient pas l'accent sur les aspects positifs tels que la réduction des écarts entre les classes sociales, la diminution de la faim et les apports des chercheurs qui apprenaient à l'étranger. En outre, l'expérience de mobilité internationale a contribué à son sentiment d'être un « citoyen du monde » (Deuxième entrevue). Il a aussi mentionné que le Canada avait facilité sa transition, surtout parce qu'il ne sentait pas chez lui n'importe où.

Le sentiment d'être un « citoyen du monde » a été aussi mentionné par Eddie (Deuxième entrevue). Pour les deux répondants, cette impression avait plusieurs facettes. Il s'agit, d'une part, d'être capable de vivre à n'importe quel endroit dans le monde et de connaître d'autres manières de gouverner. D'autre part, elle est associée au choix professionnel, soit la vie académique. La science ainsi que les lieux d'échanges (ex. : congrès) offrent la possibilité d'être ouverts sur le monde. Eddie réalisait aussi que le fait d'habiter au Canada depuis plusieurs années lui conférait une double identité nationale et que parler plusieurs langues lui donnait la possibilité de rencontrer plus de personnes.

Então a minha identidade, eu não sou nem só canadense, nem só brasileiro. Sou um canadense brasileiro. E é muito legal. (Eddie, deuxième entrevue)

Alors mon identité, je ne suis pas seulement Canadien, ni seulement Brésilien. Je suis un Canadien brésilien. Et c'est très cool. (Eddie, deuxième entrevue)

En revanche, d'autres participants, notamment Zé, Godofredo et HJ n'ont pas observé de changements reliés à l'influence du Canada sur leur appartenance nationale. L'avis de HJ se singularise comparativement aux autres, car il a été le seul à exprimer son sentiment de patriotisme et sa fierté de représenter son pays en tant qu'étudiant étranger au Canada.

Principalmente pelo que eu tenho vivenciado aqui, você representa a sua Nação, e eu gostei muito desse papel. Eu me senti muito, eu sempre fui muito orgulhoso do meu país [...] Eu não gosto da situação em que a gente não defende a nossa origem. Por mais difícil que ela seja, eu acho que ela sempre deve ser defendida porque sua Nação é como sua família, por mais de defeitos que ela tenha com certeza ela tem muitas qualidades e é muito importante que as pessoas aprendam a ver essas qualidades. (HJ, deuxième entrevue)

Principalement par ce que je suis en train de vivre ici, vous représentez votre Nation, et j'ai beaucoup aimé ce rôle. Je me suis senti très, j'ai toujours eu beaucoup de fierté de

mon pays [...] Je n'aime pas la situation où nous ne défendons pas notre origine, même si c'est difficile. Je crois qu'elle doit toujours être défendue parce que votre Nation est comme votre famille, même avec ses défauts, elle a certainement beaucoup d'autres qualités et c'est très important que les personnes apprennent à voir ces qualités. (HJ, deuxième entrevue)

En fin de compte, les transformations individuelles relatives aux appartenances nationales prennent plusieurs formes et changent tout au long du séjour. Les répondants de cette étude ont surtout fait référence au rapport aux autres et aux réflexions sur les milieux de vie comme des influences de ces transformations. Si, dans certains cas, au début du séjour, un rapprochement avec des compatriotes a été observé, avec le temps, certains ont manifesté un intérêt envers le Canada, plus particulièrement le Québec. De plus, le contexte sociopolitique du Canada est idéalisé par plusieurs répondants. Ils ont exploré un nouveau mode de vie. Dans un autre ordre d'idées, l'expérience d'études à l'international, contribue au développement d'un sentiment de citoyenneté du monde. La langue apparaît chez certains répondants comme un élément d'identification nationale, que cela soit relatif au Brésil ou au Canada. Violeta, pour sa part, ne se voit plus dans l'obligation d'affirmer son origine brésilienne et ne voit plus de barrières entre les langues qu'elle maîtrise. D'autres participants n'ont pas parlé de différences quant à leur perception d'être brésiliens, mais ils ont partagé leurs réflexions au sujet de l'emplacement où ils souhaitaient s'installer, indépendamment de leur appartenance nationale. Dans la section qui suit, j'expose justement leurs remarques à ce propos ainsi que la situation incertaine des étudiants parrainés.

7.3.3. Le dilemme des doctorants parrainés et le retour sur l'expérience internationale

Hormis les changements à propos des appartenances nationales, les répondants ont fait preuve de réflexivité concernant d'autres transformations individuelles et la signification de leurs études doctorales à l'étranger. Globalement, après avoir surmonté de nombreux défis sociaux, personnels, professionnels et scolaires, les expériences ont engendré de l'ouverture d'esprit, plus de tolérance et de sérénité, la capacité de relativiser et de donner une juste mesure aux choses. Pour Ana, particulièrement, le fait d'être en mesure d'accomplir les diverses étapes de son doctorat en travaillant dans une langue étrangère a contribué à l'augmentation de sa confiance en

elle-même. En d'autres termes, l'expérience engendre un développement sur le plan personnel et sur le plan professionnel. La sensation de reconnaissance et d'accomplissement a été partagée par plusieurs répondants pendant le groupe de discussion.

Par ailleurs, des réflexions sur la découverte d'un pays où les conditions de vie sont différentes de celles du Brésil ont été exprimées. Les répondants ont pris du recul vis-à-vis de la différence entre les classes sociales, de la stabilité sociopolitique et de la sécurité. Dans ces conditions, plusieurs d'entre eux, dont Ana, ont incorporé de nouveaux modes de vie. Bien qu'elle n'ait pas mentionné de différences au sujet de son appartenance nationale, elle a manifesté son ambivalence et son indécision au sujet du pays où elle voulait s'installer.

Não me encaixo muito bem. Porque quando você vê o mundo, você começa a ter metas diferentes para sua vida. Então o que você quer, não é impossível agora estando aqui você ir morar em outro país, do que você quer trabalhar. Então quero trabalhar na indústria? Quero trabalhar como pesquisadora? O que eu quero fazer? E lá, o que eu sinto é que quando eu volto lá as pessoas que estão lá ainda, elas têm aquelas metas menores. (Ana, deuxième entrevue)

Je ne m'y emboîte plus très bien. Parce que lorsque vous voyez le monde, vous commencez à avoir des objectifs différents pour votre vie. Alors ce que vous voulez n'est plus impossible maintenant que vous êtes ici, d'habiter dans un autre pays, où vous voulez travailler. Alors je veux travailler dans l'industrie ? Je veux travailler comme chercheuse ? Qu'est-ce que je veux faire ? Et là-bas, ce que je sens c'est quand j'y retourne, les personnes qui sont encore là-bas, elles ont des objectifs moins élevés. (Ana, deuxième entrevue)

Cet extrait illustre également les questionnements partagés par d'autres répondants au sujet de leur avenir professionnel. Ils font part de préoccupations à propos de la concurrence sur le marché de travail, c'est-à-dire des perspectives d'avenir au Canada ou au Brésil. Plusieurs d'entre eux ont remis en question de possibles carrières académiques en imaginant d'autres possibilités professionnelles telles que des organisations non gouvernementales ou le domaine de l'industrie. Eddie, en particulier, a aussi fait référence au défi d'envisager un déménagement ailleurs avec sa famille.

Les étudiants parrainés, en plus des enjeux cités ci-dessus, ont soulevé le dilemme du retour/non-retour au Brésil. Un amalgame de facteurs occasionne des sentiments d'ambivalence et d'incertitude. Ils constatent les avantages et les inconvénients dans les deux pays (Brésil et

Canada). La principale préoccupation soulevée à l'égard du Brésil concerne la présence de leurs proches ainsi que la cohésion des relations sociales. Dans d'autres écrits sur les étudiants étrangers au Canada, il appert qu'un nombre considérable d'étudiants internationaux prévoit soumettre une demande de résidence permanente au Canada (BCEI, 2015, 2016). Il s'agit d'une option envisagée par certains répondants qui détiennent un titre de séjour temporaire, mais qui peut s'avérer compliquée en raison des conditions des contrats avec les agences de financement brésiliennes. S'ils décident de ne pas retourner au Brésil et d'y rester pour un temps équivalent à leur séjour au Canada, ils doivent rembourser les sommes des bourses. Toute solution alternative telle qu'une négociation pour effectuer des projets s'avère, selon eux, ambiguë et les renseignements à ce propos sont presque inexistantes. De surcroît, dans l'éventualité de décider de retourner au pays d'origine, le gouvernement offre peu de soutien dans cette transition qui peut se révéler difficile en termes de réadaptation, après avoir vécu à l'étranger pendant quatre ans. Il s'agit non seulement d'une adaptation au milieu de vie, mais aussi de la validation des diplômes et des réseaux professionnels établis. Ils se rendent compte qu'il peut être avantageux de rester au Canada, mais qu'au Brésil, leurs dossiers académiques seront valorisés. Bien que certaines institutions réservent des quotas pour des candidatures à des postdoctorats, les répondants jugent que cette option n'est pas suffisante. Ce sujet a été l'objet d'un débat pendant le groupe de discussion. L'extrait exposé ci-dessous apporte un éclairage au sujet de leurs questionnements et de leurs opinions.

P3: Aí ela [Fernanda Montenegro] falou lá, aqui no Brasil tem uma carreira, lá nos EUA eu vou ter um sotaque. Aí, tipo assim, lógico é uma frase pesada e não é assim que você tem que entender as coisas, porque aqui tem muita gente estrangeira que saiu do seu país para ter uma oportunidade melhor [...] Eu estou pensando muito nisso. Eu acho que é assim, se aparece uma oportunidade muito boa no Brasil, eu volto. Se aparecer uma oportunidade muito boa aqui, eu fico.

P2: Mas é melhor.

P5: Estou no mesmo barco.

[...]

P1: Eu meio que mudo de ideia a cada semana! (risos) [...] se eu ficar aqui, vou ser mais um na multidão. Mas se você tem os benefícios de estar aqui voltando para o Brasil, você vai ser, assim, você é o cara! [...], o que me preocupa é a questão, eles querem que a gente volte, maravilha, mas...

P2: Mas não tem o suporte para isso...

(Groupe de discussion)

P3: Là elle [Fernanda Montenegro³²] a dit, ici au Brésil j'ai une carrière, là, aux É.U.A. je vais avoir un accent. Logique, c'est une phrase intense et ce n'est pas ainsi que vous devez comprendre les choses, parce qu'il y a ici beaucoup de personnes étrangères qui sont sorties de leur pays pour avoir une meilleure opportunité [...] Je pense beaucoup à cela. Je crois que c'est ainsi, si une bonne opportunité se présente au Brésil, je retourne. Si une bonne opportunité se présente ici, je reste.

P2: Mais c'est mieux.

P5: Je suis dans le même bateau.

[...]

P1: Moi je change plus ou moins d'idée chaque semaine! (rires) [...] si je reste ici, je vais être encore une dans la foule. Mais si vous avez les bénéfices d'être ici en retournant au Brésil, ainsi, vous êtes le *cara*³³! [...] Mais ce qui m'inquiète c'est la question, ils veulent qu'on retourne, merveille, mais...

P2: Mais il n'y a pas l'appui pour cela...

(Groupe de discussion)

Selon plusieurs répondants, les agences devraient leur donner le choix du pays où ils veulent s'installer après l'obtention de leurs diplômes. Mais dans l'éventualité de retourner dans leur pays d'origine, ils ont manifesté la volonté de contribuer au développement de leur pays. HJ et Ana, en particulier, ont mis l'accent sur les échanges et le partage d'expériences dans le but de motiver les autres, car leur vécu au Canada était très intense. Ana a précisé son intérêt de travailler dans une université et d'évaluer des projets.

Vitor et Godofredo, quant à eux, en dépit du fait d'être parrainés, ont manifesté leur volonté de ne pas retourner au Brésil parce que le Canada offre de meilleures conditions de vie. Pour Godofredo, la sécurité constitue l'élément principal de son adaptation au Canada. C'est une des raisons pour lesquelles il envisage de trouver une solution pour s'y installer définitivement. Il a renoncé à beaucoup de choses au Brésil et, malgré des sentiments temporaires de découragement, il est conscient que sa décision d'étudier au Canada va lui apporter des bénéfices.

Na situação exatamente anterior de eu mudar para cá, eu tinha uma condição de vida bem estável, com uma renda boa, fazendo um trabalho que realmente eu gostava. Eu larguei essa estabilidade para viver não só um sonho, mas para seguir a minha formação

³² Actrice brésilienne.

³³ Dans cette phrase, *cara* indique que la personne sera importante.

profissional [...] Foi uma opção que a gente fez [...] Você cede muito, mas para ter vários outros benefícios. (Godofredo, deuxième entrevue)

Dans la situation exactement antérieure avant de déménager ici, j'avais une situation de vie bien stable, avec un bon salaire, en faisant un travail que j'aimais réellement. J'ai lâché cette stabilité non seulement pour vivre un rêve, mais aussi pour suivre ma formation professionnelle [...] C'est une option que nous avons faite [...] Vous cédez beaucoup de choses, mais pour avoir beaucoup d'autres bénéfices. (Godofredo, deuxième entrevue)

En fin de compte, le choix d'effectuer un doctorat à l'étranger vaut la peine. Les études à l'extérieur mènent les répondants à réfléchir sur leur signification dans leurs vies. Par exemple, pour Carlos, qui ne se considère pas un étudiant idéal, pense à sa famille dans la situation où il se trouve. Pour certaines personnes de son entourage, il est difficile de comprendre en quoi consiste le doctorat, surtout dans sa région natale et il est conscient qu'il sera difficile de les éclairer à propos de sa décision.

No Brasil, todo o mundo tem que ser jogador de futebol. Que é para ficar rico e ajudar a família. [...] eu sei que eu tenho possibilidades, eu sei que eu tenho ferramentas, que eu estou construindo com esse doutorado, eu não sei aonde que eu vou chegar. Eu sei que eu vou me sentir realizado [...] Eu quero chegar num local bacana sabe. E vai ser difícil criar valor para eles nesse sentido também [...] Porque, pô, podia ter feito concurso público. (Carlos, deuxième entrevue)

Au Brésil, tout le monde veut être joueur de football. C'est pour devenir riche et aider la famille [...] je sais que j'ai des possibilités, je sais que j'ai les ressources, que suis en train de construire avec ce doctorat, je ne sais pas où je vais arriver. Je sais que je vais me sentir accompli [...] Et ça va être aussi difficile créer une valeur pour eux dans ce sens [...] Parce que, pô, j'aurais pu faire un concours public. (Carlos, deuxième entrevue)

Elis, quant à elle, a affirmé que son histoire s'est terminée comme un « conte de fées » et, pour cette raison, elle a attribué une nouvelle signification à son expérience doctorale parce qu'elle a énormément souffert. Elle a compris qu'elle devait découvrir son identité en recherche, c'est-à-dire, ses contributions scientifiques.

Eu acho que foi o jeito que tinha que ser [...] Fiquei sim, frustrada, com meu orientador. Muito. Mas eu acho que a gente se reconciliou de uma certa forma, no final. Quando ele começou a ler minhas coisas, se interessar pelas minhas coisas. E eu acho que o meu

grande desafio, que foi meu desafio do doutorado, era descobrir essa minha identidade. Sabe identidade, na pesquisa, assim, o que é que eu quero. Qual que é meu ponto? Porque no fundo é isso, a sua tese é uma individualidade. Estou fazendo essa tese para quê? Qual que é meu argumento? Quero contribuir com quê? (Elis, deuxième entrevue)

Je crois que ça a été de la façon que ça devait se passer [...] J'étais frustrée avec mon directeur de recherche. Beaucoup. Mais je crois que nous nous sommes réconciliés d'une certaine façon, à la fin. Quand il a commencé à lire mes choses. Et je crois que mon grand défi, qui a été mon défi du doctorat, c'était de découvrir mon identité. Vous savez, l'identité, dans la recherche, enfin, ce que je veux. Quel est mon point? Parce qu'au bout du compte c'est ça, votre thèse est votre individualité. Je suis en train de faire cette thèse pourquoi? Quel est mon argument? Je veux contribuer avec quoi? (Elis, deuxième entrevue)

Ayant réussi à obtenir un emploi de professeure d'université au Canada, elle avait l'intention de négocier avec l'agence de financement une solution relativement au contrat de la bourse. Il s'agissait alors du début d'une autre phase de son parcours. Étant sur le point de terminer son doctorat, elle était en quête d'un sujet qui la passionne et cherchait sa place dans le monde académique.

7.4. Interprétation des données et synthèse

Cette section traite de la construction de l'expérience et des transformations identitaires pendant les études doctorales. De la même manière que dans les chapitres précédents, je consacre une partie à l'examen des résultats à la lumière du cadre conceptuel. Les contenus présentés dans cette section ont pour objectif de répondre aux deux questions de recherche : *Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?*

Dans le chapitre précédent, j'ai abordé l'adaptation au pays d'accueil (Murphy-Lejeune, 2003). Dans cette section, je me penche, dans un premier temps, sur l'intégration universitaire. Pour ce faire, j'examine la construction, par les répondants, de leurs expériences (Dubet, 1994a) et l'affiliation à une nouvelle université (Coulon, 1997; 2017). Cette analyse peut s'avérer utile pour répondre aux questions de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en jetant un regard sur leur intégration, il est possible de découvrir les éventuels obstacles à la réussite universitaire. Le repère d'éléments marquants donne lieu à une meilleure compréhension de

l'apprentissage du métier d'étudiant au doctorat et, conséquemment, de la construction de l'identité sociale et académique. Enfin, les logiques d'action permettent d'inférer certaines circonstances de changements identitaires. La subjectivation représente un retour sur soi. Ainsi, selon Dubet, Zeitler et Guérin (2012), cette réflexion est possiblement associée à des évolutions ou des changements. Dans un deuxième temps, en m'inspirant des écrits de Dubar (2000), j'examine les identités sociales et professionnelles. J'illustre la manière dont certaines transformations se sont produites chez des répondants. Dans un troisième temps, je traite des identités culturelles et nationales (Bauman, 2001; Dubar, 2000, 2007; Hall, 1996a). Par la suite, je présente des réflexions sur les études à l'étranger. Pour terminer, j'expose une synthèse des contenus de cette section.

7.4.1. Un nouvel espace institutionnel et social

Le modèle de Gardner (2009a) permet de repérer les principales transitions du doctorat et celui de Coulon (1997, 2017) se réfère particulièrement à la phase initiale de l'intégration à l'université. Dans ces circonstances, d'éventuelles transformations identitaires peuvent être analysées puisque les étudiants sont susceptibles de rencontrer des défis ou à des ruptures dans leurs trajectoires. L'entrée au Canada et le commencement des études constituent la première transition du doctorat. Dans les chapitres VI et VII, j'ai retracé ce moment de la vie des répondants. À la lumière du travail de Dubar (2007), il est possible de constater qu'il s'agit d'une période migratoire où se produit une discontinuité dans les parcours relationnels et biographiques. L'arrivée dans un nouveau pays et dans une autre institution universitaire crée des obstacles à la réussite et à l'apprentissage du métier d'étudiant au doctorat. Dans ce qui suit, je traite des expériences lors de l'intégration aux études doctorales.

Les expériences sont subdivisées en trois thèmes: affiliation institutionnelle, réussite universitaire et affiliation intellectuelle, langue et socialisation. Cette dernière sous-section retrace des stratégies de socialisation pendant les études doctorales. Les contenus complètent ceux du chapitre précédent qui concernaient uniquement les expériences à l'arrivée dans un nouveau pays.

Affiliation institutionnelle. Lors de cette période, les étudiants apprennent à maîtriser progressivement « le langage naturel de l'institution » (Coulon, 1985, p. 147). Des ajustements se

produisent dans les habitudes scolaires et professionnelles. Par exemple, l'auteur mentionne, entre autres, l'influence des responsabilités familiales et professionnelles. Les répondants ont cité des éléments similaires dans leur affiliation à l'université, notamment Eddie et Eduardo qui ont travaillé avant de venir au Canada.

Dans un autre ordre d'idées, la qualité des installations et des laboratoires, de même que l'accès aux ressources de la bibliothèque ont représenté un aspect positif de leur intégration. Cette période a aussi occasionné la découverte de nouvelles traditions académiques, notamment les méthodes de travail des directeurs de recherche et les façons d'organiser les travaux. Ces contrastes peuvent être inconnus à leur arrivée, mais à mesure qu'ils s'intègrent dans le milieu académique, les doctorants peuvent développer de nouvelles pratiques. Sur ce sujet, Ana a constaté que les étudiants sont encouragés à réfléchir au sujet de thèse dès le début du programme et que les contenus abordés au Canada sont plus spécifiques qu'au Brésil. Elle avait également l'impression que les tâches au Canada sont plus individualisées et que les protocoles de recherche sont mieux élaborés. Elle apprécie les exigences au Canada même si elle pense qu'effectuer un doctorat au Brésil aurait été plus facile. Globalement, elle jugeait qu'elle avait accompli les phases du doctorat avec succès. Elle s'est donc bien intégrée dans son département.

En revanche, plusieurs entraves ont été citées par d'autres répondants à l'égard de leur affiliation institutionnelle. Il est question des relations avec les collègues, les systèmes d'enseignement, les formes d'évaluation et la gestion du temps en fonction des critères académiques. Par exemple, Vitor a exprimé sa difficulté à s'ajuster au format des épreuves au Canada : « j'étais stressé une semaine entière avant l'épreuve ». Eduardo en transition de l'univers professionnel au monde académique a réalisé que son rendement n'était pas le même. Après avoir analysé sa situation, il a mis en place un plan d'études favorisant sa productivité : « aujourd'hui, je comprends et je planifie, en sachant que je ne peux pas bien écrire 10 pages dans une journée ».

Réussite universitaire et affiliation intellectuelle. L'intégration à l'université implique aussi une affiliation intellectuelle (Coulon, 1997; 2017). Après avoir noté les différences des deux pays, les répondants doivent prouver qu'ils maîtrisent les contenus enseignés dans les cours de même que des façons de travailler (ex. : écriture d'articles scientifiques, préparation de présentations pour des congrès). Dans ces activités, plusieurs entraves peuvent surgir. La plupart

des situations problématiques racontées par les répondants à cet égard sont d'ordre linguistique. Ainsi, les difficultés reliées à la langue constituent un des principaux obstacles à l'apprentissage de leur métier d'étudiant et, conséquemment, de leur réussite universitaire.

Cette réussite revêt plusieurs facettes. D'une part, il est possible d'examiner la réussite et l'excellence scolaire à laquelle Perrenoud (1998) fait référence, selon les résultats par rapport aux classements déterminés par l'institution (ex. : note de passage ou de redoublement dans un cours). D'autre part, elle peut être considérée en rapport à la persévérance aux études (Romainville et Michaut, 2012), à savoir la permanence dans un programme jusqu'à l'obtention d'un diplôme. De surcroît, en partant des écrits de Coulon (1997), on peut ajouter que la réussite universitaire présuppose une affiliation institutionnelle de même qu'une affiliation intellectuelle. Pour l'auteur, l'affiliation intellectuelle consiste à « (...) identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir l'accomplir » (p. 198). Il note également que la réussite requiert la compréhension de « codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites » (p. 198). De plus, l'affiliation comporte des marqueurs d'ordre social, soit la maîtrise d'un « langage commun » (p. 200) et l'appartenance à un groupe dans la communauté universitaire. Comme mentionné dans le chapitre relatif au cadre conceptuel, l'intégration des étudiants implique une socialisation de même que l'exécution d'activités dans le contexte académique (ex. : enseignement, examen de synthèse, demandes de subvention). La concrétisation de ces activités favorise le sentiment d'appartenance et la construction des identités professionnelles des doctorants (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009). En ce sens, la réussite des participants n'est pas seulement comprise comme l'obtention de notes de passage ou la satisfaction des exigences du programme, mais est aussi liée à la réalisation d'autres activités universitaires menant à la construction de l'identité de chercheur.

Dans l'ensemble, les répondants ont parlé de leur affiliation intellectuelle, laquelle peut prendre plusieurs formes en fonction des circonstances. Mais, en partant des tâches typiquement reliées à la construction de l'identité académique (Emmioglu, McAlpine et Amundsen, 2017; McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009; Walker *et. al.*, 2008), il est possible de constater qu'ils en ont accomplies, ce qui leur a permis de s'intégrer sur le plan intellectuel. Parmi ces tâches, la participation dans la communauté académique, la collaboration dans des projets de leurs laboratoires de recherche, la présentation à l'occasion de congrès et la rédaction d'articles

scientifiques constituent quelques exemples. Les répondants ont toutefois mentionné plusieurs embûches dans leurs parcours; elles sont exposées ci-dessous.

Plusieurs répondants ont vécu des difficultés à suivre des cours et à compléter les exigences du programme, telles que l'examen de synthèse, dans une autre langue. Ils ont parlé des travaux universitaires, en soulignant surtout des problèmes à l'écrit. Dans le cas d'Eduardo et d'Eddie, bien qu'ils aient obtenu les notes de passage dans leurs cours, leurs résultats ne se trouvaient pas dans les classements supérieurs de l'évaluation des professeurs. Ceci a représenté un moment éprouvant pour Eddie, car il était habitué à être l'un des plus performants de sa classe. Il affirmait : « À certaines matières j'obtenais 7. Cela me faisait beaucoup de mal (...) Au Brésil j'avais ma famille, j'avais le travail, j'avais l'université, et j'obtenais 9, 9.5 ».

Eduardo et Eddie ont aussi énoncé des observations au sujet de la manière d'écrire au Canada et au Brésil. D'après eux, les façons d'exposer un problème et d'argumenter diffèrent. Ils ont recherché différents moyens pour surmonter leurs difficultés. À ce propos, Eddie a compté sur le soutien des services d'aide à la rédaction de son établissement et Eduardo a eu recours à du tutorat en écriture. Dans les récits, les directeurs de recherche et les collègues apparaissent aussi comme une ressource essentielle à l'amélioration des compétences linguistiques et à l'intégration dans le programme, par exemple, à travers un sentiment d'inclusion dans le contexte académique et un appui en révisant les travaux.

D'un autre point de vue, les barrières linguistiques de Carlos lors de sa première session ont indirectement influencé ses résultats scolaires. À ce moment, ses difficultés l'avaient poussé à s'isoler. Au Brésil, l'étude en groupe de certains sujets l'aidait à obtenir les notes de passage aux épreuves. Il a reconnu que le fait de ne pas s'être associé aux collègues au Canada a joué un rôle dans son échec à un cours. Lorsqu'il s'est rendu compte de cela, au cours du deuxième trimestre, il s'est investi dans les relations sociales et est parvenu à réussir. Son récit constitue un exemple de l'influence de la socialisation dans l'affiliation intellectuelle. Cet exemple, de même que les précédents, confirme justement l'importance du soutien des pairs et des professeurs à laquelle Gardner (2009a) fait référence.

Pour d'autres participants, la langue a représenté un défi sans pour autant affecter les résultats universitaires. Cela a néanmoins interféré dans certaines activités et, conséquemment, influencé la construction d'identités professionnelles. Par exemple, Emmioglu, McAlpine et Amundsen (2017) se réfèrent à l'importance de l'enseignement pour la construction d'identités

académiques. Elis et Ana ont admis un manque de confiance en leurs compétences linguistiques et leur résistance à effectuer des assistanats de recherche ou d'enseignement. C'est aussi en raison des barrières linguistiques qu'Elis évitait de participer à certains événements de son département. Elle a décidé d'enseigner seulement plusieurs années après avoir commencé son programme malgré la valeur de cette activité dans son parcours.

Les répondants ont également parlé d'autres défis particuliers au doctorat, notamment l'examen de synthèse et la rédaction de la thèse. Le premier constitue l'une des étapes du développement des études doctorales (Gardner, 2009a) et sa réussite peut être reliée au sentiment d'appartenance à la profession de chercheur (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009). Lors des entretiens, Godofredo se trouvait dans une situation incertaine, ne sachant pas s'il avait passé l'examen. Il a reconnu qu'il aurait pu mieux se préparer à l'épreuve, mais il a tout de même avoué qu'il a momentanément remis en question sa vocation : « je ne suis pas né pour ça ».

Bien que la plupart des répondants n'aient pas abordé la collecte de données et de la rédaction de la thèse puisqu'ils n'étaient pas encore parvenus à cette phase, certains extraits de la narration d'Elis montrent l'importance de ces étapes dans l'affiliation intellectuelle et dans la construction de son identité académique. Son récit révèle les multiples difficultés de l'écriture, de la gestion des données et de la relation avec le directeur de recherche. Sur ce point, un enjeu de sa thèse consistait à trouver les apports de sa recherche étant donné qu'elle appliquait une théorie développée par son directeur de recherche. C'est pourquoi la collecte des données a représenté un moment clé de son cheminement : « Mes données que je vais collecter au Brésil, avec les décisions que je vais prendre et cela va être ma thèse. Le *filet mignon* de ma thèse ». Toutes les difficultés qu'elle a surmontées l'ont portée à réfléchir sur sa place dans l'univers académique et l'avancement des connaissances dans son domaine. Elle a aussi reconnu que le doctorat est à la source d'un sentiment d'insécurité, en partie en raison de la langue, mais que l'expérience apporte plusieurs bénéfices.

Les défis mentionnés ci-dessus ne représentent pas seulement des enjeux pour l'affiliation à l'université et pour la construction de l'identité de chercheur. En effet, l'expérience aux études doctorales taxe la santé mentale à cause des nombreuses sources d'anxiété. Les doctorants ont l'impression de perdre des repères et il leur semble que les connaissances acquises antérieurement sont moins pertinentes dans le nouveau contexte. Le passage d'Elis « comme si j'avais une gomme à effacer dans ma tête » constitue justement un exemple de cette affirmation.

Dans le même ordre d'idées, des participants ont évoqué un sentiment d'infériorité et le syndrome de l'imposteur. Selon Harvey et Katz (1986), il s'agit d'un syndrome de type psychologique relié à une sensation de frauder en réussissant. Généralement, les individus souffrant de ce syndrome attribuent leurs réalisations à d'autres facteurs que l'intelligence ou les compétences (ex. : chance, aptitudes sociales).

Plusieurs répondants ont parlé des implications du stress dans leur parcours, parfois même de désespoir. À la suite de réflexions sur leur situation et leur état affectif, certains d'entre eux ont cherché des manières de se sentir plus stables ou plus productifs. Les ressources utilisées ont été l'exercice physique et les activités de relaxation, les bureaux de counseling de l'université ou les séances de thérapie avec des professionnels indépendants. La santé mentale et la nécessité de soutien à l'intégration ont été un des thèmes saillants du groupe de discussion. Les participants ont manifesté une convergence d'idées sur le besoin d'investir davantage dans ce type de services, notamment en les offrant dans la langue maternelle et de concert avec le programme de bourses.

En somme, les participants ont eu des occasions de s'impliquer dans des activités favorisant leur affiliation institutionnelle et leur formation de chercheurs. Il appert néanmoins qu'en analysant les circonstances et en les comparant avec les facteurs de réussite universitaire énumérés par Romainville et Michaut (2012), certaines caractéristiques d'entrée influencent leur progrès. Il s'agit du manque de familiarité avec les étapes des programmes doctoraux au Canada, les exigences, l'isolement et les difficultés linguistiques. Ces dernières, en particulier, ont des effets directs et indirects sur l'apprentissage du métier d'étudiant au doctorat. Malgré cela, les participants mettent en œuvre diverses stratégies pour améliorer leur situation, en conciliant des ressources disponibles à l'intérieur (ex. : services de counseling, rédaction des travaux) et à l'extérieur de l'université (ex. : thérapie, tutorat) et en demandant du soutien aux professeurs et aux collègues.

Langue et socialisation. Dans le chapitre précédent, j'ai exposé des défis linguistiques et sociaux à l'arrivée au Canada. Les résultats présentés dans ce chapitre-ci montrent qu'après un certain temps, la situation de chaque répondant a changé. Carlos, par exemple, a discuté de socialisation avec d'autres étudiants étrangers. En revanche, d'autres répondants ont décidé d'éviter des Brésiliens. Il s'agit de Vitor qui voulait établir un contact avec des personnes

d'origines différentes. Godofredo, quant à lui, a parlé de visions du monde observées chez certains Brésiliens avec lesquelles il ne s'identifiait pas : le « *jeitinho* ». Dans ce cas, il s'éloigne d'une caractéristique, parfois associée à la nationalité brésilienne, qu'il réproouve.

Relativement aux stratégies de socialisation pour s'insérer dans leur milieu, certains passages du récit de Rox sont notables dans la mesure où elle a décrit ses décisions face à plusieurs situations. À l'instar des écrits de Dubet (1994a), la logique stratégique y apparaît inséparable de la logique de subjectivation. Ses actions ont été motivées par des retours et des réflexions sur soi. Tout d'abord, elle a parlé d'amitiés établies pendant son premier séjour au Canada et, par la suite, aux É.U.A. Elle a décrit ces amitiés comme temporaires. Cela rejoint la notion de « communautés crochet » énoncée par Bauman (2001). De retour au Canada, particulièrement au Québec, elle avait alors obtenu sa résidence permanente. À ce moment, son réseau était surtout composé de Brésiliens. Elle a d'ailleurs affirmé : « Il est nécessaire d'être dans votre groupe culturel pour pouvoir sortir ». C'est ainsi qu'après un certain temps elle s'est intégrée dans la société d'accueil pour comprendre le mode de vie des Québécois. Puisque, d'après elle, il paraissait difficile d'établir des amitiés informellement avec eux dans des cafés, elle s'est inscrite dans des clubs sportifs et dans des sites de rencontre. Plus tard, pendant le programme de doctorat, elle a décidé de s'impliquer dans un groupe d'étudiants même si cela ne l'avait jamais intéressée auparavant. Cela a été, pour elle, une action stratégique d'insertion sociale: « c'était une manière pour moi de comprendre la tête des Québécois et d'être ensemble, de socialiser, de m'intégrer ».

7.4.2. Identités sociales et professionnelles

L'identité sociale et professionnelle concerne des processus d'ordre biographique et relationnel dans les organisations où s'inscrivent les individus. Cette identité est reliée aux catégorisations attribuées aux savoirs et aux habiletés (Dubar, 2000). Dans cette étude, plusieurs passages méritent une attention à cet égard. Dans ce chapitre, j'ai exposé des extraits d'entretiens sur les nouvelles orientations des participants en contexte académique et professionnel. Le séjour au Canada a engendré des remises en question des aspirations ainsi que des réflexions sur la manière d'apprendre, sur les pratiques et sur la posture épistémologique.

De ce point de vue, le récit d'Eduardo a été révélateur d'une profonde transformation individuelle. Des événements marquants reliés à la violence au Brésil ont modifié sa vision du

monde. C'est pourquoi, à ce moment, il avait adopté une attitude centrée sur le succès professionnel. Ainsi, il a suivi une formation et une carrière où prédominait une vision rationnelle. Or, dans le cadre de ses études doctorales, il a eu l'occasion d'analyser le sens de sa perspective antérieure et d'en intégrer une nouvelle. Il s'agit d'une facette de lui-même qu'il était en train de redécouvrir puisqu'il était question, dans les faits, d'une identité antérieure qu'il avait délaissée. Il précise sa reformulation identitaire ainsi : « avec le débat intellectuel, entre le nouveau *je* et le *je* du passé, j'enlève un peu cela de moi ». Dès lors, un lien avec les écrits de Dubar (2000, 2007) s'avère possible. Dans son parcours, en termes professionnels, Eduardo a été influencé par les visions du monde des organisations où il travaillait. Les études doctorales ont engendré un retour sur soi dans cette sphère de sa vie. En s'inspirant des écrits de Dubar (2000, 2007), on voit que les moments difficiles de sa vie reliés à la violence ont déclenché une crise identitaire. Par la suite, la transition dans un nouveau pays et dans un autre établissement universitaire, à savoir une rupture dans les dimensions relationnelles, biographiques et contextuelles de sa trajectoire, lui a permis de repenser sa posture.

Dans le récit de Rox, deux extraits particuliers se rattachent à son identité sociale et professionnelle. Le premier concerne son expérience dans une entreprise où des collègues remettaient en cause ses habiletés de réceptionniste en raison de ses compétences linguistiques. Cela a été un moment où elle s'est sentie rabaissée et elle a comparé sa situation professionnelle à son statut au Brésil. En jetant un regard sur ce passage selon la perspective de Dubar (2000), l'identité assignée par ses collègues diffère donc de sa situation au Brésil où elle détenait un diplôme universitaire et où elle était en mesure d'exercer une profession exigeant plus de qualifications. À l'inverse, au Canada, ses compétences linguistiques ne semblaient pas suffisantes pour assumer un poste de réceptionniste qui demandait moins de qualifications. Quelques années plus tard, lorsqu'elle était doctorante, elle a réalisé que la maîtrise de la langue n'allait pas définir sa compétence professionnelle. Dans un autre ordre d'idées, tout au long du doctorat, Rox a redéfini son identité professionnelle qui, d'après elle, était encore en train de se construire. Dans le système d'enseignement universitaire canadien, elle a observé une façon différente du Brésil de mettre en pratique les théories apprises. Ceci se rapproche de la perspective de Dubar (2000), dans la mesure où elle intègre de nouvelles de nouveaux référents professionnels considérés légitimes dans cette nouvelle institution.

Enfin, l'histoire de Violeta révèle également d'un façonnage différencié de son identité sociale en contexte académique. Selon Dubar (2000), l'identité sociale peut être reliée à l'identité professionnelle et tient compte de référents, entre autres, d'ordre ethnique, social, de genre, de classe. À ce propos, elle a témoigné de son individualisation par rapport à ses collègues du laboratoire : « Je suis la licorne du laboratoire ». Son passage constitue un exemple de la subjectivation que décrit Dubet (1994a) relativement aux dynamiques relationnelles et à la construction de l'identité académique dans un autre domaine. Plus précisément, cette phrase exprime la différence de Violeta par rapport à son origine brésilienne, par le fait d'être la seule femme du laboratoire et d'avoir un parcours professionnel différent. Ces éléments expliquent les difficultés qu'elle a éprouvées à s'affilier socialement.

7.4.3. Identités culturelles et nationales

En ce qui concerne les identités culturelles et nationales, les répondants ont fréquemment établi des comparaisons avec leur pays ou fait allusion aux influences de leurs origines dans leurs pensées ou dans leurs actions. Les différences d'ordre culturel ont représenté des enjeux importants en contexte social et académique. Bien que les opinions ne soient pas unanimes à ce propos, quelques participants ont tout de même fait part d'appréhensions dans leur rapport avec des Canadiens. Par exemple, Violeta et Zé ont parlé de leur manque d'expérience dans les interactions avec des individus d'autres nationalités. D'autres ont éprouvé de la difficulté à établir des amitiés avec des Canadiens, notamment en raison de la formalité dans la planification de rencontres sociales. Ils considèrent que les Brésiliens sont généralement plus flexibles. En outre, HJ a mentionné qu'au Brésil les personnes s'embrassent naturellement en contexte social. C'est un comportement qu'il apprécie : « j'aime que nous fassions cela, cela change beaucoup la vie des personnes ». Ainsi, en ce qui concerne les conduites des Canadiens, plusieurs répondants ont parlé d'une affinité culturelle avec les Canadiens francophones contrairement aux anglophones. Il est question, d'après eux, des discours de solidarité, des traits culturels ou des expressions culturelles tels que la musique ou encore d'une attitude proactive. Dans un autre ordre d'idées, ils ont aussi mentionné des états affectifs reliés à des référents culturels de leurs pays ou des traits de *brasilidade*. Par exemple, pour parler d'un sentiment d'infériorité ou de l'impression de ne pas être performants, ils ont évoqué le syndrome de « *vira-lata* ». Pour exprimer une attitude malhonnête, Eduardo a cité la loi de « Gérson ».

Les référents de *brasilidade* apparaissent également associés à la persévérance devant les difficultés ressenties. Lors du groupe de discussion, ils ont parlé du défi de suivre des cours dans une autre langue. À ce propos, une étudiante a raconté :

E aí eu lembro que muitas pessoas desistiram nessa disciplina. E aí, eu falei : “Não, eu sou brasileira! Vou ficar! Vou ficar!”. E aí o cara falou assim : “Nossa, mas você é brasileira. Você está conseguindo entender o que ela (professora) fala?” Eu falei : “Não. Na verdade não. Eu estou estudando por fora”. Ele falou assim : “Ah, mas não é a ideia do curso. você tem que aprender com ela”. Falei assim : “A ideia é aprender. Eu quero ter essa disciplina.” (Groupe de discussion)

P1 : Et là, je me rappelle que beaucoup de personnes ont abandonné cette matière. Et là, j’ai dit : « Non, je suis Brésilienne! Je vais rester! Je vais rester! » Et là, le gars a dit ainsi : « *Nossa*, mais vous êtes Brésilienne. Vous comprenez ce qu’elle (professeure) dit? » J’ai dit : « Non. À vrai dire non. J’étudie à l’extérieur. » Il a dit ainsi : « Ah, mais ce n’est pas l’idée du cours. Vous devez apprendre avec elle. » J’ai dit ainsi : « L’idée est d’apprendre. Je veux avoir cette matière. » (Groupe de discussion)

L’affirmation « Non, je suis Brésilienne! Je vais rester! Je vais rester! » se rapproche d’une expression couramment utilisée au Brésil qui dérive d’une campagne pour promouvoir l’estime de soi des Brésiliens. J’en ai entendu parler dans le cadre de conversations informelles avec mon entourage et ceci m’a poussée à effectuer des recherches sur son origine. La campagne intitulée « Je suis Brésilien, je n’abandonne jamais » (en portugais : « *Eu sou brasileiro, não desisto nunca* ») a été créée par l’Association Brésilienne des Annonceurs (en portugais : *Associação Brasileira de Anunciantes*). Elle s’est concrétisée par une série de publicités télévisées avec la participation de personnes de grande notoriété au Brésil. Les annonces relataient des moments difficiles de leurs parcours, notamment celui du joueur de soccer Ronaldo et du pédagogue Roberto Carlos Ramos (Folha de S. Paulo, 2004). Ainsi, en effectuant le rapprochement avec le passage cité ci-haut, la passion et le courage émanaient de l’affirmation de la participante. Cette énergie a été comprise et partagée par d’autres répondants présents.

En ce qui a trait aux transformations individuelles du point de vue de leurs appartenances nationales, les reformulations identitaires s’expriment de manière différente. Prenons par exemple, le parcours d’Elis où elle se réfugiait socialement avec des Brésiliens ou avec les membres de la Chaire de recherche. Sa situation financière ayant changé au bout de quatre ans, elle s’est vue dans l’obligation de vivre en colocation. Sous ce rapport, la socialisation avec une

colocataire d'une autre origine a contribué à une ouverture de sa part, même si elle n'avait pas encore entrepris de réflexion à propos de ses appartenances nationales. D'autres participants ont relaté des reconstitutions donnant lieu à une hybridité semblable à la définition de Hall (1996a). Selon cet auteur, l'hybridité se manifeste par une négociation entre deux mondes. Par exemple, Rox a déclaré une triple appartenance nationale : « Brésilienne, Canadienne et Québécoise ». Il ne s'agit pas seulement du sentiment d'appartenance, car dans la pratique elle mélange trois langues, soit le portugais, le français et l'anglais. Eduardo, pour sa part, se sent en partie Canadien, mais a continué à valoriser des traits brésiliens. Enfin, Carlos et Eddie ont parlé de leur sentiment d'être des citoyens du monde. D'après leurs récits, ce n'est pas seulement l'expérience migratoire qui engendre des transformations identitaires. En effet, le doctorat et les activités académiques (ex. : congrès) promeuvent un sentiment d'appartenance au monde.

Malgré le fait de ne pas avoir exprimé des appartenances nationales, Ana a signalé son ambivalence à l'égard du pays où elle souhaitait s'installer. D'une part, elle appréciait les relations chaleureuses typiques du Brésil, mais elle pensait qu'elle ne s'emboîtait plus dans cette société. Elle a aussi mentionné son inquiétude de devoir y retourner après ses études et de ne pas y trouver un emploi. Cette opinion a été partagée par d'autres participants dans des entretiens individuels et dans le groupe de discussion. Certains d'entre eux, comme Godofredo, voulaient rester au Canada en raison du contexte sociopolitique. Ceux dont les études étaient financées par le gouvernement brésilien se trouvaient alors dans le dilemme du non-retour au pays d'origine, même si cela impliquait la recherche de solutions pour rembourser les agences brésiliennes. L'incertitude face à l'avenir professionnel constituait alors une préoccupation. Cette situation des doctorants en mobilité au Canada se rapproche des écrits de Bauman (2001, p. 18) qui affirme que les individus vivent une « défixation » où les finalités sont floues. Ceci entraîne inévitablement des sentiments d'angoisse de même que des incertitudes dans les constructions identitaires.

7.4.4. Réflexions sur les études à l'étranger

L'expérience du doctorat à l'étranger a suscité un retour sur soi-même, c'est-à-dire la subjectivation selon Dubet (1994a). Les réflexions concernent les projets professionnels (aspirations et pratiques professionnelles) de même que les appartenances nationales. Au cours du doctorat, les étudiants réfléchissent à leur avenir et explorent plusieurs options de carrières qui

se présentent à eux. Elis, avant d'obtenir un poste de professeure, avait exploré la possibilité d'effectuer un post-doctorat. Eddie, quant à lui, se questionnait à propos du « jeu du doctorat » et pensait à un avenir professionnel où il serait en mesure d'améliorer la société.

Dans un autre ordre d'idées, les répondants ont aussi considéré leurs valeurs et leurs appartenances nationales. La plupart d'entre eux n'ont pas complètement délaissé les référents du Brésil, mais ils analysaient la place des deux pays dans leur existence. Même s'ils ne se penchaient pas spécifiquement sur les appartenances, ils pensaient à des façons d'intégrer d'autres pratiques ou habitudes. Par exemple, au moment des entrevues, Rox renouvelait son contact avec des éléments de la culture brésilienne, tels que la musique et la littérature, parce qu'elle les avait mis de côté lorsqu'elle se consacrait à l'apprentissage de l'anglais et du français. Elle se questionnait aussi sur la place du Québec dans sa vie.

Les réflexions des répondants concernent également leurs origines, les opinions de leurs familles et le sens du doctorat à l'étranger. Le passage de Carlos en représente justement un exemple : « Au Brésil tout le monde veut être joueur de football. C'est pour devenir riche et pour aider la famille. Comme j'ai choisi d'étudier, c'est difficile pour eux ». Il donne une signification à son expérience et à ses objectifs en comprenant qu'ils se distinguent de ceux de sa famille.

Globalement, le doctorat à l'étranger apparaît pour les répondants comme un projet selon le modèle de Dubet (1994b). Les acquis de l'expérience internationale constituent des avantages pour progresser dans leur carrière. La maîtrise de l'anglais, en particulier, constitue un élément fondamental de leur expérience sur ce sujet. En dépit du fait que cette maîtrise soit associée aux principaux défis dans le parcours doctoral, elle représente un atout pour leur formation et, conséquemment, pour la construction des identités professionnelles. Pendant certains entretiens individuels et lors du groupe de discussion, plusieurs d'entre eux ont mis en évidence la langue comme étant reliée aux possibilités de réseautage, à la visibilité de leurs recherches et aux productions scientifiques. Pour ceux qui retourneraient éventuellement au Brésil après l'obtention du diplôme, la maîtrise de l'anglais serait une compétence indispensable dans leurs carrières, ce qui les distinguerait des autres candidats.

Enfin, la logique de subjectivation renvoie à la vocation, soit le « sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études » et la « signification en termes, "éthiques" et critiques, de connaissances » (Dubet, 1994b, p. 517). À ce propos, les répondants ont mentionné le sentiment de réalisation relié à l'expérience d'études à l'étranger. Ils sont

reconnaissants de vivre cette opportunité : « Je me sens comme une cerise sur la crème Chantilly » (Groupe de discussion). Godofredo, en particulier, a souligné que l'expérience à l'étranger a impliqué de tout recommencer. Malgré le fait d'avoir renoncé à un emploi stable au Brésil et de l'adaptation à un nouveau pays, il juge que cela en vaut la peine : « Si vous demandez si c'est facile, ce n'est pas facile. C'est ennuyant? C'est ennuyant. Ça vaut la peine? Je crois que cela en vaut beaucoup la peine ». La subjectivation peut aussi représenter un « intérêt intellectuel accordé aux études, au sens éducatif et personnel » (Dubet, 1994b). Ceci est particulièrement notable dans le récit d'Elis où le sens qu'elle attribue au doctorat est relié à la découverte de son identité académique : « je crois que mon grand défi du doctorat, c'était de découvrir mon identité. Vous savez, l'identité, dans la recherche, enfin, ce que je veux ». Par ailleurs, malgré les nombreux défis personnels et académiques rencontrés, le dénouement heureux de son histoire a fait en sorte qu'elle accorde une nouvelle signification à ses études. Elle a d'ailleurs dit: « tant mieux que le doctorat a pris tout ce temps, parce que j'ai eu le temps de comprendre ces choses et j'ai eu l'occasion de faire d'autres choses ». L'expérience a, non seulement, permis d'enrichir son curriculum vitae, mais a aussi mené à une réflexion au sujet de son individualité académique, une plus grande ouverture et de la résilience.

7.4.5. Synthèse

Avant d'exposer la synthèse de ce qui précède, je fais part de deux remarques générales à propos de la présentation des données et des interprétations, de même que sur l'objectif et les questions de recherche. Tout d'abord, les chapitres relatifs aux résultats retracent les expériences des répondants en dégagant les éléments communs et divergents. Même si une présentation individuelle des cas aurait été intéressante, les données étaient nombreuses. C'est pourquoi j'ai privilégié une présentation sous une forme intercas, c'est-à-dire, en incluant les extraits des participants pour chaque thème abordé. Je reconnais toutefois qu'en dépit de la concentration des données, les résultats ne sont pas généralisables. Les interprétations exposées sont fondées selon les observations des répondants à propos de leurs expériences en les rattachant au cadre conceptuel.

Ensuite, je fournis des explications à propos de la formulation des questions de recherche. La question principale est la suivante : De quelle manière l'expérience de mobilité internationale transforme-t-elle l'identité des doctorants brésiliens? De la sorte, j'ai documenté les parcours

scolaires, sociaux, professionnels et migratoires pour saisir les circonstances dans lesquelles les identités évoluent. En ce qui a trait aux deux questions spécifiques de recherche auxquelles j'ai proposé de répondre dans ce chapitre, des précisions sont exposées ci-dessous.

Question spécifique : *Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger?*

Pour ce qui est de cette question, les contenus exposés dans le cadre conceptuel nous éclairent à propos des processus de transformations identitaires. Dubar (2000, 2007) mentionne que ces dernières se produisent à travers des crises ou des négociations identitaires causées par des discontinuités dans les parcours des individus. Les négociations se réalisent également dans l'axe relationnel de l'existence. Murphy-Lejeune (2003) relève aussi que l'arrivée dans un nouveau pays engendre une fragmentation identitaire. Des apprentissages mènent à des transformations et à la création d'identités multiples. En outre, la combinaison conceptuelle (Coulon, 1997; 2017; Dubar, 2000; Dubet, 1994a) permet de postuler que la construction de l'expérience des étudiants est reliée à l'affiliation universitaire qui est, à son tour, en rapport avec la construction de l'identité sociale et professionnelle. Compte tenu de ces propos, la réponse à cette question présuppose le repérage de crises ou de tensions mentionnées dans les récits, de même que des obstacles et des moyens déployés pour les surmonter.

Question spécifique : *Comment perçoivent-ils l'influence du monde qui les entoure dans la construction de leurs identités?*

La réponse à cette question est formulée en m'inspirant du travail de Dubet (1994a) sur la subjectivation. J'ai procédé à l'identification des éléments de réflexion à propos des circonstances reliées aux transformations individuelles. Le milieu et ses influences ainsi que les aspirations professionnelles ou les identités visées ont été également pris en considération.

La discontinuité dans les parcours relationnels et géographiques des participants est à l'origine de plusieurs défis et apprentissages. Globalement, pour ce qui est des apprentissages universitaires, les participants ont parlé des différences dans les traditions académiques, de l'organisation des travaux et de l'intégration de nouvelles pratiques (ex. : protocoles de recherche). Quant aux obstacles, ils ont parlé des défis d'affiliation institutionnelle et

intellectuelle. Pour ce qui est de l'affiliation institutionnelle, il s'agit des relations avec les collègues, les systèmes d'enseignement, les formes d'évaluation, de même que les exigences académiques. Pour ce qui est de l'affiliation intellectuelle, la langue constitue la principale raison des difficultés ressenties. Elle influence la réussite scolaire. Les exemples fournis antérieurement montrent que l'isolement peut être relié à un manque de préparation pour la réalisation d'épreuves. Par ailleurs, l'insécurité linguistique fait en sorte que certains étudiants s'abstiennent de participer à des activités de la communauté ou d'effectuer certaines tâches (ex. : enseignement).

D'autres enjeux de l'affiliation intellectuelle concernent la gestion des données, la rédaction de la thèse, les contributions de la recherche pour le domaine académique et la santé mentale. À ce propos, le découragement, le syndrome de l'imposteur et le syndrome de *vira-lata* (sentiment d'infériorité) constituent des exemples fournis par les répondants. Parmi les stratégies mises en oeuvre pour résoudre les situations problématiques ou pour concrétiser leurs objectifs, les intervenants dans le contexte universitaire (ex. : collègues, professeurs, directeurs de recherche) de même que des services d'appui ont été les principales ressources citées.

La socialisation occupe une place particulière dans les récits dans la mesure où elle représente à la fois une stratégie d'intégration et une condition de la formation identitaire. Sur ce point, les changements identitaires se produisent à travers l'intégration de nouvelles références culturelles et linguistiques (ex. : récits d'Elis et de Rox).

À propos des identités culturelles et nationales, des répondants ont précisé qu'ils maintenaient les caractéristiques ou comportements qu'ils appréciaient. Aussi, le sentiment d'être un *citoyen du monde* est associé aux activités du contexte académique (ex. : échanges, congrès). De plus, malgré le fait que certains n'aient pas reconnu des transformations identitaires, le contexte sociopolitique national joue un rôle dans leurs aspirations et projets. Enfin, en ce qui a trait aux identités sociales et professionnelles, les participants ont parlé de l'influence de la découverte d'autres traditions académiques dans des réflexions d'ordre épistémologique et de reformulations identitaires. Les questionnements à propos des identités sociales apparaissent reliés au statut d'étranger, notamment en ce qui a trait à la rupture entre le statut social du Brésil et du Canada de même qu'en ce qui a trait à la distance avec les membres du pays d'accueil.

En fin de compte, les répondants ont fait preuve de réflexivité à propos de leurs situations et étaient conscients des transformations individuelles provoquées par la mobilité. Leurs

réflexions ont porté sur les sujets suivants : les projets professionnels (ex. : aspirations, incertitude à l'égard d'une carrière académique, pays de résidence, atouts de l'anglais, individualisation en recherche), les appartenances nationales (ex. : changements et reconnexion avec les origines), les identités sociales (ex. : carrière et attentes de la famille) et le sentiment de réalisation (ex. : signification de l'expérience internationale sur les plans professionnel et personnel).

Chapitre VIII

Discussion

Ce chapitre traite de la discussion des résultats ainsi que des considérations supplémentaires à propos de la recherche. Dans un premier temps, j'effectue un retour sur l'objectif et sur le cadre de référence. Dans un deuxième temps, j'expose une synthèse de l'interprétation des résultats tout en les comparant avec les travaux antérieurs. Enfin, je présente des réflexions en ce qui a trait au déroulement de cette étude, notamment au sujet du groupe de discussion et des annotations dans le journal de bord.

8.1. Retour sur l'objectif de recherche et le cadre de référence

Le problème de cette recherche s'inscrit dans le champ de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la préoccupation des établissements universitaires envers la rétention d'étudiants étrangers au niveau du doctorat. L'internationalisation au Canada constitue une priorité (Universités Canada, 2014), et le Brésil représente l'un des « principaux pays d'origine à la croissance la plus rapide » (BCEI, 2018). Malgré l'évolution de l'internationalisation et des accords bilatéraux Canada-Brésil (Gouvernement du Canada, 2016), les recherches précédentes dans ce domaine se sont limitées aux témoignages, aux taux de satisfaction et à l'exploration d'expériences académiques et sociales. Les travaux portant sur les étudiants-chercheurs brésiliens au Canada sont quasi-inexistants. Magalhães et ses collaborateurs (2009) ont d'ailleurs porté à l'attention le besoin d'approfondir les connaissances relativement à l'identité des migrants brésiliens au Canada.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif de cette étude consiste à comprendre les conditions et la manière dont l'identité évolue dans le cadre d'un programme doctoral au Canada. La question de recherche principale était la suivante : *De quelle manière l'expérience de mobilité internationale transforme-t-elle l'identité des doctorants?* De cette question découlaient les questions spécifiques suivantes : *Comment définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir? Comment et dans quelles circonstances les identités évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?*

La réponse à ces questions de recherche apporte un nouveau regard sur la mobilité des doctorants brésiliens et, plus précisément, dans un contexte canadien. Un cadre conceptuel permettant de saisir les dimensions professionnelles/académiques et sociales a été pris en considération. Les principaux sujets exposés dans le cadre conceptuel concernent les études doctorales (Gardner, 2009a), la construction identitaire (Dubar 2000, 2007), l'identité sociale et professionnelle (Dubar, 1998, 2000), la réussite scolaire/universitaire et le métier d'étudiant (Coulon, 1997; 2017; Perrenoud, 1998; Romainville et Michaut, 2012), l'identité académique (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood), l'expérience (Dubet, 1994a, 1994b) et l'identité nationale (Hall, 1996a).

Mes décisions méthodologiques ont privilégié les voix des participants. Ainsi, j'ai suivi les principes d'une recherche narrative (Bertaux, 2016; Clandinin et Connelly, 2000; Polkinghorne, 1995). En tout, onze étudiants se sont portés volontaires pour participer à deux entretiens non dirigés à propos de leurs expériences avant et après le début du doctorat. Six d'entre eux étaient présents lors du groupe de discussion. Cette recherche se distingue des précédentes à propos des étudiants brésiliens au Canada, dans la mesure où je tiens compte du caractère diachronique de leurs expériences.

8.2. Discussion des résultats

8.2.1. Identités et motivations avant de commencer le doctorat

Le chapitre V porte sur les expériences des répondants avant de commencer le doctorat. L'interprétation des résultats a fourni une réponse à la première question spécifique de recherche : *Comment définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir?*

Afin de répondre à la question générale, soit la manière dont l'expérience de mobilité internationale transforme l'identité des doctorants, la compréhension des définitions ou constructions identitaires s'avère pertinente. L'exploration des trajectoires apporte des renseignements à propos de la situation des doctorants brésiliens au début des études, telles que leurs aspirations professionnelles, les identités visées ou leurs attentes. Le chapitre V englobe une description de leurs expériences ainsi qu'une interprétation à la lumière du cadre conceptuel. Sur le modèle de Dubar (2000, 2007), j'ai repéré les éléments de tension ou d'évolution dans les parcours des individus. Ces éléments sont reliés aux séjours à l'étranger, aux liens sociaux ou à des événements traumatiques. La nature des changements est différente selon les individus et

peut se traduire par de nouvelles orientations idéologiques ou politiques ainsi que par une reformulation des aspirations professionnelles.

Les constructions identitaires se rattachent aux logiques d'action décrites par Dubet (1994a, 1994b), principalement en ce qui a trait aux identités professionnelles/académiques. Les participants se sont montrés réflexifs au sujet de la situation sociopolitique du Brésil et ont mis en œuvre différentes stratégies pour réaliser leurs aspirations. Ces stratégies ont été employées à plusieurs moments et concernaient les choix scolaires, l'investissement dans l'éducation, l'implication en contexte professionnel ou académique, ainsi que la socialisation ou le réseautage. La construction de l'identité de chercheur commence, pour certains, à partir du premier cycle où ils ont eu la possibilité d'exercer des activités reliées à leur domaine (Emmioglu, McAlpine et Amundsen, 2017; Walker *et al.*, 2008) dans le cadre de projets d'initiation scientifique ou d'extension universitaire. Cet intérêt envers le champ de la recherche, ou cette vocation selon les termes de Dubet (1994a, 1994b), est associé au sens personnel et professionnel qu'ils ont développé au cours de ces expériences. Il se traduit notamment dans les motivations à poursuivre une carrière académique. Dans certaines situations, l'opportunité d'étudier à l'étranger s'est présentée en raison des programmes de bourse du gouvernement brésilien et quelques participants ont décidé de saisir cette chance.

D'autres circonstances qui ont pu mener les répondants à suivre une formation à l'extérieur ont été mentionnées. Les résultats de cette étude appuient ceux d'autres auteurs, à savoir, la compétitivité dans le marché de travail (Correia-Lima et Riegel, 2015; Nogueira, 2004; Prado, 2004, Valverde-Phoenie, 2015), la volonté d'améliorer l'anglais (Correia-Lima et Riegel, 2015; Grieco, 2015; Foster, 2014), le désir de mener des recherches dans des laboratoires avec des technologies avancées (Valverde-Phoenie, 2015) et la volonté de découvrir un pays étranger (Grieco, 2015; Correia-Lima et Riegel, 2015). En ce qui concerne le choix du Canada, tout comme dans l'étude du BCEI (2014b), les répondants ont cité la qualité des établissements universitaires, la sécurité, l'ouverture et la tolérance de la société. En lien avec ces motivations, des participants se sont investis dans le perfectionnement de l'anglais à l'étranger. Cela rejoint les observations de Goza (1999) relativement au fait que les Brésiliens migrants au Canada s'engagent dans l'apprentissage d'une langue. Les résultats permettent d'approfondir les raisons et les circonstances dans lesquelles les participants décident d'entreprendre des études au Canada. Il existe toutefois une nuance relativement aux travaux antérieurs. Bien que les motivations

exposées soient semblables, ce sujet n'avait pas encore été examiné à la lumière de la construction des identités professionnelles.

Dans un autre ordre d'idées, en tenant compte des facteurs reliés à l'échec et à la réussite universitaire proposés par Romainville et Michaut (2012), l'analyse des parcours antérieurs apporte des renseignements au sujet des caractéristiques d'entrée individuelles aux études doctorales. Nous avons appris qu'il s'agit d'étudiants possédant de l'expérience en recherche et en enseignement universitaire, dont la plupart s'identifient comme appartenant à une classe moyenne au Brésil et qui sont investis dans leur projet de formation. Il s'ajoute à cela les perceptions relativement à la qualité du système éducatif canadien de même qu'à la sécurité et la tolérance de la société canadienne.

8.2.2. Construction de l'expérience et de l'identité au doctorat

Les chapitres VI et VII retracent les expériences des répondants après avoir commencé un programme doctoral au Canada avec l'objectif de répondre aux questions de recherche spécifiques : *Comment et dans quelles circonstances les identités évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger? Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?*

Le chapitre VI porte sur les expériences au début du programme doctoral, y compris les préparatifs pour étudier au Canada. Certaines démarches, de la même manière que le décrivent Gardner (2009a) et Lovitts (2001), sont reliées à une socialisation préalable avec le milieu des études doctorales. Diverses stratégies sont mises en œuvre pour concrétiser les projets, notamment la préparation linguistique et le contact avec d'autres Brésiliens. Par ailleurs, les travaux de Dubet (1994a, 1994b) et de Kaddouri (2006) ont donné un éclairage sur les résultats pour ce qui est du lien entre un engagement autonome dans la construction de l'identité professionnelle et la combinaison des logiques d'action. Les écrits de Dubar (2000, 2007) et de Murphy-Lejeune (2003) expliquent les enjeux de la mobilité pour la construction des identités. Dubar (2007) soulève qu'il s'agit d'une situation propice aux changements en raison d'une rupture dans les axes biographiques et relationnels de l'existence. Murphy-Lejeune (2003) mentionne que, dans de telles circonstances, ces changements sont imposés par l'ajustement au nouveau milieu. À travers les témoignages, on observe que les principales circonstances reliées aux tensions sur le plan social ont un rapport avec les référents culturels et linguistiques.

Le chapitre VII présente les expériences académiques et sociales. À l’instar des écrits de Dubar (2000, 2007), de Dubet (1994a), de Coulon (1985, 1997, 2017) et de McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood (2009), j’ai porté un regard sur la réussite universitaire, sur l’affiliation à l’université et sur la construction des identités de chercheurs. Les étudiants au doctorat doivent apprendre les règlements explicites et implicites de l’institution pour s’intégrer. Les résultats obtenus montrent que, sur le modèle de Coulon (1997, 2017), la réussite est reliée à l’affiliation. Des témoignages indiquent que des obstacles à l’apprentissage du métier d’étudiant au doctorat influent sur les résultats universitaires ou sur la réalisation d’activités du domaine académique. Dans ces circonstances, les barrières linguistiques représentent le principal élément qui interfère avec le cheminement dans les études et, conséquemment, avec la construction d’identités de chercheurs. Par ailleurs, certains récits ont montré que le doctorat à l’étranger occasionne des remises en question associées à la notion d’identité sociale et professionnelle (Dubar, 2000). La confrontation de leurs savoirs à d’autres pratiques et à un autre milieu a engendré chez les doctorants des réflexions à propos de leurs postures épistémologiques et de leur formation. En outre, pour certains participants, le milieu académique contribue à la création d’un sentiment de citoyen du monde.

Sur ce point, d’autres témoignages ont fait mention des appartenances et des identités nationales. La formation de liens sociaux apparaît simultanément associée à une stratégie d’intégration dans la société d’accueil et aux changements identitaires. Des indices d’hybridité identitaire (Hall, 1996b) ont été décelés en ce qui a trait à la langue et aux référents culturels. Bien que certains participants n’aient pas reconnu des changements reliés à leurs identités, le contexte sociopolitique national joue un rôle dans leurs aspirations et leurs projets. Les différences entre le Brésil et le Canada ont été fréquemment évoquées et ils se sont montrés réflexifs à ce propos. Certains étudiants parrainés hésitaient à retourner dans leur pays d’origine à la fin du programme. D’autres thématiques ont fait l’objet de réflexion dans les récits, notamment la transition du doctorat vers le monde du travail, les atouts de l’anglais pour leur carrière et la signification de l’expérience internationale sur les plans professionnel et personnel.

Les résultats de cette thèse présentent des similarités et des différences avec d’autres travaux. Dans ce qui suit, je discute du bilan de l’expérience et des liens sociaux, de l’identité, des expériences académiques ainsi que de la langue.

Bilan de l'expérience et liens sociaux. Les répondants se sont montrés reconnaissants de leur expérience. Ces constats corroborent les résultats de l'étude du BCEI (2014b), selon laquelle les étudiants brésiliens accordent une valeur à la fois éducative et personnelle au séjour au Canada. Toutefois, la perception des répondants est influencée par la création de liens sociaux avec les personnes du pays d'origine. Certains répondants ont éprouvé des difficultés à créer des amitiés avec des Canadiens. Des résultats semblables ont été obtenus par d'autres chercheurs à l'étranger (Muñoz, 2009; Rezende, 2008) et au Canada (BCEI, 2014a, 2015, Burnham, 2017; Mainich, 2015). Par ailleurs, des points de vue divergents ont été dégagés. D'un côté, des répondants sont d'avis que la société canadienne est accueillante. D'un autre côté, certains considèrent que les relations sociales avec les Canadiens sont formelles et distantes. Ceci se traduit par la création d'amitiés avec d'autres Brésiliens ou d'autres étudiants étrangers. Le travail d'Andrade (2009) présente des similitudes dans la mesure où les étudiants étrangers sondés ont, eux aussi, socialisé davantage avec des personnes de la même origine. En revanche, le développement de relations sociales avec les personnes d'une autre origine représentait tout de même un aspect important dans l'amélioration des compétences linguistiques.

Les recherches antérieures se réfèrent aux divisions communautaires en raison du statut dans le pays d'accueil (ex. : situation légale ou illégale) ou de l'origine sociale (Brash, 2007; Magalhães *et al.*, 2009; Margolis, 1994; 2013; Vidal, 2000). Dans cette recherche, ce sujet a été rarement mentionné. Une seule participante a soulevé cette problématique. Dans sa situation, le statut temporaire au Canada (permis d'études) représentait la cause de l'exclusion. Dans un autre ordre d'idées, comme dans la thèse de Brash (2007), certains répondants ont évité de s'associer à d'autres Brésiliens afin de ne pas s'identifier avec certaines conduites, telles que le *jeitinho*. En contrepartie, d'autres ont surtout interagi avec des Brésiliens ou des étudiants étrangers. Selon eux, ces réactions ont été influencées par la distance et la formalité des relations sociales des Canadiens. Des résultats semblables ont été également observés par d'autres auteurs au Canada (Burnham, 2017; Koster, Covino et Perrier, 2016; Magalhães *et al.*, 2009). Toutefois, une nuance à propos des liens sociaux entre les Brésiliens de notre étude et les Canadiens s'impose. Certains répondants résidaient dans un contexte bilingue. Le fait que plusieurs d'entre eux aient parlé d'une affinité culturelle avec les Canadiens francophones constitue une différence avec les recherches antérieures. Les éléments mentionnés concernent les traits culturels ou les expressions culturelles (ex. : la musique, l'intérêt envers la langue, les discours de solidarité) et le

comportement (ex. : attitude proactive). Un rapprochement a été d'ailleurs fait entre le Québec et le Brésil.

Identité. En accord avec les conclusions de Muñoz (2009), les étudiants ont fait référence à la possibilité de développer leur autonomie, d'être plus ouverts et de maîtriser une langue étrangère. Dans un autre ordre d'idées, les appartenances sont exprimées différemment. À travers les récits, on observe des indices de l'intégration de référents identitaires de plusieurs pays (ex. : se sentir Canadien et Brésilien, intégrer plusieurs langues). Il s'agit d'observations effectuées dans d'autres recherches à propos de migrants (Phelps, 2016; Vidal, 2000; Wong, 2008). En revanche, comme dans le travail d'Alfred (2000), le patriotisme a été une autre perspective soulevée. Enfin, l'importance des relations amicales et l'émotivité ont fait l'objet de discussion pendant les entretiens, appuyant ainsi les résultats de Rezende (2008).

Les constats de la présente étude apportent des renseignements supplémentaires pour la compréhension des identités des Brésiliens au Canada. Comme mentionné dans la problématique, Magalhães et ses collaborateurs (2009) ont soulevé le besoin d'approfondir les connaissances à ce sujet. Ces auteurs ont fait allusion au dilemme de la construction de l'identité brésilienne au Canada, notamment la difficulté de s'imaginer en tant que citoyen canadien ou de sentir une appartenance davantage à un pays qu'à un autre. Les auteurs n'ont pas discuté en détail de ce sujet, mais ils ont cité d'autres travaux à propos des différences entre les immigrants brésiliens et les immigrants hispaniques.

D'après les résultats de cette thèse, les appartenances nationales peuvent être comprises à partir de différentes perspectives. La problématique de la distinction avec les personnes d'autres origines n'a été pas mentionnée. Par contre, le sentiment d'appartenance nationale a été abordé. Le fait d'être ou de devenir un citoyen canadien n'était pas perçu comme un enjeu. Au contraire, la pluralité identitaire était bénéfique et une source de fierté. Il faut néanmoins noter que le sentiment d'être (en partie) Canadien a été surtout abordé par les participants détenant un permis de résidence permanente³⁴. Ces derniers n'ont pas délaissé les référents du Brésil et voulaient maintenir les coutumes ou autres traits qu'ils valorisaient. Quelques étudiants parrainés, malgré le fait de se trouver dans une situation qui les obligeait à retourner au pays d'origine, considéraient

³⁴ Le rapport entre le statut obtenu au Canada et le sentiment d'appartenance n'a pas été établi et n'a pas constitué l'objet de cette étude. Généralement, les détenteurs d'un permis de résidence permanente habitaient au Canada depuis plus longtemps que les étudiants parrainés.

tout de même la possibilité de s'installer au Canada ou dans un autre pays à la fin du programme. Le dilemme, pour certains, résidait dans le fait qu'ils ne savaient pas quel pays choisir étant donné que toute décision pouvait avoir des avantages et des inconvénients. De plus, le sentiment d'appartenance nationale n'était pas forcément relié au choix du pays de résidence. Par exemple, un étudiant peut se sentir Brésilien, mais vouloir s'installer définitivement au Canada. D'autres doctorants n'ont pas restreint leurs appartenances à un pays particulier (ex. : citoyen du monde).

En ce qui concerne les caractéristiques identitaires et les stéréotypes à propos des Brésiliens, Magalhães et ses collaborateurs (2009) mentionnent que « Brazilian immigrants in Ontario complain about the stereotype of their people as 'casual characters', concerned only with partying, soccer and samba, yet Brazilians themselves tend to "sell" this "party-going" image as a way of preserving their identity » (p. 38). Ce stéréotype n'a pas été abordé par les répondants de cette étude. Il faut néanmoins noter que Magalhães et ses collaborateurs (2009) ont mené une enquête auprès de plus de 500 Brésiliens. Parmi un échantillon de 555 répondants, 18% étaient des étudiants universitaires (1^{er}, 2^e et 3^e cycle). L'échantillon de notre étude n'est pas comparable dans la mesure où j'ai effectué une recherche qualitative. Mais il est toutefois possible d'effectuer un rapprochement avec cette thématique. Bien que nos répondants aient mentionné l'importance des liens sociaux ou de la danse, l'esprit festif n'a pas constitué une caractéristique qu'ils ont utilisée pour revendiquer leur identité nationale. Étant donné qu'il s'agissait d'étudiants au doctorat, ils ont mis l'accent sur l'expérience de mobilité internationale en tant qu'opportunité de formation doctorale et de développement de carrière.

Expériences académiques. En ce qui a trait au contexte académique, les constats de cette recherche présentent des similitudes avec d'autres travaux à propos du manque de familiarité avec les méthodes d'enseignement (Abukhattala, 2013; Mukminin et McMahan, 2013) et une perception de relations distantes avec les professeurs (Muñoz, 2009). Les idées avancées par les répondants montrent que l'apprentissage et la satisfaction à l'égard des études sont reliés non seulement aux méthodes d'enseignement, mais aussi à la forme des épreuves. Les différentes traditions académiques se sont tout de même avérées profitables. En accord avec les conclusions de Tubin et Lapidot (2008), des répondants ont commencé à mettre en œuvre des pratiques académiques du pays d'accueil. Plus précisément, les répondants valorisent les protocoles en recherche ainsi que la manière de travailler du Canada. En ce qui a trait à la réussite universitaire

des étudiants brésiliens, peu de recherches ont approfondi ce sujet. Valverde-Phoenie (2015) a découvert que les difficultés linguistiques pouvaient influencer les résultats des épreuves. Dans cette thèse, la langue n'a pas directement été associée à l'échec universitaire, mais elle a des effets sur les résultats obtenus et sur la réalisation d'activités reliées à la formation au métier de chercheur. Les défis linguistiques en contexte académique et en contexte social sont abordés dans ce qui suit.

Langue. La langue représente un des principaux thèmes abordés par les participants relativement à leur expérience au Canada. Selon eux, la maîtrise d'une langue étrangère est un atout pour trouver un emploi comme l'a aussi indiqué Burkholder (2014). Toutefois, elle représente également l'une des principales difficultés sur le plan social et sur le plan académique. Un point commun avec d'autres écrits réside dans le fait que les interactions peuvent être affectées par des barrières linguistiques (Fotovatian et Miller, 2014 ; Myles et Cheng, 2003; Zhang, 2016). Concrètement, comme ils n'étaient pas en mesure de s'exprimer socialement, les doctorants ont ressenti des difficultés dans les interactions de la vie courante. Ceci se rapproche des conclusions de la recherche de Muñoz (2009). Des défis liés à l'écriture ont aussi été rapportés dans la présente recherche et dans des publications antérieures (Son et Park, 2014). Les répondants ont mis en évidence les différences entre le Brésil et le Canada à propos de l'organisation d'un texte et de l'argumentation.

Les travaux antérieurs signalent un effet sur l'estime de soi (Halic, Greenberg et Paulus, 2009; Kuo, 2011) et l'impression de tout recommencer (Halic, Greenberg et Paulus, 2009). Ceci a aussi représenté un thème saillant des entretiens individuels et du groupe de discussion. Les études de Galvão (2018), sur des doctorantes brésiliennes aux É.U.A., et de Kuo (2011), concernant des étudiants étrangers de cycles supérieurs, ont soulevé les enjeux du fait de ne pas être en mesure de s'exprimer de la même manière que dans le pays d'origine. Dans l'étude de Galvão (2018), cela s'est manifesté par de la timidité ou de l'anxiété. Conséquemment, les Brésiliennes évitaient de participer en classe. Dans notre étude, la sensation de ne pas maîtriser la langue a interféré avec la décision d'assumer des postes d'assistantat en enseignement et en recherche. Des répercussions reliées à l'enseignement ont été aussi soulevées par d'autres auteurs (Halic, Greenberg et Paulus, 2009; Myles et Cheng, 2003).

Tout comme dans l'étude de Kuo (2011) aux É.U.A., l'impression d'être discriminé en raison de la langue a été un problème mis en évidence. Cela signifie que l'intelligence ou la performance universitaire sont associées à la capacité de s'exprimer. Magalhães et collaborateurs (2009) énumèrent plusieurs causes de discrimination envers les Brésiliens en Ontario, notamment le statut d'immigrant, le manque d'expérience de travail au Canada, l'accent et le niveau linguistique. Or, les circonstances dans lesquelles ces situations se sont produites ont été peu explorées par ces auteurs au Canada. En ce qui concerne les répondants, cette thématique s'avère un élément important étant donné que la perception de l'ouverture et de la société canadienne représentait une motivation pour choisir ce pays. Dans les récits, les circonstances de ségrégation ou d'infériorisation sont justement reliées à la maîtrise de la langue. Bien que ces constats appuient les résultats avancés par Kuo (2011) et par Magalhães et collaborateurs (2009), cette recherche apporte des contributions relativement à la compréhension des situations de discrimination linguistique ressentie par des doctorants brésiliens au Canada. Sur le plan affectif et psychologique, cela pouvait alors se traduire, pour certains participants, par de l'isolement et par le syndrome de l'imposteur ou le syndrome de *vira-lata*. Certains de ces étudiants avaient travaillé au Brésil en assumant des postes exigeant des qualifications ou fréquentaient des milieux d'intellectuels. Étant donné le lien avec leurs statuts, on observe des répercussions sur les identités sociales.

8.3. Réflexions

Dans cette section, je propose quelques réflexions d'ordre théorique, épistémologique et méthodologique que j'ai menées dans le courant de la recherche. Il va sans dire que les répondants ont partagé de nombreux renseignements qui étaient inattendus lorsque j'ai rédigé la proposition de recherche. Ceci a entraîné des ajustements dans les procédures d'analyse de données (cf. Chapitre IV). D'autres constatations ont surgi. Il est question de l'utilité du groupe de discussion, de la relation avec les participants, de ma posture épistémologique et des ambivalences au sujet des choix théoriques. Les contenus de cette partie sont regroupés en deux sections qui concernent, d'une part, le groupe de discussion et, d'autre part, les observations consignées dans mon journal.

8.3.1. « Être brésilien au Canada : je vais inventer une caïpirinha au sirop d'érable! »

La discussion en groupe avait pour but d'obtenir des précisions quant à l'expérience d'être un doctorant au Canada. Les participants ont fait état de leur vécu dans la transition aux programmes de doctorat de même que de leurs impressions sur le contexte universitaire et social canadien. Les expériences antérieures n'ont pas été abordées dans le groupe de discussion. À la fin de cette rencontre, certains participants sont restés dans la salle et ont continué à échanger des idées et à socialiser. La discussion a été menée dans un climat leur permettant de se sentir à l'aise. Ils ont fait preuve d'humour à certaines reprises. L'une des participantes a d'ailleurs conclu la discussion en faisant le commentaire suivant :

Ser brasileiro no Canadá : eu ainda vou inventar uma caipirinha com maple! (risos)

Être brésilien au Canada : je vais encore inventer une caïpirinha au sirop d'érable! (rires)

Le choix de cette méthode de collecte de données s'est avéré pertinent dans la mesure où il a été possible de compléter certains récits individuels et de trouver des points communs entre les expériences. La méthode a été profitable parce qu'elle a représenté la troisième rencontre avec certains répondants. Ils ont alors apporté des précisions ou des confirmations relativement aux renseignements fournis lors des entretiens individuels. Par exemple, une personne avait discuté informellement avant un entretien des enjeux psychologiques de l'expérience et de la consultation avec un professionnel de la santé. Ces éléments n'ont pas été discutés en profondeur dans l'entretien. Mais cette personne a abordé cette thématique au moment de la discussion en groupe. Cela a d'ailleurs été un élément partagé par d'autres répondants. Plusieurs autres points communs ont été repérés. Il est question de l'importance du soutien psychologique dans une expérience internationale et de la pertinence de fournir ce soutien en tenant compte de la langue maternelle. Par ailleurs, une autre personne n'avait pas parlé du syndrome de *vira-lata* dans les entretiens individuels. Après avoir constaté que d'autres répondants avaient réagi à ce sujet, elle a partagé son point de vue.

La discussion en groupe a aussi occasionné l'émergence de nouveaux thèmes sur l'expérience doctorale qui avaient été rarement abordés antérieurement. Il s'agit de l'importance de l'expérience internationale pour faire du réseautage et la visibilité de la recherche. Il est possible de concrétiser cela grâce au financement du Brésil, à la possibilité de travailler en

anglais et à la découverte de revues scientifiques. Leurs opinions au sujet de l'attitude des étudiants canadiens représentent aussi un thème inédit. Les participants ont adopté une position critique à propos du manque d'efforts de certains étudiants canadiens. Puisqu'au Brésil les installations et les laboratoires universitaires ne sont pas toujours aussi modernes, ils étaient déçus de l'attitude de ces étudiants qui ne semblaient pas profiter de leur chance.

8.3.2. « Arrêter pour penser me donne des *insights* »

Le journal de bord s'est avéré indispensable pendant la collecte et l'analyse des données. À la fin des entrevues, j'y inscrivais les sujets abordés pendant les conversations informelles et j'essayais d'établir un lien avec les contenus des autres entretiens. Par exemple, le 17 août 2015 dans la section consacrée à Eddie j'ai noté les appartenances de classe sociale comme un éventuel thème préliminaire à considérer pour l'analyse de données. En ce qui a trait à la logistique, je relevais des décisions pour transcrire les données (ex. : l'utilisation d'une pédale, choix du logiciel) et j'exprimais mes inquiétudes sur les défis du recrutement des participants (diffusion des messages d'invitation à plusieurs reprises) (observations du 16 août 2015). J'annotais aussi mes questionnements au sujet du sens de certaines expressions utilisées au Brésil. J'ai par la suite interrogé diverses personnes de mon entourage pour m'éclairer à ce sujet.

Étant donné que j'ai rencontré divers intervenants³⁵ reliés aux programmes de mobilité entre le Canada et le Brésil, j'ai également ajouté des commentaires dans le journal, pour mieux saisir ce contexte et leurs rôles afin de mieux comprendre les démarches administratives des étudiants brésiliens. Cette décision s'est avérée judicieuse puisque plusieurs d'entre eux ont parlé des formalités. J'étais en mesure de mieux comprendre comment les étudiants soumettaient leurs candidatures au Canada et comment des organisations ou des individus leur venaient en aide. Les échanges avec les intervenants ont également été productifs dans la mesure où ils ont apporté des pistes pour d'autres étapes de l'étude. Un chercheur m'a éclairée au sujet du complexe de « *vira-lata* », un phénomène qu'il avait observé dans ses travaux (observations du 6 août 2015). Ce sujet a émergé par hasard lorsque les participants en ont parlé. Ainsi, les conversations informelles ont également contribué à ma réflexion lorsque j'analysais les données.

³⁵ J'ai choisi de ne pas dévoiler quelles informations ont été partagées par les divers intervenants étant donné qu'une participante a manifesté son insatisfaction à l'égard du soutien de l'un d'entre eux. Pour ce qui est des conversations que j'ai menées, tous leurs commentaires ont été extrêmement utiles à ma connaissance des procédures dans la mobilité Brésil-Canada.

En ce qui a trait aux interactions avec les participants, elles se sont déroulées sur un ton amical. Au moment des entretiens, je me trouvais dans la même situation que les répondants de cette étude (étudiante internationale au doctorat). Conséquemment, j'étais en mesure de saisir le sens de leurs propos. Certains passages difficiles de leurs récits m'ont également touchée du fait que j'avais séjourné au Brésil et que je comprenais leurs inquiétudes d'ordre social ou politique. En ce qui a trait aux interactions avant et après les entretiens, à quelques reprises, nous avons longuement discuté sans allumer l'enregistreur. J'ai compris que certains d'entre eux souhaitaient mieux me connaître avant d'amorcer les entretiens. Je ne voulais pas forcer immédiatement l'enregistrement parce que mon objectif consistait, avant tout, suivant les suggestions de Bertaux (2016), à créer un climat de confiance. J'ai constaté que la conversation se déroulait plus naturellement en procédant de cette manière (observations du 17 août 2015, section consacrée à Violeta). Il a été ainsi possible d'établir un climat de bien-être qui a contribué au déroulement réussi des entretiens. D'ailleurs, dans mes annotations du 11 mars 2016, j'ai commencé à réfléchir sur les avantages de cette étude pour les participants. Certains ont mentionné, pendant ou après les enregistrements, qu'ils étaient heureux de participer à cette recherche. Le principal aspect positif mentionné est associé au retour sur l'expérience et à la réalisation des accomplissements. Rox, en particulier, pense qu'il est pertinent d'écrire les réalisations dans les trajectoires individuelles. Elle a précisé son point de vue :

Eu acho legal de participar de uma entrevista aberta. Tipo assim, parar para pensar me faz ter insights, me faz realizar algumas coisas, me faz perceber. (Rox, deuxième entrevue)

Je trouve que c'est cool de participer à un entretien ouvert. Ainsi, arrêter pour penser me donne des *insights*, me fait réaliser des choses, me fait comprendre. (Rox, deuxième entrevue)

Dans un autre ordre d'idées, les données obtenues ont engendré de nombreux questionnements théoriques et méthodologiques. J'ai effectué des retours sur ces composantes de l'étude. Étant donné la richesse des entretiens, j'ai exploré une manière d'analyser les données qui n'avait pas été prévue à l'étape de la proposition de recherche (cf. chapitre IV). Les entretiens ont aussi soulevé des questionnements théoriques et épistémologiques. Je n'avais pas l'intention de m'éloigner des questions de recherche et, en même temps, je ne voulais pas négliger certains passages des récits. Certes, les entretiens non dirigés ont eu l'avantage d'engendrer des données

riches, mais la gestion et l'analyse des données ont exigé du temps et de la réflexion. J'ai imaginé d'éventuels changements au cadre conceptuel. Toutefois, j'ai réalisé que les concepts initialement définis étaient suffisamment flexibles pour me permettre de continuer mon analyse. Dans le courant de la recherche, le journal s'est avéré utile pour noter ces doutes ainsi que les liens entre les données et les références théoriques. À mesure que je signalais des thèmes préliminaires, j'indiquais aussi des liens avec les travaux de divers auteurs.

En ce qui concerne la posture du chercheur dans la recherche, Van der Maren (2011) soulève que c'est à la fin de la recherche qu'il est possible d'effectuer un bilan sur ce qui a été concrétisé et qu'une « interrogation épistémologique prend sa place » (p. 8). J'ai éprouvé plusieurs ambivalences. Le journal a servi à consolider ma posture, car en inscrivant des annotations, j'ai différencié ma propre expérience et celle des participants. C'est ainsi que mes réflexions m'ont aidée à repérer quels éléments méritaient d'être pris en considération pour mieux comprendre les données de l'étude (ex. : contexte brésilien, formalités, enjeux reliés à l'expérience d'étudiants de cycles supérieurs). Ainsi, mon travail d'analyse s'est concentré sur les voix des participants et les caractéristiques de leur expérience. De la sorte, à l'exemple de Clandinin et Rosiek (2007), je me suis reconnue dans une perspective pragmatique.

Conclusion

L'internationalisation de l'enseignement supérieur canadien englobe les accords bilatéraux Canada-Brésil en matière de recherche et d'éducation. Ceci a constitué le point de départ de cette thèse, dans la mesure où peu d'écrits existent à ce propos et où la rétention des étudiants étrangers représente une préoccupation des établissements universitaires. Des récits de doctorants d'origine brésilienne ont été analysés à l'aide d'un cadre conceptuel composé de perspectives d'auteurs permettant de comprendre comment les étudiants procèdent à la construction de leurs expériences et dans quelles circonstances l'expérience de mobilité a des effets sur les transformations identitaires. Les entretiens non dirigés ont suscité des réflexions non seulement à propos des expériences et des identités, mais aussi au sujet d'une multitude de défis personnels, sociaux et professionnels auxquels les doctorants brésiliens ont dû faire face. Les résultats sont groupés en trois chapitres : les expériences antérieures au doctorat, la transition au doctorat et les expériences pendant le programme d'études. Le chapitre consacré à discussion présente un bilan de l'interprétation des données, une comparaison avec les recherches antérieures et des commentaires supplémentaires à propos du déroulement de la recherche. En tenant compte des chapitres précédents, cette dernière partie de la thèse examine les contributions potentielles de ma recherche, ses limites ainsi que des pistes pour des études futures.

Retombées de la recherche

Sur le plan théorique, l'utilisation des concepts d'expérience (Dubet, 1994a) et d'identité (Dubar, 2000, 2007) a contribué à une meilleure compréhension des récits d'étudiants brésiliens. Ces références théoriques avaient été utilisées antérieurement dans des recherches sur des jeunes Canadiens en contexte minoritaire (Pilote, 2004, 2007) ou sur des étudiants étrangers d'autres origines (Duclos, 2011; Maïnich, 2015). En revanche, ce référentiel n'avait pas été utilisé dans le cadre d'expériences auprès d'immigrants ou d'étudiants d'origine brésilienne. Par ailleurs, l'identité sociale et professionnelle des doctorants brésiliens au Canada était un champ encore inexploré. Ainsi, en complétant l'analyse de leurs parcours avec des références sur la réussite scolaire/universitaire (Perrenoud, 1998; Romainville et Michaut, 2012) de même que sur l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997, 2017) et du métier de chercheur (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009; Walker *et al.*, 2008), il a été possible de mieux comprendre les circonstances dans lesquelles ces identités se construisent.

La contribution méthodologique réside dans le caractère diachronique de l'étude. La méthode des récits de vie s'est avérée pertinente pour découvrir les trajectoires individuelles et professionnelles avant de commencer le doctorat. Ceci a contribué à une meilleure compréhension des transformations identitaires puisqu'il a été possible de repérer des moments marquants du parcours des répondants. Par exemple, quelles étaient les circonstances où ils perdaient leurs repères, quelles étaient les situations difficiles? Une autre contribution méthodologique consiste en la réalisation de l'étude en portugais. Mener une recherche dans une autre langue présente plusieurs défis et exige plusieurs précautions (cf. Chapitre IV). Toutefois, elle apporte des avantages pour ce qui est de la profondeur et de la précision des propos des répondants.

En ce qui concerne les retombées pratiques, la perspective des participants peut amener une sensibilisation et une prise de conscience de la part de divers intervenants sur les campus. Il est question des administrateurs, des directeurs de recherche, des étudiants ainsi que des employés des services de soutien. Les difficultés d'intégration et de création de liens sociaux ont des implications dans toutes les sphères de la vie des étudiants. Comme certains l'ont relaté, il existe des sentiments d'infériorité, de discrimination et de solitude qui peuvent être renforcés lorsqu'il n'y a pas de compréhension d'autres normes ou coutumes. Il s'agit, par exemple, des interactions avec les collègues des laboratoires. La découverte de ces difficultés soulève l'importance de développer des sentiments de confiance en soi et d'appartenance à une communauté et à une institution.

Par ailleurs, en évoquant la prise de position d'Ortiz et Choudaha (2014), l'amélioration des stratégies de rétention présuppose une compréhension de la diversité des groupes d'étudiants étrangers. Un parallèle entre cette recherche et l'état des connaissances a été effectué dans le chapitre précédent. Il existe de nombreux points communs, mais les doctorants de cette étude présentent quelques caractéristiques de *brasilidade* qui influencent leurs points de vue, leurs expériences et leurs identifications. Diverses particularités de leur pays jouent un rôle dans la manière dont certains se sont intégrés et ajustés aux études doctorales dans un établissement canadien. En plus des manières d'interagir et de socialiser, la langue constitue un élément primordial de leur adaptation. Par ailleurs, les difficultés d'écriture dans un contexte académique ne sont pas reliées uniquement à la compréhension, à la communication orale ou aux règles grammaticales et de syntaxe. Au Brésil, les manières d'argumenter et de structurer un texte sont

différentes. C'est pourquoi des formations portant sur les différences dans différents contextes académiques pourraient s'avérer bénéfiques pour les étudiants.

Enfin, d'autres contributions se rapportent aux agences de financement brésiliennes qui attribuent des bourses de mobilité internationale. Les étudiants parrainés ont exprimé leurs opinions au sujet de certains éléments méritant une amélioration. Ils sont reconnaissants de l'opportunité que le Brésil leur offre, mais ils suggèrent du soutien en ce qui a trait à leur transition au Canada et à l'éventuel retour au Brésil après l'obtention du diplôme. De plus, avant de partir au Canada, une aide psychologique serait profitable pour les épauler au moment de leur intégration dans un nouveau milieu. Une participante a d'ailleurs soulevé la possibilité d'offrir des formations avant le départ de manière à préparer les étudiants. En ce qui concerne le retour, ils ont suggéré le soutien dans la réintégration dans le pays d'accueil sur le plan académique ou professionnel étant donné qu'ils perdent des contacts dans leur pays lorsqu'ils se trouvent plusieurs années à l'étranger.

Limites de la recherche

Bien que plusieurs moyens pour assurer la rigueur méthodologique aient été mis en place pour mener cette recherche, plusieurs limites méritent d'être soulignées. Sur le plan théorique, je me suis principalement concentrée sur les concepts reliés à l'expérience et à l'identité. Or, étant donné que la langue a représenté l'un des thèmes les plus saillants de l'intégration et de l'adaptation au Canada, un référentiel théorique portant sur l'apprentissage d'une langue étrangère et l'identité pourrait enrichir l'interprétation des données. Il en est de même pour la notion de socialisation dans un contexte d'études doctorales, car les résultats de cette étude indiquent que la socialisation joue un rôle important dans les parcours.

En ce qui touche à la méthodologie, les entretiens non dirigés ont l'avantage de fournir des données riches et de donner de la liberté aux répondants. Même s'ils parlaient des moments jugés importants selon eux, cela a posé des difficultés lors de l'analyse des données étant donné qu'ils n'ont pas tous abordé en profondeur les mêmes phases de leur vie. Par exemple, en ce qui a trait aux phases des études doctorales, certains participants ont fourni plus de précisions que d'autres. Pour cette raison, la comparaison des cas s'est avérée plus complexe que prévu.

De surcroît, les répondants se trouvaient à différentes phases de leurs études. Par conséquent, certains n'étaient pas en mesure de se prononcer au sujet des phases plus avancées du programme doctoral, notamment, la rédaction de la thèse. L'examen de leurs expériences à ce

moment aurait permis d'enrichir les résultats et l'interprétation des données relativement à la construction des identités sociales et professionnelles. Il s'agit d'une phase essentielle du parcours doctoral et, donc, à l'apprentissage du métier de chercheur. La collecte de données n'a duré que quelques mois. C'est pourquoi une étude longitudinale serait appropriée pour mieux saisir les différentes phases chez les participants. Par ailleurs, elle permettrait aussi de mieux repérer les transformations identitaires. Les participants ayant mené une réflexion plus approfondie à ce sujet se trouvaient au Canada depuis plusieurs années.

Il est possible de faire référence à un autre inconvénient des entretiens non dirigés dans le cadre de cette étude. De nombreuses données sur les parcours des répondants ont été recueillies, mais les contenus s'éloignaient parfois de l'objet de recherche. Ceci a représenté un défi dans la gestion de la quantité de données lors du traitement et de l'analyse.

Dans un autre ordre d'idées, l'échantillonnage de volontaires et la nature qualitative de cette recherche ne permettent pas de généraliser les conclusions. L'échantillon n'est pas représentatif des autres doctorants au Canada. Beaud (2009) soulève également que les volontaires ont des « caractéristiques psychologiques particulières » telles que « la volonté de plaire, le désir de connaître, le besoin de régler des problèmes, etc. » qui empêchent la généralisation des résultats (p. 264).

Enfin, d'autres limites concernent le choix de la présentation des données. Les profils de même que la manière dont les répondants construisent leurs expériences et leurs identités restent propres à chacun. Malgré l'existence d'éléments communs, les singularités l'emportent sur les interprétations globales. C'est la raison pour laquelle la présentation des données cas par cas se serait peut-être avérée avantageuse. La décision de présenter les données dans un format intercas s'est justifiée en raison du nombre de participants. Les citations ne sont pas représentatives de l'ensemble du groupe. Les données présentées ont, néanmoins, servi à documenter les expériences des répondants ainsi que des circonstances de changements identitaires.

Pistes pour la recherche

Les résultats obtenus entrent en ligne de compte dans la formulation de pistes pour de futures recherches. Premièrement, il serait pertinent d'analyser les difficultés des doctorants étrangers selon les différents domaines de recherche. Les répondants de cette étude ayant précisé les défis liés à l'écriture étaient inscrits dans le domaine des sciences sociales et humaines. D'autres répondants ont mentionné des défis dans la préparation d'articles ou de

communications. Étant donné que les programmes de bourses du gouvernement brésilien sont destinés à de nombreux étudiants en sciences exactes, il serait utile de comparer leurs points de vue à propos de la rédaction académique.

Deuxièmement, dans cette recherche, nous avons constaté que les répondants valorisent les interactions avec les autres en contexte académique et en contexte social. Plusieurs intervenants se sont avérés importants dans les parcours des répondants, mais il serait pertinent d'approfondir comment s'établissent les liens sociaux. Par exemple, les doctorants arrivant au Canada avec des contacts préétablis réussissent-ils mieux à s'insérer dans la communauté universitaire? Comment s'intègrent-ils dans les communautés? Qui sont les intervenants les plus importants selon les diverses phases du doctorat? Les étudiants ont également soulevé l'importance du réseautage dans le cadre d'une expérience internationale. Comment établissent-ils un réseau de contacts académiques? Quels sont les avantages et les retombées des partenariats ou des réseaux dans leur formation?

Par ailleurs, étant donné que la population au doctorat n'est pas uniforme et que les programmes de bourses brésiliens attribuent un complément financier à ceux qui partent à l'étranger avec leur famille, il serait utile de saisir comment les attentes et les responsabilités familiales influencent les expériences et les constructions identitaires. Par exemple, un des participants voulait éviter d'aller travailler ailleurs en raison de l'intégration de sa famille.

Les répondants ont aussi fait part de leurs incertitudes et de leurs ambivalences concernant leurs projets professionnels. Indépendamment de leur décision de rester au Canada, de retourner au Brésil ou de partir dans un autre pays, comment se sont-ils intégrés dans leur carrière après l'obtention d'un diplôme? Comment résolvent-ils le dilemme des doctorants parrainés? Décident-ils de rembourser le gouvernement ou de retourner dans leur pays d'origine pour la durée équivalente à leurs études? En outre, il serait opportun de comprendre les contributions de l'obtention d'un diplôme à l'étranger et les atouts d'une langue étrangère pour l'obtention d'un emploi.

Pour terminer, à la lumière des limites de cette étude, d'autres pistes de recherche peuvent être formulées. En tenant compte du vécu de récents diplômés, comment les identités académiques et professionnelles sont-elles construites? Les résultats de cette étude englobent les réflexions de quelques participants, mais étant donné que certains ne se trouvaient pas dans les phases avancées de leur programme, d'autres données seraient utiles à ce propos.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), 305-309.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Le Labyrinthe des identités et des langues. Dans M. Abdallah-Pretceille (Dir.), *Les métamorphoses de l'identité* (pp. 38-51). Paris, France: Ed. ECONOMICA.
- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle (5^e édition)*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) (2016). *Brazilian Criteria 2015 and social class distribution update for 2016*. Récupéré de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Abukhattala, I. (2013). What Arab Students Say about Their Linguistic and Educational Experiences in Canadian Universities. *International Education Studies*, 6(8), 31-37.
- Alfred, G. (2000). L'année à l'étranger : Une mise en question de l'identité. *Recherche et formation*, 33, 27-44.
- Almeida, A. (1993). Similitudes entre le portugais du Brésil et le portugais continental. Dans A. Martins, A.-M. Folco et A. de Carvalho (Dir.), *Le portugais, langue internationale*. Actes du colloque à l'Université de Montréal les 4,5 et 6 juin 1993. Les publications du centre de langue patrimoniales – Université de Montréal, Montréal, QC.
- Altbach, P. G. et Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International education*, 11(3-4), 290-305.
- Andrade, M. S. (2009). The Effects of English Language Proficiency on Adjustment to University Life. *International Multilingual Research Journal*, 3, 16-34.
- Arcand, S., Asselin, C. et Kanouté, F. (2016). Back to school! (Mis)trust and acculturation processes among immigrant students at Campus Montreal. *Alterstice: Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 57-72.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Azevedo, F. de (1950). *Brazilian Culture: An Introduction to the Study of Culture in Brazil*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Azevedo, M. (2005). *Portuguese: A Linguistic Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barbosa, L. N. (1995). The Brazilian Jeitinho: An Exercise in National Identity. Dans D. Hess et R. A. DaMatta (Dir.), *The Brazilian Puzzle: Culture on the Borderlands of the Western World* (pp. 35-48). New York, NY: Columbia University Press.
- Barbosa, R. (2009). Brazilian Immigration to Canada. *Études ethniques au Canada*, 41(1), 215-225.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148.

- Barreyro, G. B. (2008). *Mapa do Ensino Superior Privado [Carte de l'enseignement supérieur privé]*. Brasília, DF : INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Récupéré de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492108
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. London, Royaume-Uni: Allen & Unwin.
- Bash, L., Schiller, N. G. et Blanc, C. S. (1994). *Nations Unbound : Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. New York, NY: Routledge.
- Bassette, F. (2012, 5 décembre). *Bolsista que não volta ao País pode ter dívida anistiada [Boursiers qui ne retournent pas au pays peuvent avoir leur dette amnistiée]*. Estadão. Récupéré de <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,bolsista-que-nao-volta-ao-pais-pode-ter-divida-anistiada,969513>
- Bastide, R. (1957a). *Brésil, terre des contrastes*. Montrouge, France : Hachette.
- Bastide, R. (1957b). Les relations raciales au Brésil. *Bulletin international des sciences sociales (UNESCO)*, 9(4), 525-543.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Malden, MA : Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. Dans M. Surya (Dir.), *Identités indécises* (pp.10-27). Paris, France : Éditions Léo Scheer.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Rodez, France: Éditions du Rouergue/Chambon.
- Bauman, Z. (2010). *Identité*. Paris, France: L'Herne.
- BCEI (Bureau canadien de l'éducation internationale) (2014a). *Un monde à apprendre: Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa, ON: BCEI.
- BCEI (Bureau canadien de l'éducation internationale) (2014b). *Recherches en bref : Motivations et opinions de 100 étudiants brésiliens d'établissements canadiens d'enseignement supérieur*. Ottawa : Bureau canadien de l'éducation internationale. Récupéré de <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/CBIE-research-Brazilian-students-FR-v5-FINAL.pdf>
- BCEI (Bureau canadien de l'éducation internationale) (2015). *Un monde à apprendre: Résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa, ON: BCEI.
- BCEI (Bureau canadien de l'éducation internationale) (2016). *Un monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. Ottawa, ON : BCEI.
- BCEI Bureau canadien de l'éducation internationale) (2018). *Résultats et potentiel du Canada en éducation internationale : les étudiants internationaux au Canada 2018*. Récupéré de <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2018/04/Infographic-inbound-FR.pdf>
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 251-283). Sainte-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Beck, K. (2006). Being international: Learning in a Foreign University. Dans N. Amin et G. J. S. Dei (Dir.), *The Poetics of Anti-racism* (pp. 85-106). Halifax, NS: Fernwood Publishing.

- Beck, K. (2008). Questioning the Emperor's New Clothes : Towards Ethical Practices in Internationalization. Dans R. D. Trilokekar, G. A. Jones et A. Shubert (Dir.), *Canada's Universities Go Global* (pp. 306-336). Toronto, ON : James Lorimer et Company, LTD.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Berger, J. B., Ramírez, G. B. et Lyons, S. (2012). Past to Present : A Historical Look at Retention. Dans A. Seidman (Dir.), *College Student Retention : Formula for Student Success (2^e édition)* (pp. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, INC. Publié en partenariat avec American Council on Education.
- Bertaux, D. (2002). Du récit de vie dans l'approche de l'autre. *L'Autre*, 2(1), 239-257.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie (4^e édition)*. Paris, France : Armand Colin.
- Bhabha, H. (2004). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- Bilecen, B. (2009). Lost in Status? Temporary, Permanent, Potential, Highly Skilled: The International Student Mobility. *Centre on Migration, Citizenship and Development Working papers*, 63, 1-15. Récupéré de <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2036216>
- Bilecen, B. (2013). Negotiating Differences: Cosmopolitan Experiences of International Doctoral Students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(5), 667-688.
- Black, J. (2010). Reputation, Recruitment, and retention imperatives. Dans J. Black (Dir.), *Strategic Enrollment intelligence* (pp. 202-212). Toronto, ON : Academica Group.
- Borg, M., Maunder, R., Jiang, X., Walsh, E., Fry, H. et Di Napoli, R. (2010). International Students and Academic Acculturation. Dans E. Jones (Dir.), *Internationalisation and the Student Voice* (pp.181-192). New York, NY: Routledge.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2002). Conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 145(1), 3-8.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136, 101-109.
- Burkholder, J. R. (2014). Reflections on Turkish international graduate students: Studies on life at a U.S. Midwestern University. *International Journal of Advanced Counselling*, 36, 43-57.
- Brash, K. (2007). *Finding their place in the world: Brazilian Migrant Identities in an Interconnected World*. Thèse de doctorat inédite. Université de Toronto. Toronto, ON.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

- Bubadué, R., Carnevale, F., de Paula, C., Padoin, S. et Neves, E. (2013). Participation in an international exchange program: Contributions of the experience of sandwich-undergraduate studies in nursing. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 3(3), 555-562.
- Burnham, J. (2017). *Female Brazilian Students' Experiences at Canadian Post-Secondary Institutions*. Thèse de maîtrise inédite. Lakehead University. Thunder Bay, ON.
- Byinton, C. A. B. (2013). A identidade brasileira e o complexo de vira-lata : Uma interpretação da psicologia jungiana [L'identité brésilienne et le complexe du chien errant : Une interprétation de la psychologie de Jung]. *Jungiana*, 31(1), 71-77.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. Dans J.-C. Ruano-Borbolan (Dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (pp. 253-258). Auxerre, France : Presses Universitaires de France.
- Campelo, L. (2017, 15 décembre). *Brazil : Thousands of indigenous peoples demand the right to their ancestral name*. Brasil de Fato. Récupéré de <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/15/thousands-of-brazilian-indigenous-demand-the-right-to-use-their-ancestral-name/>
- CAPES (2012). *Diário Oficial da União – Seção 1 [Quotidien officiel de l'union – Section 1]*. Récupéré de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portarias-141-142-28set12.pdf>
- CAPES (2014). *Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)* [Programme de doctorat sandwich à l'étranger]. Récupéré de <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-exterior/programa-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>
- Carvalho, J. A. M. et Campos, M. B. (2006). A Variação do Saldo Migratório Internacional do Brasil [La variation du solde migratoire international au Brésil]. *Estudos Avançados*, 20(57), 55-58.
- Castro, M.H. M. (2005). Estado e mercado na regulação da educação superior [État et marché dans la régulation de l'enseignement supérieur]. Dans C. Brock et S. Schwartzman (Dir.), *Os desafios da educação no Brasil [Les défis de l'éducation au Brésil]* (pp. 235-274). Rio de Janeiro, RJ : Nova Fronteira.
- Chapdelaine R. F. et Alexitch, L. R. (2004). Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 167-184.
- Chang, Y.-J. (2011). Picking One's Battles: NNEST Doctoral Students' Imagined Communities and Selections of Investment. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(4), 213-230.
- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a Field in the Making. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4^e édition)* (pp. 421-434). Thousand Oaks, CA: SAGE

- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. Montréal, QC : CIRANO.
- Chaves, V. (2008). Borboletas [Enregistré par Vitor Chaves et Leo Chaves]. Dans *Borboletas* [Type d'enregistrement : CD]. Sony BMG (Brésil) et Columbia/BNA (É.U.A.)
- Chickering, A. W., et Reisser, L. (1993). *Education and identity (2^e édition)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Churchill, S. (2016). Les dimensions descriptives et interprétatives de la recherche phénoménologique. Complémentaires ou mutuellement exclusives? *Recherches Qualitatives*, 35(2), 45-63.
- Ciência sem fronteiras (s.d.). Valores de Auxílios e Bolsas. Récupéré de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/valores-de-auxilios-e-bolsas>
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, J. et Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, J. et Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. Dans J. Clandinin (Dir.), *Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions* (35-76). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences humaines (2^e édition)*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Connelly, F. M. et Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec les êtres humains*. Ottawa, ON : Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. Récupéré de http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Correia-Lima, M. et Riegel, V. (2015). Mobilité académique made in SOUTH : réflexions sur les motivations des étudiants brésiliens et colombiens. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 109-132.
- Coulon, A. (1985). L'affiliation institutionnelle à l'université : les journaux d'étudiants. *Pratiques de Formation-Analyses*, 9, 137-147.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, France : PUF.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : PUF.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : L'état des savoirs. Rapport pour l'observatoire de la vie étudiante*. Paris, France : Université de Paris 8/Centre de recherches sur l'enseignement supérieur.

- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante. Paris, France : Université de Paris 8/ESSI-CRES.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4^e édition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DaMatta, R. (1984). *O que faz o brasil, Brasil ?* [Qu'est-ce qui fait du Brésil, le Brésil ?] Rio de Janeiro, RJ : Rocco.
- DaMatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis : para uma sociologia do dilema brasileiro (6^e édition)* [Carnavals, bandits et héros : ambiguïtés de la société brésilienne]. Rio de Janeiro, RJ : Editora Rocco.
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 50-68.
- DeClou, L. (2016). Who stays and for How Long: Examining Attrition in Canadian Graduate Programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 174-198.
- Deem, R. et Brehony, K. J. (2000). Doctoral students' access to research cultures. Are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. London, UK: SAGE.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research. Dans Denzin, N. et Lincoln, Y. (Dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4^e édition)* (pp. 1-20). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dervin, F. (2007). Mascarades estudiantines finlandaises. *Les Langues Modernes*, 1, 33-44.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Thèse de doctorat inédite. Université de Turku. Turku, Finlande.
- Dervin, F. et Byram, M. (2008). Présentation. Dans F. Dervin et M. Byram (Dir.), *Échanges et mobilités académiques : Quel bilan?* (pp. 9-13). Paris, France : L'Harmattan.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 361-389). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van Der Linden, N., Azzi, Frenay, M., Galand, B. et Klein, O. (2017). Doctoral Students' Experiences Leading to Completion or Attrition : A Matter of Sense, Progress and Distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Do Cais, E. et Meriti, S. (2002). Deixa a vida me levar [Enregistré par Zeca Pagodinho]. Dans *Deixa a vida me levar* [Type d'enregistrement : CD]. Universal Music. (2002)
- Duarte, F. (2006). Exploring the interpersonal transaction of the Brazilian Jeitinho in bureaucratic contexts. *Organization*, 13(4), 509-527.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (3^e édition). Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dubet, F., Zeitler, A. et Guérin, J. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1887>
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2009). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris, France: Armand Colin.
- Duclos, V. (2006). La scolarisation des élites féminines du Maghreb en France : les stratégies familiales, sexuées et de classe et les parcours scolaires. *Recherches féministes*, 19(2), 85-124.
- Duclos, V. (2010). L'expérience scolaire des étudiants d'Afrique noire : une comparaison internationale. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)*, Canada. Récupéré de <http://www.capres.ca/2010/11/l'experience-scolaire-des-etudiants-dafrique-noire-une-comparaison-internationale/>
- Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41(3), 81-101.
- Ellis, C., et Berger, L. (2001). Their story/my story/your story: Including the researcher's experience in interview research. In J. F. Gubrium et J. A. Holstein (Dir.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 849-875). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emmioglu, E., McAlpine, L. et Amundsen, C. (2017). Doctoral Students' Experiences of Feeling (or not) Like an Academic. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 73-90.
- Evans, N. J., Forney, D. S., and Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Faure, M. (2016). *Une histoire du Brésil: naissance d'une nation*. Paris, France : Perrin.
- Ferdinandt, N. M. (2008). *The Other in Minnesota: a Study of Brazilian Identity Construction*. Thèse de doctorat inédite. University of St. Thomas, St. Paul, MN.
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations culturelles*. Paris, France: Armand Colin éditeur.

- Fleischer, S. (2002). *Passando a América a limpo : O trabalho de housecleaners brasileiras em Boston, Massachusetts [En passant l'Amérique au propre : le travail de housecleaners brésiliennes à Boston, Massachusetts]*. São Paulo, SP : Annablume.
- Folha de S. Paulo (2004). *Campanha quer resgatar auto-estima brasileira* [Campagne veut sauver l'estime de soi brésilienne]. Récupéré de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2007200403.htm>
- Foster, M. (2014). Student Destination Choices in Higher Education: Exploring Attitudes of Brazilian Students to Study in The United Kingdom. *Journal of Research in International Education*, 13(2), 149-162.
- Fotovatian, S. et Miller, J. (2014). Constructing an Institutional Identity in University Tea Rooms: The International PhD Student Experience. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 286-297.
- Franco de Sá, R. M. P. (2004). *Modélisation de la construction identitaire professionnelle de jeunes médecins généralistes diplômés de l'Université fédérale du Pernambuco, au Brésil*. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Freyre, G. (1959). *New World in the Tropics : The Culture of Modern Brazil*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Furnham, A. et Bochner, S. (1982). Social Difficulty in a Foreign Culture: An Empirical Analysis of Culture Shock. Dans S. Bochner (Dir.), *Cultures in Contact: Studies in Crosscultural Interaction* (pp. 161-198). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- G1 (Globo) (2017a, 4 avril). Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsas apenas para pós e mantém fim do intercâmbio na graduação [Science sans frontières aura 5 mille bourses à peine pour les études supérieures et maintient la fin des échanges au niveau du baccalauréat]. *G1 (Globo)*. Récupéré de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsas- apenas-para-pos-e-mantem-fim-do-intercambio-na-graduacao.ghtml>
- G1 (Globo) (2017b, 4 avril). Ciência Sem Fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro. *G1 (Globo)*. Récupéré de <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>
- GalCostaVEVO (2015, 22 octobre). Gal Costa – Garota de Ipanema [Fichier vidéo]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=svVeCQeCG98>
- Galvão, C. M. M. (2018). *Brazilian Women in STEM and their Adaptation to American Higher Education*. Thèse de doctorat inédite. California Lutheran University. Thousand Oaks, CA.
- Ganho, A. S. et McGovern, T. (2004). *Using Portuguese: A guide to contemporary usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the Mold of Graduate School: A Qualitative Study of Socialization in Doctoral Education. *Innovative Higher Education*, 33, 125-138.
- Gardner, S. K. (2009a). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-152.

- Gardner, S. K. (2009b). Student and Faculty Attributions of Attrition in High and Low-Completing Doctoral Programs in the United States. *Higher Education*, 58, 97-112.
- Gardner, S. K. (2010). Doctoral Student Development. Dans S. K. Gardner et P. Mendoza (Dir.), *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education* (pp. 203-221). Sterling, VA : Stylus.
- Gardner, S.K. et Barnes, B. (2007). Graduate Student Involvement: Socialization for the Professional Role. *Journal of College Student Development*, 48(4), 369-387.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 391-414). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17.
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. Dans M. S. Anderson (Dir.), *The experience of being in graduate school: An exploration* (pp. 55-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Golde, C.M. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition : Lessons from four Departments. *Journal of Higher Education*, 76, 669-700.
- Gouvernement du Canada. (2014). *Science sans frontières*. Récupéré de <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/study-etudie/swb-ssf.aspx?lang=fra>
- Gouvernement du Canada. (2016). *Relations Canada-Brésil*. Récupéré de http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/bilateral_relations_bilaterales/index.aspx?lang=fra
- Gouvernement du Canada (2017). *Obtenir un permis d'études – Vérifiez si vous êtes autorisé à étudier au Canada*. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/etudier-canada/permis-etudes/admissibilite.html>
- Goza, F. (1999). Brazilian Immigration to Ontario. *International Migration*, 37(4), 765-788.
- GrandeEncontroVEVO (2016, 14 novembre). Elba Ramalho, Zé Ramalho, Geraldo Azevedo - Taxi Lunar [Fichier vidéo]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=VUwLnHkuRTk>
- Grieco, J. A. (2015). *Fostering Cross-Border Learning and Engagement Through Study Abroad Scholarship: Lessons from Brazil's Science Without Borders Program*. Thèse de Maîtrise inédite. Université de Toronto, Toronto, ON.
- Hagedorn, L. S. (2012). How to Define Retention: A New Look at an Old Problem. Dans A. Seidman (Dir.), *College Student Retention: Formula for Student Success (2^e édition)* (pp. 81-99). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, INC. Publié en partenariat avec American Council on Education.
- Halic, O., Greenberg, K. et Paulus, T. (2009). Language and Academic Identity: A Study on the Experiences of Non-native English Speaking International Students. *International Education*, 38(2), 73-93.

- Hall, S. (1996a). The question of cultural identity. Dans S. Hall, D. Held, D. Hubert et K. Thompson (Dir.), *Modernity: An introduction to modern societies* (pp. 595-634). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Hall, S. (1996b). Introduction: Who needs identity? Dans S. Hall et P. Du Gay (Dir.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London, UK: Sage.
- Hall, S. (2003). Cultural Identity and Diaspora. Dans J. E. Braziel et A. Mannur (Dir.), *Theorizing Diaspora: A reader* (pp.234-246). Cornwall, Royaume-Uni: Blackwell Publishing.
- Harvey, J. et Katz, C. (1986). *If I'm So Successful Why Do I Feel Like a Fake: The Impostor Phenomenon*. New York, NY: Pocket Books.
- Holanda, S. B. (1998). *Racines du Brésil*. Paris, France: Gallimard/UNESCO.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2012). *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência* [Recensement démographique 2010 : Caractéristiques générales de la population, religion et personnes avec un handicap]. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2015). *Distribuição da população 2014*. [Distribution de la population 2014]. Récupéré de http://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_distribuicao_populacao.pdf
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2016a). *Território: dados geográficos* [Territoire: données géographiques]. Récupéré de <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio/dados-geograficos.html>
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2016b). *Censo Demográfico 2010* [Recensement démographique]. Récupéré de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (2016c). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação* [Projection de la population du Brésil et des unités de la fédération] Récupéré de <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (2016d). *7 a 12. Brasil*. [7 à 12. Brésil] Récupéré de ftp://geofpt.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf
- Jazvac-Martec, M. (2009). Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 253-264.
- Jobim, A.C. et de Moraes, V. (1962). Garota de Ipanema [Enregistré par Gal Costa]. Dans *Gal Costa Canta Tom Jobim Ao Vivo* [Type d'enregistrement : CD]. Brésil: BMG. (1999)
- Jones, G. A. (2008). Internationalization and Higher Education Policy in Canada : Three Challenges. Dans R. D. Trilokekar, G. A. Jones et A. Shubert (Dir.), *Canada's Universities Go Global* (pp. 355-369). Toronto, ON: James Lorimer et Company, LTD.

- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgois, E., de Villiers, G. et M. Kaddouri (Dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121- 145). Paris, France : L’Harmattan.
- Kanouté, F. (2011). Adaptation institutionnelle et persévérance aux études universitaires: le cas des étudiants récemment immigrés. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (Dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante: les dynamiques d'établissement* (pp. 159-169). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Kasworm, C. et Bowles, T. (2010). Doctoral Students as Adult Learners. Dans S. K. Gardner et P. Mendoza (Dir.), *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education* (pp. 223-241). Sterling, VA : Stylus.
- Katz, J., and Hartnett, R. T. (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Koster, T., Covino, T. et Perrier, K. (2016). “It’s Almost Like Having a ‘Little Brazil’ Inside Canada”: The Role of Comfort in Creating Community. *The Post: Lakehead University’s Interdisciplinary Undergraduate Research Journal*, 1(1), 1-8.
- Kuo, Y.-H. (2011). Language Challenges Faced by International Graduate Students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, Hollande: Sense Publishers.
- Kumi-Yebodah, A. (2014). Transformative Learning Experiences of International Graduate Students from Africa. *Journal of International Students*, 4(2), 109-125.
- Instituto Camões (2006). *Características Fonéticas do Português Europeu VS Português Brasileiro* [Caractéristiques phonétiques du portugais européen VS portugais brésilien]. Récupéré de http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo4_1.html
- Le, A. T. (2016). International Graduate Students’ Experience at a Midwestern University: Sense of Belonging and Identity Development. *Journal of International Students*, 6(1), 128-152.
- Le, T. et Gardner, S. K. (2010). Understanding the Doctoral Experience of Asian International Students in the Science, Technology, Engineering, and Mathematica (STEM) Fields : An Exploration of the Institutional Context. *Journal of College Student Development* 51(3), 252-264.
- L’Écuyer, R. (1990). *Méthode de l’analyse développementale de contenu : méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Canada: Presses de l’Université du Québec.
- Lieblich, A. (1997). Introduction. Dans A. Lieblich et R. Josselson (Dir.), *The narrative study of lives - Volume 5* (pp. ix-xvii). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. et Zilber. T. (1998). *Narrative Research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Ljalikova, A. (2008). Différents profils d'enseignants universitaires en mobilité académique : le cas d'une université estonienne. Dans F. Dervin et M. Byram (Dir.), *Échanges et mobilités académiques : Quel bilan?* (pp. 117-135). Paris, France : L'Harmattan.
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Dir.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Litalien, D. (2014). Persévérance aux études de doctorat (Ph.D.): *Modèle prédictif des intentions d'abandon*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval. Québec, QC.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower : The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Magalhães, L., Gastaldo, D. Martinelli, G., Hentges, A., Dowbor, T.P. (2009). *The Many Faces of Brazilian Immigrants in Ontario*. Brazil-Angola Community Information Centre, Toronto. Récupéré de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24744/1/The%20Many%20Faces%20of%20Brazilian%20Immigrants%20in%20ON_English_2009.pdf
- 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 de doctorat inédite. Université de Montréal. Montréal, QC.
- Maldonado, V., Wiggers, R., et Arnold, C. (2013). *So You Want to Earn a PhD? The Attraction, Realities, and Outcomes of Pursuing a Doctorate*. Toronto, ON: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Malheiros, J. M. (2007). *Imigração brasileira em Portugal [Immigration brésilienne au Portugal]*. Lisboa, Portugal : ACIDI. Récupéré de https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179693/1_ImigrBrasileira.pdf/7d926056-f322-427a-8393-73fb1848da37
- Marcus, A. P. (2008). The Contexts and Consequences of Brazilian Transnational Migration Processes: An Ethnic Geography in Two Countries. Thèse de Doctorat inédite. University of Massachusetts, Amherst, MA.
- Margolis, M. (1994). *Little Brazil: An Ethnography of Brazilian Immigrants in New York City*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Margolis, M. L. (2013). *Goodbye, Brazil: Émigrés from the Land of Soccer and Samba*. Madison, WI: The Wisconsin University Press.
- Martes, A. C. B. (2010). *New Immigrants, New Land: A Study of Brazilians in Massachusetts*. Gainesville, FL: University Press of Florida.
- Mateus, M. H. (1983). *Gramática da língua portuguesa [Grammaire de la langue portugaise]*. Coimbra, Portugal : Almedina.
- Mattoso Camara Jr., J. (1972). *The Portuguese Language*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., et Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education. Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109.
- McClure, J. (2007). International Graduate's cross-cultural adjustment: experiences, coping strategies, and suggested programmatic responses. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 199-217.
- McEwen, M. K. (2005). The nature and uses of theory. Dans M. E. Wilson et L. Wolf-Wendel (Dir.), *ASHE reader on college student development theory* (pp. 5–24). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Meade, T. A. (2010). *A Brief History of Brazil (2^e édition)*. New York, NY : Checkmark Books.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation: Étude comparative internationale*. Lyon, France: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, A.M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3^e édition)*. Los Angeles, CA : SAGE.
- Milleret, M. (2003). Social Customs. Dans J. S. Vincent (Dir.), *Culture and Customs of Brazil (pp. 81-94)*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Minichiello, V. et Kottler, J. A. (2009). The Personal Nature of Qualitative Research. Dans V. Minichello et J. A. Kottler (Dir.), *Qualitative Journeys: Student and Mentor Experiences with Research* (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministério das Relações Exteriores (2011). *Notícias do Mês de Dezembro: Portal MEC – Meta do Ciência Sem Fronteiras é oferecer cursos no exterior a 100 mil estudantes em 4 anos, 13 de Dezembro* [Nouvelles du mois de décembre: Portail MEC – L'objectif du Programme Science sans Frontières consiste à offrir des cours (stages/expériences) à l'étranger à 100 000 étudiants en 4 ans, 13 décembre]. Récupéré de http://www.dce.mre.gov.br/Noticias/12_2011.html
- Ministério das relações exteriores (2016). *Brasileiros no mundo* [Brésiliens dans le monde]. Récupéré de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>
- Morgan, D. L. (2001). Focus Group Interviewing. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein. (Dir.), *Handbook of Interview Research* (pp. 141-159). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Morgan, D. L. (2012). Focus Group and Social Interaction. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (Dir.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (pp. 161-176). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (3^e édition)*. Paris, France: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2013). *L'identité*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Murphy-Lejeune, E. (2001). Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges CRAPEL*, 26, 137-165.

- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger* Paris, France: Didier
- Mukminin, A. et McMahon, B. (2013). International graduate students' cross-cultural academic engagement: stories of Indonesian doctoral students on an American campus. *The Qualitative Report*, 18, 1-19.
- Muñoz, M.-C. (2009). La mobilité internationale à destination de la France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série (2)*, 157-181. Récupéré de <https://cres.revues.org/724>
- Myles, J. et Cheng, L. (2003). The social and cultural life of non-native English speaking international graduate students at a Canadian university. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 247-263.
- Nierotka, R. L. et Trevisol, J. V. (2016). Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência [Poor Youth at Public Universities: Access and Permanence]. *Revista Katálysis Florianopolis*, 19(1), 22-32.
- 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 de doctorat inédite. Université Laval, Québec, QC.
- Nogueira, M. A. (2004). Viagens de estudos ao exterior: as experiências de filhos de empresários [Voyages d'études à l'étranger: les expériences des fils d'hommes d'affaires]. Dans A.M. F. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia et A. B. Bittencourt (Dir.), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* [Circulation internationale et formation intellectuelle des élites brésiliennes] (pp.47-63). Campinas, BR: Editora Unicamp.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, Royaume-Uni: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning (2^e édition)*. Bristol: Multilingual Matters.
- OCDE (2016). *Regards sur l'éducation 2016*. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ortiz, R. (2013). Imagens do Brasil [Images du Brésil]. *Revista Sociedade e Estado*, 28(3), 609-633.
- Ortiz, A. et Choudaha, R. (2014, 1^{er} mai). Attracting and Retaining International Students in Canada. *World Education News + Reviews*. Récupéré de <http://wenr.wes.org/2014/05/attracting-and-retaining-international-students-in-canada>
- Ottmann, J.-Y. (2017). La transition impossible, oubliée et déniée des doctorants de sciences « dures ». *INITIO*, 6, 52-74.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS* [En ligne], Expériences de recherche, Champs de recherche et enjeux de terrain. URL: <http://sociologies.revues.org/index3557.html>

- Patarra, N. L. (2005). Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo : volumes, fluxos, significados e políticas [Migrations internationales de e vers le Brésil contemporain : volumes, flux, significations et politiques]. *São Paulo em Perspectiva*, 19(3), 23-33.
- Patarra, N. L. (2012). O Brasil : país de imigração [Le Brésil : pays d'immigration]? *e-metropolis*, 9, 6-18.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription?* Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Perrucci, R. et Hu, H. (1995). Satisfaction with social and educational experiences among international graduate students. *Research in Higher Education*, 36(4), 491-508.
- Perry, W. G., Jr. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Phelps, J. M. (2016). International doctoral students' navigations of identity and belonging in a globalizing university. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 1-14.
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Québec, QC.
- Pilote, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin ? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, 36, 121-143.
- Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes : une étude exploratoire. *Higher Education Perspectives*, 3(2).
- Polkinghorne D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Dans J. A. Hatch et R. Wisniewski (Dir.), *Life History and Narrative* (pp. 5-24). London, UK: Routledge Falmer.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Portal Brasil (2014). *Saiba como é a divisão do sistema de educação brasileiro* [Sachez la division du système éducatif brésilien]. Récupéré de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view>
- Portal Brasil (2015). *Diversidade cultural atrai turistas para as cinco regiões brasileiras* [La diversité culturelle attire des touristes dans les cinq régions brésiliennes]. Récupéré de <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/01/diversidade-cultural-atrai-turistas-para-as-cinco-regioes-brasileiras>

- Povos indígenas do Brasil (s.d.) Récupéré de https://pib.socioambiental.org/en/Who_are_they%3F
- Prado, C. L. (2004). Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os « intercâmbios » [Un aspect de l'étude des langues étrangères au Brésil: les échanges]. Dans A. M. F. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia et A. B. Bittencourt (Dir.), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* [Circulation internationale et formation intellectuelle des élites brésiliennes] (pp.64-84). Campinas, BR: Editora Unicamp.
- Presidência da República (BR) (2011a). *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de regulamentação do programa Ciência sem Fronteiras e de anúncio de chamadas públicas para bolsas de estudo no exterior* [Discours de la Présidente de la République, Dilma Rousseff, lors de la cérémonie de réglementation du programme Science sans Frontières d'annonce d'appels publics pour des bourses d'études à l'étranger]. Récupéré de <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-regulamentacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-e-de-anuncio-de-chamadas-publicas-para-bolsas-de-estudo-no-exterior-brasilia-df>
- Presidência da República (BR) (2011b). *Decreto nº 7.642, de 13 dezembro 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras* [Décret-Loi nº 7.642, du 13 décembre 2011. Établit le Programme Science sans Frontières]. Récupéré de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm
- Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiants d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussie au collégial francophone en Ontario*. Thèse de doctorat inédite. Université d'Ottawa, Ottawa, ON.
- Rezende, C. B. (2008). Stereotypes and National Identity: Experiencing the “Emotional Brazilian”. *Identities*, 15(1), 103-122.
- Rezende, C. B. (2012). To see oneself through the eyes of the other: gender, race and Brazilian identity. Dans S. Simai et D. Hook (Dir.), *Brazilian subjectivity today: Migration, identity and xenophobia* (pp. 109-134). Vila Maria, Buenos Aires : Eduvim.
- Ribeiro, D. (1971). *The Americas and Civilization*. London, UK: George Allen & Unwin LTD.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil (2^e edição)* [Le peuple brésilien: la formation et le sens du Brésil]. São Paulo, SP: Companhia das letras
- Riessman, C K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Riessman, C. K. (2012). Analysis of personal narratives. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (Dir.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 367-380). Thousand Oaks: SAGE.
- Romainville, M. et Michaud. C. (2012). Conclusion. Dans M. Romainville et C. Michaud (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 251-261). Bruxelles, Belgique: De Boek.
- Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. Dans J. Rutherford (Dir.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). London, UK: Laurence and Wishart.

- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Sá, S. M. A. E. (1980). *Cultural adaptation and barrier among Brazilian graduate students in the United States*. Thèse de doctorat inédite. University of Florida, Gainesville, FL.
- Sales, T. (1999a). Constructing an Ethnic Identity: Brazilian Immigrants in Boston, Mass. *Migration World Magazine*, 27(1), 1-7.
- Sales, T. (1999b). *Brasileiros longe de casa [Brésiliens loin de chez eux]*. São Paulo, SP : Cortez Editora.
- Salveti, M., Bueno, M., Gastaldo, D., Kimura, A. et Pimenta, C. (2013). Doutorado Sanduíche: considerações para uma experiência de sucesso no exterior [Doctorat sandwich: considérations pour une expérience de succès à l'étranger]. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 34(1), 201-204.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e édition)* (pp. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Schommer, A. (2012). *História do Brasil Vira-Lata : As Razões Históricas da Tradição Autodepreciativa Brasileira* [Histoire du Brésil Vira-lata : les raisons historiques de la tradition auto-dépréciative brésilienne]. Anajé, BA: Casarão do Verbo.
- Schwandt, T. A. (2003). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry : Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism. Dans N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *The Landscape of Qualitative Research (2^e édition)* (pp. 292-331). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Schwartzman, S. (2005). Os desafios da educação no Brasil [Les défis de l'éducation au Brésil]. Dans C. Brock et S. Schwartzman (Dir.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 9-50) [Les défis de l'éducation au Brésil]. Rio de Janeiro, RJ : Nova Fronteira.
- Schwartzman, L. F. et Schwartzman, S. (2015). Migration des personnes hautement qualifiées au Brésil. De l'isolement à l'insertion internationale? *Brésil(s). Sciences humaines et sociales*, 7, 147-172.
- Squires, A. (2009). Methodological Challenges in Cross-language Qualitative Research: A Research Review. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 277-287.
- Son, J.-B. et Park, S.-S. (2014). Academic Experiences of International PhD Students in Australian Higher Education: From EAP program to a PhD program. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 26-37.
- Smith, C. et Demjanenko, T. (2011). *Solving the International Student Retention Puzzle*. Windsor, Université de Windsor. Récupéré de http://www.uwindsor.ca/international-development/sites/uwindsor.ca.international-development/files/final_report_sisrp_july_26_2011_0.pdf
- Statistique Canada (2011a). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Ap-eng.cfm?LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=0&PID=105411&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=95&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>

- Statistique Canada (2011b). Définition de « étudiants internationaux ». Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010006/def/intlstudent-etudiantetranger-fra.htm>
- Statistique Canada (2016). Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes, 2004-2005 à 2013-2014. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2016011-fra.pdf>
- Strange, C. (2005). Student development: The evolution and status of an essential idea. Dans M. E. Wilson et L. Wolf-Wendel (Dir.), *ASHE reader on college student development theory* (pp. 25–41). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Survival (s.d.) *Brazilian Indians*. Récupéré de <https://www.survivalinternational.org/tribes/brazilian>
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Dir.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Tanner, G. G. (2013). *The Graduate Experience of Mexican International Students in US Doctoral Programs*. Thèse de doctorat inédite. Michigan State University, East Lansing, MI.
- Temple, B. et Young, A. (2004). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research*, 4(2), 161-178.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, MI: University of Chicago Press.
- Torres, V., Jones, S. R. et Renn, K. A. (2009). Identity development in Student Affairs: Origins, Current Status, and New Approaches. *Journal of College Student Development*, 50(6), 577-596.
- Travaux publics et Services gouvernementaux Canada (2018). *TERMIUM PLUS - Le guide du rédacteur : 7 Les guillemets et les citations*. Récupéré de <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/redac-chap?lang=fra&lettr=chapsect7&info0=7#zz7>
- Trice, A. et Yoo, J. E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. *Journal of Research in International education*, 6(1), 41-66).
- Tubin, D. et Lapidot, O. (2008). Construction of “glocal” (global-local) identity among Israeli graduate students in the USA. *Higher Education*, 55, 203-217.
- Tsuda, T. (2003). *Stangers in the ethnic homeland: Japanese Brazilian return migration in transnational perspective*. New York, NY: Columbia University Press.
- Universités Canada (2011). The Brazilian Higher Education System: A Basic Primer. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/brazilian-higher-education-system-a-basic-primer-2011.pdf>
- Universités Canada (2014). Internationalisation des universités canadiennes : faits saillants. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/faits-saillants-enquete-internationalisation-2014.pdf>

- Universités Canada (2015). Visite de recteurs brésiliens couronnée de succès. Récupéré de <https://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiqués-de-presse/visite-des-recteurs-brésiliens-au-canada-couronnée-de-succès/>
- Universités Canada (2016a). *Partenariats avec le Brésil : l'enseignement supérieur ouvre la voie*. Récupéré de <http://www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiqués-de-presse/partenariats-avec-le-brésil-l'enseignement-supérieur-ouvre-la-voie/>
- Universités Canada (2016b). *Canada-Brazil: Language, Education and Workforce Forum*. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2016/11/canada-brazil-language-education-workforce-forum-march-2016.pdf>
- Urry, J. (2001). *Sociology Beyond Societies : Mobilities for the twenty-first century*. New York, NY: Routledge.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Malden, MA : Polity.
- Valença, A. Azevedo, G. Ramalho, Z. (1983). Taxi lunar [Enregistré par Elba Ramalho, Geraldo Azevedo et Zé Ramalho]. Dans *O grande encontro 3* [Type d'enregistrement : CD]. Brésil : BMG. (2000)
- Valverde-Phoenie, T. C. (2015). *How Science Without Borders Students Perceive Internationalization Strategies in Practice at a U.S. University: A Phenomenographic Study*. Thèse de doctorat inédite. Texas State University, San Marcos, TX.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e édition)*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*(11), 4-23.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris, France: Picard
- van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H. et Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 7, 313-316.
- Vidal, S. M. S. C. (2000). *Brasileiros no Canadá: a descoberta de novos caminhos* [Brésiliens au Canada: la découverte de nouveaux chemins]. Thèse de doctorat inédite. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Vincent, J.S. (2003a). Religion. Dans J. S. Vincent (Dir.), *Culture and Customs of Brazil* (pp. 72-80). Westport, CT: Greenwood Press.
- Vincent, J.S. (2003b). Art and Architecture. Dans J. S. Vincent (Dir.), *Culture and Customs of Brazil* (pp. 165-178). Westport, CT: Greenwood Press.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris, France: Armand Colin.
- vitoreleoVEVO (2012, 16 mai). Vitor & Leo – Borboletas [Fichier vidéo]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=DURGfr1oh30>
- Vitorio, B. S. (2007). *Imigração brasileira em Portugal: Identidade e perspectivas* [Immigration brésilienne au Portugal : Identités et perspectives]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldinum.

- Walker, G. E, Golde, C. M. Jones, L. Bueschel, A. C. et Hutchings, P. (2008). *The formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a Third Space*. New York, NY: Peter Lang.
- Wells, K. (2011). *Narrative Inquiry*. New York, NY: Oxford University Press.
- Willis, B. et Carmichael, K. D. (2011). The lived Experience of Late-Stage Doctoral Student Attrition in Counselor Education. *The Qualitative Report*, 16(1), 192-207.
- Wood, M. (1934). *The Stranger. A Study in Social Relationships*. New York, NY: Columbia University Press.
- Wong, Y. W. (2008). *(Re)Forming incipient hybrid identities: The voices of female international graduate students*. Thèse de doctorat inédite. University of California, Santa Barbara, CA.
- Wright, C. et Schartner, A. (2013). 'I can't...I won't'? International students at the threshold of social interaction. *Journal of Research in International education*, 12(2), 11-128.
- Xavier de Brito (2000). La France vaut-elle encore une messe? Analyse qualitative de la politique des bourses sandwich en France. Dans J.-M. Blanquer et H. Trindade (Dir.), *Les défis de l'éducation en Amérique Latine* (pp. 281-289). Paris, France : Éditions de l'IHEAL. Récupéré de <http://books.openedition.org/iheal/1598>
- Xavier de Brito, A. (2004). *Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior* [Habitus d'héritier, habitus scolaire: les sens de l'internationalisation des étudiants brésiliens à l'étranger]. Dans A. M. F. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia et A. B. Bittencourt (Dir.), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* [Circulation internationale et formation intellectuelle des élites brésiliennes] (pp.64-84). Campinas, BR: Editora Unicamp.
- Xavier de Brito, A. (2009). « Avec le cœur au ventre » L'expérience des Brésiliens non boursiers à Paris. Dans C. Agulhon et A. Xavier de Brito (Dir.). *Les étudiants étrangers à Paris : Entre affiliation et repli* (pp. 41-70). Paris, France: L'Harmattan.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (5^e édition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhang, Y. (2016). International Students in Transition: Voices of Chinese Doctoral Students in a U.S. Research University. *Journal of International Students*, 6(1), 175-194.
- Zhang, Z. et Zhou, G. (2010). Understanding Chinese International Students at a Canadian University: Perspectives, Expectations, and Experiences. *Education canadienne et internationale*, 39(3), 43-58.
- ZecaPagodinhoVEVO (2010, 1^{er} décembre). Zeca Pagodinho – Deixa a vida me levar [Fichier vidéo]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=oTREAyZbmME&list=PL4oJFDmDPoXNokWxZ-qxU-YNp64LvJ8zr>

Zimmermann, P., Flavier, É. et Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 49, 35-50.

Annexes

Annexe I - Index des acronymes et des sigles

ABEP : Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Association brésilienne d'entreprises de recherche)

ABRUEM : Association des recteurs d'universités municipales et étatiques du Brésil

ACCC : Association des collèges communautaires du Canada

BCEI : Bureau canadien de l'éducation internationale

CALDO : Consortium des Universités de l'Alberta, Laval, Dalhousie et Ottawa

CAPES : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination de l'amélioration du personnel de niveau supérieur)³⁶

CNPq : Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Conseil national de développement scientifique et technologique)³⁷

Enem : Exame nacional do ensino médio (Examen national de l'enseignement moyen)

É.U.A. : États-Unis d'Amérique

IBGE : Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Institut brésilien de géographie et statistique)

Mitacs : Mathematics of Information Technology and Complex Systems

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

SSF : programme Science sans Frontières (Ciência sem Fronteiras)

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

³⁶ Traduction littérale des termes. Le Gouvernement du Canada (2014) traduit de la manière suivante : « Agence fédérale de soutien et d'évaluation des études supérieures du Brésil »

³⁷ Traduction littérale des termes. Le Gouvernement du Canada (2014) traduit de la manière suivante : Conseil national pour le développement technologique et scientifique

Annexe II- Index des mots et expressions du portugais brésilien

Bossa-nova : Musique populaire brésilienne avec des influences de samba et de jazz. *³⁸

Brasilidade : Qualité ou caractéristique d'être Brésilien. *

Caboclo : Relatif à la région amazonienne ou au métissage de la population blanche avec la population indigène. *

Caipira : Relatif aux régions rurales. Peu avoir le sens de rustique, simple ou ignorant. *

Caipirinha : Boisson d'origine brésilienne composée d'eau-de-vie de canne, de citron vert, de sucre et de glace. *

Candomblé : Rituel religieux brésilien d'origine africaine apporté au Brésil par les esclaves. *

Cara : Lorsqu'il est utilisé comme nom masculin, ce terme peut être utilisé dans plusieurs contextes au Brésil. Il peut être traduit par *gars*. Il peut aussi être utilisé comme un nom de deux genres (masculin et féminin) et est employé comme vocatif ou comme une forme de traitement pour inciter/inviter d'autres personnes. *

Churrascaria : Établissement commercial qui sert du barbecue. *

Coronel: Chef politique ou de propriété d'un territoire à l'intérieur du Brésil*. Peut aussi être utilisé comme un attribut informel, par exemple une personne qui a beaucoup de ressources par comparaison à d'autres personnes d'une région et qui a beaucoup d'influence.

Coronelismo : Système politique et social fondé sur le pouvoir des *coroneis* (pluriel de coronel) à l'intérieur du Brésil. Système existant entre 1889 et 1930*. Le terme est encore utilisé aujourd'hui lorsqu'il s'agit d'une personne avec des ressources qui exerce une influence dans la région.

Cursinho (au Brésil): Formation préparatoire à la réalisation des examens d'admission à l'université (*vestibular*).*

Forró : Musique populaire originaire du Nord-Est du Brésil. Danse à deux.*

Gente : Le mot désigne les gens. Parfois l'expression gente est utilisée dans le sens d'une exclamation. Cela peut être exprimé avec le sens de « folks ! » ou « mon dieu ! »

³⁸ * Information retirée de www.priberam.pt

Graduação : Ce terme peut signifier la graduation, donc l'obtention d'un diplôme. Toutefois, dans cette recherche, les répondants ont parlé de *graduação* pour se référer aux études universitaires de premier cycle.

Jeitinho : Expression brésilienne qui exprime une façon d'agir informelle, acceptée, telle que l'improvisation, la flexibilité, la créativité, d'intuition, etc. face à des situations inespérées, difficiles, ou complexes qui ne sont pas basées sur des règlements. Trouver une solution qui n'est pas idéale ou prévue. *

Licenciatura (au Brésil) : Diplôme de l'enseignement postsecondaire. Les détenteurs de ce diplôme sont non seulement spécialistes dans leur domaine, mais peuvent aussi enseigner dans les écoles de l'enseignement de base (enseignement infantile, enseignement fondamental, enseignement moyen) ainsi que l'enseignement technique.

Lei de Gérson : Cette loi, désignée à la suite d'une publicité présentée par l'ancien joueur de football Gérson qui incite les personnes à retirer des bénéfices de tout. Actuellement, au Brésil cette expression est employée lorsqu'on parle de profiter des autres sans aucun sens éthique.

Nossa : Expression informelle qui désigne l'étonnement ou l'admiration. *

Peõesada : Groupe de personnes qui travaillent dans un emplacement déterminé dont les tâches ou la profession n'exigent pas d'avoir obtenu de diplôme ou qui n'ont pas fréquenté longtemps le système éducatif.

Pô : Interjection utilisée au Brésil qui exprime l'étonnement, le mécontentement, l'ennui ou la douleur.*

Poxa; Poxa vida : Interjection utilisée au Brésil qui exprime l'étonnement, l'irritation ou l'impatience.*

Puts/Putá : Ces termes familiers sont utilisés dans les récits en tant que manières pour exprimer l'étonnement, l'admiration ou le mécontentement. Ils peuvent avoir le sens de « Oh mon Dieu! »

Quilombo (au Brésil): Refuge caché dans la brousse où se camouflaient les esclaves. * De nos jours, certains descendants vivent encore dans de telles communautés.

Saudade : Souvenir reconnaissant/heureux d'une personne absente, d'un moment du passé, ou de quelque chose dont la personne est privée*. En français le verbe manquer est utilisé dans le même sens.

Sertanejo : Relatif au *Sertão*. Parfois utilisé dans le sens de *Caipira* (quelqu'un d'ignorant, de rustique ou simple par le fait d'habiter à la campagne) *

Sertão : Région éloignée des centres urbains. Intérieur peu peuplé, « brousse » brésilienne. Région aride. (Bastide, 1957a, p. 12).

Vira-lata : Expression brésilienne utilisée dans plusieurs contextes. Par exemple, elle désigne un animal qui n'a pas de race définie. Le terme est aussi utilisé pour se référer à des personnes qui ne sont pas raffinées ou qui n'ont pas de classe *. Le complexe de « vira-lata » le complexe du chien errant (« Stray dog complex » en anglais) s'utilise lorsqu'on se réfère à un sentiment d'infériorité.

Vestibular : Épreuve d'accès à l'enseignement supérieur brésilien.

Annexe III- Consignes et thèmes pour les entretiens non dirigés

Puisqu'il s'agit d'un entretien non dirigé ou libre, le participant de la recherche s'exprime librement après avoir reçu une consigne ou une question de départ (Riessman, 2008). Dans ce document, nous présentons cette consigne ainsi que quelques questions ou thèmes pour le guider. Les consignes et les thèmes des entretiens ont été rédigés à partir d'une revue de la littérature (Dubet, 1994a ; Dubar, 2000, 2007; Gardner, 2009a; Hall, 1996a; Murphy-Lejeune, 2003; Wong, 2008). Les commentaires du comité et des directeurs de recherche ont également été pris en considération.

Entrevue 1 (focalisée sur expériences antérieures)

Introduction : Remerciement de la participation, rappel au sujet de l'objectif de recherche, rappel du consentement informé (confidentialité des données, liberté de ne pas répondre ou de se retirer de la recherche), explication du déroulement de la rencontre.

Consigne : Nous vous demandons de nous parler de vous en faisant part de la façon dont vous percevez vos expériences passées (en lien avec votre cheminement professionnel, académique et social), avant d'entreprendre vos études au Canada.

Thèmes:

- Lorsque vous pensez à votre vie avant de venir au Canada, quels souvenirs avez-vous des expériences sociales, professionnelles et académiques?
- Comment vous définissez-vous à cette époque?
- Avant de venir au Canada, comment perceviez-vous le fait de devenir un étudiant étranger?
- Qui étaient les personnes ou les groupes de votre entourage importants dans votre succès social, professionnel et académique?

Entrevue 2 (focalisée sur les vécus actuels dans le cadre d'une expérience internationale)

Introduction : Remerciement de la participation, rappel au sujet de l'objectif de recherche, rappel du consentement informé (confidentialité des données, liberté de ne pas répondre ou de se retirer de la recherche), explication du déroulement de la rencontre.

Consigne : Nous vous demandons de nous parler de vous en faisant part de la façon dont vous percevez vos expériences dans le cadre de vos études doctorales en tant qu'étudiant étranger. Comment est-ce que vous définissez votre cheminement? *(les consignes seront ajustées en fonction de l'analyse des premiers entretiens)*

Thèmes:

- Comment vous définissez-vous à présent? *(Comparer si la définition était différente avant l'expérience internationale)*
- Quelles sont vos réflexions relativement à votre expérience d'études à l'étranger?
- Votre sentiment d'appartenance au Brésil est-il différent?
- Qui sont les groupes ou les personnes qui contribuent à la qualité de votre expérience?

Annexe IV - Consignes et thèmes pour le groupe de discussion

Puisqu'un groupe de discussion suppose le développement non directif d'une conversation, la responsable de la recherche lance une question ou des topiques initiaux (provocation initiale) (Davila et Domínguez, 2010), que nous présentons dans ce document.

Introduction : Remerciement de la participation, rappel au sujet de l'objectif de recherche, rappel du consentement informé (confidentialité des données, liberté de ne pas répondre ou de se retirer de la recherche), explication du déroulement de la rencontre.

Questions initiales de discussion : *(ces questions seront ajustées en fonction de l'analyse des données des entretiens non dirigés auprès des doctorants brésiliens)*

Nous vous demandons de vous rappeler des entretiens individuels auxquels vous avez participé. Quelles sont vos réflexions, opinions ou perceptions relativement à la mobilité internationale des doctorants brésiliens au Canada et comment situez-vous votre expérience ainsi que votre cheminement? Aimerez-vous ajouter des éléments, dont vous n'avez pas parlé antérieurement?

Annexe V - Annonces de recrutement et message d'invitation



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

ÉTUDIANTS BRÉSILIENS AU CANADA RECHERCHÉS

Je cherche des volontaires pour participer à une étude doctorale sur les expériences en tant qu'étudiants étrangers au Canada.

Critères de participation:

- ✓ Être d'origine brésilienne
- ✓ Avoir obtenu un diplôme de premier cycle universitaire à l'extérieur du Canada
- ✓ Être inscrit à un programme de doctorat au Canada pour une durée d'au moins un an
- ✓ Le processus de sélection sera effectué selon le critère premier arrivé, premier traité. Les 12 premières personnes manifestant leur intérêt seront les personnes retenues pour la recherche.

Quelles activités?

- ✓ Participation à deux entretiens et à un groupe de discussion en portugais

Vous voulez participer?

Envoyez un courriel à la responsable de l'étude Lilia Forte à l'adresse [adresse courriel] et indiquez dans le sujet : RECHERCHE DOCTORANTS BRÉSILIENS.

Merci!



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

PROCURAM-SE ESTUDANTES BRASILEIROS NO CANADÁ

Estou à procura de voluntários para participar de um estudo de doutorado acerca das experiências como estudantes estrangeiros no Canadá.

Critérios de participação:

- ✓ Ser de origem brasileira
- ✓ Ter obtido um diploma de graduação universitária fora do Canadá
- ✓ Estar matriculado em um programa de doutorado no Canadá por um período de pelo menos um ano
- ✓ O processo de seleção será conduzido de acordo com o critério primeiro a chegar, primeiro servido. As primeiras 12 pessoas que expressarem interesse serão aquelas selecionadas para a pesquisa.

Que atividades?

- ✓ Participação em duas entrevistas e um grupo de discussão em português.

Como participar?

Enviar um e-mail para Lília Simões Forte em [email] e indicar no assunto: PESQUISA DOUTORANDOS BRASILEIROS.

Obrigada!



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Bonjour,

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche menée par Lilia A. Simões Forte, doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le but de l'étude est de comprendre les conditions et la manière dont l'identité évolue dans le cadre d'un programme doctoral au Canada.

Concrètement, votre participation consistera à répondre à des questions au sujet de votre expérience en tant que doctorants brésiliens au Canada dans le cadre de deux entretiens et d'une discussion de groupe, menés en portugais et d'une durée d'environ 60 à 90 minutes chacun. Les critères de participation sont : être d'origine brésilienne; avoir obtenu un diplôme de premier cycle universitaire à l'extérieur du Canada; être inscrit à un programme de doctorat au Canada pour une durée d'au moins un an. Le processus de sélection sera effectué selon le critère premier arrivé, premier traité. Les 12 premières personnes manifestant leur intérêt seront les personnes retenues pour la recherche.

Votre apport nous permettra de recueillir des données précieuses dans l'avancement des connaissances sociales et scientifiques sur la construction identitaire des étudiants étrangers inscrits à un programme de doctorat.

Si vous êtes intéressé(e) à participer veuillez envoyer un message à l'adresse [adresse courriel] et indiquer dans le sujet : RECHERCHE DOCTORANTS BRÉSILIENS.

Merci d'avance de votre attention,

Lilia A. Simões Forte



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Bom dia,

Você está convidado(a) para participar de uma pesquisa realizada por Lília A. Simões Forte, estudante de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa. O objetivo do estudo é compreender as condições e a forma como a identidade evolui no âmbito de um programa de doutorado no Canadá.

Especificamente, a sua participação será de responder a perguntas sobre a sua experiência enquanto doutorando brasileiro no Canadá no âmbito de duas entrevistas e de uma discussão em grupo, realizadas em português com duração de cerca de 60 a 90 minutos cada. Os critérios de participação são os seguintes: ser de origem brasileira; ter obtido um diploma de graduação universitária fora do Canadá; estar matriculado em um programa de doutorado no Canadá por um período de pelo menos um ano. O processo de seleção será conduzido de acordo com o critério primeiro a chegar, primeiro servido. As primeiras 12 pessoas que expressam interesse serão aquelas selecionadas para a pesquisa.

Sua participação nos permitirá coletar dados valiosos para o avanço do conhecimento social e científico sobre a construção da identidade de estudantes estrangeiros matriculados em um programa de doutorado.

Se você estiver interessado em participar envie um email para o endereço eletrônico [email] e indicar no assunto PESQUISA DOUTORANDOS BRASILEIROS.

Agradeço antecipadamente a sua atenção,

Lília A. Simões Forte

Annexe VI - Formulaire de consentement

Titre du projet : Expérience internationale et dynamiques identitaires: Le cas de doctorants brésiliens au Canada

Responsable :

Lilia A. Simões Forte, doctorante

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

[adresse courriel]

Supervision :

Barbara Graves, Ph.D

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

[adresse courriel]

Co-Supervision :

Michel Laurier, Ph.D

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

[adresse courriel]

Par la présente, je suis invité(e) à participer à une recherche intitulée « Expérience internationale et dynamiques identitaires: Le cas de doctorants brésiliens au Canada » menée par Lilia A. Simões Forte, doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, sous la supervision de Barbara Graves, Ph.D et la co-supervision de Michel Laurier, Ph.D. Le but de l'étude est de comprendre les conditions et la manière dont l'identité évolue dans le cadre d'un programme doctoral au Canada.

Ma participation à cette recherche implique que je prenne part à trois rencontres avec la responsable de l'étude Lilia A. Simões Forte, lors de la session de printemps/été 2015, aux heures qui me conviendront le mieux. La première rencontre d'environ 60 à 90 minutes consistera à prendre connaissance des caractéristiques du projet de recherche (objectifs, bienfaits de l'étude, etc.) et à compléter des documents administratifs (formulaire de consentement) et démographiques (information démographique des participants). Par la suite, je participerai à un entretien

sur le thème de mes expériences antérieures avant mon arrivée au Canada. La deuxième rencontre, dont la durée prévue varie entre 60 et 90 minutes, sera réservée pour un entretien sur le thème de mon expérience en tant que doctorant(e) au Canada. Après cet entretien, je serai invité(e) à prendre part à un groupe de discussion. Si j'accepte, lors de la troisième rencontre, je participerai à une discussion avec d'autres doctorants brésiliens où nous aurons l'opportunité d'échanger des opinions et réflexions sur différents aspects de notre expérience internationale. La durée de cette rencontre sera d'environ 60 à 90 minutes. Les entretiens et la discussion en groupe seront réalisés en portugais.

Je comprends que les entrevues ainsi que le groupe de discussion seront enregistrés sur de l'équipement audio et qu'elles ne serviront qu'à des données de recherche pour la rédaction d'une thèse et des publications.

J'aurai l'occasion de lire les transcriptions des entrevues et du groupe de discussion pour m'assurer qu'elles correspondent à ce que j'ai dit. Elles me seront acheminées selon trois modes prévus et j'opte pour le mode qui me convient en y apposant mes initiales. Ces trois modes sont :

a) Obtention des transcriptions par courriel et retourner les révisions dans les délais prescrits de deux semaines (il est possible, mais peu probable qu'un tiers puisse lire le contenu du courriel); _____

b) Rencontrer en personne sur le campus ou dans endroit qui me convient pour remettre les transcriptions et faire les arrangements pour que je redonne les révisions à la doctorante selon un délai prescrit de deux semaines; _____

c) Envoyer par la poste les transcriptions et inclure une enveloppe préadressée suffisamment affranchie pour le retour des transcriptions selon un délai prescrit de deux semaines. _____

La participation à ce projet de recherche ne m'expose à aucun risque connu et que je suis libre de m'abstenir de répondre aux questions pour lesquelles je me sens mal à l'aise de répondre. Par ailleurs, ma

participation aura pour effet de me permettre de réfléchir sur mon expérience en tant que doctorant(e) et en tant qu'étudiant(e) étranger(ère) au Canada. En tant qu'acteur (actrice) principal de cette réalité, je détiens la meilleure position possible pour parler en profondeur de mon expérience puisque je vis cette situation au quotidien. Ma participation à cette recherche me permettra de partager mes connaissances et je contribuerai ainsi à faire avancer les connaissances sociales et scientifiques sur l'identité des étudiants étrangers inscrits à un programme de doctorat.

Les informations recueillies dans le cadre de cette étude demeureront confidentielles et seront accessibles uniquement à la responsable de la recherche Lilia A. Simões Forte, à sa superviseure Barbara Graves, Ph.D et au co-superviseur Michel Laurier, Ph.D. Les informations serviront uniquement dans le cadre de cette recherche à des fins purement scientifiques, notamment la rédaction de la thèse et des publications où l'on retrouve les données que j'ai fournies. L'anonymat sera préservé en tout temps, en assignant un pseudonyme à la place de votre nom véritable. Certaines limites de confidentialité peuvent être associées à la nature du groupe de discussion. Cela concerne l'impossibilité de protéger les renseignements personnels qui peuvent être divulgués dans le cadre de la discussion de groupe. Par ailleurs, la chercheuse principale ne sera pas en mesure de garantir la protection de la vie privée en ce qui a trait aux pensées et opinions exprimées. Finalement, certains renseignements identificatoires peuvent être reconnus tels que l'âge et le sexe.

Les données recueillies (enregistrements audio, enregistrements sur cle USB et tout fichier électronique, transcription sur papier des entrevues, courriers électroniques, notes de terrain) seront conservées de façon sécuritaire dans un lieu sûr fermé à clé (le bureau de la doctorante) et qu'elles seront détruites 5 ans après le dépôt de la thèse de la responsable de cette recherche. Une copie des données brutes sera également

conservée sur le campus de l'Université d'Ottawa pour la durée de leur conservation.

Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et que je ne recevrai aucune compensation en échange. Je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment ne seront pas utilisées et seront détruites dans les plus brefs délais. Si je désire me retirer de l'étude après ma participation à la discussion de groupe, la responsable de la recherche ne détruira que les données des entrevues individuelles dans la mesure où les informations obtenues dans groupe de discussion sont issues d'un dialogue et d'une interaction avec d'autres participants.

Je comprends que si j'ai d'autres questions au sujet de ma participation à ce projet et sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux contacter le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche. Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la responsable de la recherche, Lilia A. Simões Forte ou ses directeurs de recherche Barbara Graves, Ph.D et Michel Laurier, Ph.D.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: _____

Date: _____

Engagement de la responsable

En tant que responsable de la recherche, je, Lilia A. Simões Forte, m'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa,
à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants
tout au long de la recherche et assurer la confidentialité des informations
recueillies.

Signature de la responsable: _____

Date: _____

Formulário de consentimento

Título do Projeto: Experiência internacional e dinâmicas da identidade: O caso de estudantes de doutorado brasileiros no Canadá

Responsável :

Lília A. Simões Forte, doutoranda
Faculdade de Educação
Universidade de Ottawa
[email]

Orientação :

Barbara Graves, Ph.D
Faculdade de Educação
Universidade de Ottawa
[email]

Co-orientação:

Michel Laurier, Ph.D
Faculdade de Educação
Universidade de Ottawa
[email]

Por este meio, eu sou convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada "Experiência internacional e dinâmicas da identidade: O caso de estudantes de doutorado brasileiros no Canadá" conduzida por Lília A. Simões Forte, estudante de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Ottawa sob a supervisão de Barbara Graves, Ph.D, e co-orientação de Michel Laurier, Ph.D. O objetivo do estudo é compreender as condições e a forma como a identidade evolui no âmbito de um programa de doutorado no Canadá.

A minha participação nesta pesquisa me compromete a participar de três reuniões com a responsável do estudo Lília A. Simões Forte, durante o trimestre de primavera/verão de 2015, durante as horas que melhor me convêm. A primeira reunião será de cerca de 60 a 90 minutos consiste em tomar conhecimento do projeto de pesquisa (objetivos, benefícios do estudo, etc.) e para completar documentos administrativos (formulários de consentimento) e demográficos (informações demográficas dos participantes). Depois disso, vou participar de uma reunião sobre o tema

das minhas experiências anteriores antes da minha chegada ao Canadá. A segunda reunião, programada para durar entre 60 e 90 minutos será reservada para uma entrevista sobre o tema da minha experiência como aluno(a) de doutorado no Canadá. Depois desta entrevista, vou ser convidado(a) para participar de um grupo de discussão. Se eu aceitar, na terceira reunião, vou participar de uma discussão com outros estudantes de doutorado brasileiros onde teremos a oportunidade de trocar opiniões e ideias sobre os diferentes aspectos da nossa experiência internacional. A duração da reunião será de cerca de 60 a 90 minutos. As duas entrevistas e a discussão em grupo serão realizadas em português.

Eu entendo que as entrevistas e grupo de discussão serão gravados com equipamento de áudio e apenas usados para fins de pesquisa para a tese e publicações.

Eu vou ter a oportunidade de ler as transcrições das entrevistas e do grupo para me certificar de que eles correspondem ao que eu disse. Elas poderão ser enviadas em três modos e eu indico pela aposição minhas iniciais o modo que melhor me convém. Estes três modos são:

a) Obter de transcrições por e-mail e reenviar as revisões no prazo prescrito de duas semanas (é possível, mas pouco provável que um terceiro possa ler o conteúdo do e-mail); _____

b) Encontrar-se pessoalmente no campus universitário ou noutro local da minha conveniência para entregar as transcrições e fazer arranjos para que eu devolva as revisões num período de duas semanas;

c) Enviar as transcrições por correio e incluir um envelope endereçado e selado para a devolução das transcrições em um prazo de duas semanas. _____

A participação neste projeto de pesquisa não me vai expor a riscos conhecidos e eu sou livre de me abster de responder a perguntas se me sentir desconfortável. Além disso, minha participação vai me permitir de refletir sobre a minha experiência como estudante de doutorado e como

um estudante estrangeiro(a) no Canadá. Como ator(atriz) principal desta realidade, tenho a melhor posição para falar em profundidade sobre a minha experiência porque eu vivo isso todos os dias. Minha participação nesta pesquisa vai permitir-me compartilhar o meu conhecimento e também vou contribuir para o avanço dos conhecimentos sociais e científicos sobre a identidade de estudantes estrangeiros matriculados em um programa de doutorado.

As informações recolhidas neste estudo permanecerão confidenciais e serão acessíveis apenas à responsável da pesquisa Lília A. Simões Forte, sua orientadora Barbara Graves, Ph.D ,e co-orientador Michel Laurier, Ph.D. As informações serão somente usadas no contexto desta pesquisa para fins puramente científicos, incluindo a escrita da tese e publicações onde vão aparecer os dados que forneci. O anonimato será preservado em todos os momentos pela atribuição de um pseudônimo em vez do nome real. Alguns limites de confidencialidade podem ser associados ao grupo de discussão. Trata-se da impossibilidade de proteger as informações pessoais que podem ser divulgadas durante a discussão em grupo. Além disso, a investigadora principal não será capaz de garantir a protecção da vida privada no que diz respeito aos pensamentos e opiniões expressas. Finalmente, algumas informações de identificação podem ser reconhecidas tais como a idade e o sexo.

Os dados coletados (gravações de áudio, gravações na chave USB e qualquer arquivo eletrônico, entrevistas em registro papel, e-mails, notas de campo) serão mantidos com segurança em um lugar seguro fechado à chave (o escritório da estudante de doutorado) e serão destruídos, cinco anos após a apresentação da tese da responsável por esta pesquisa. Uma cópia dos dados brutos também serão mantidos no campus da Universidade de Ottawa para a duração da sua conservação.

Compreendo que a minha participação na pesquisa é voluntária e que eu não vou receber nenhuma compensação em troca. Eu sou livre para me retirar a qualquer momento e/ou recusar-me a responder a certas

perguntas, sem quaisquer consequências negativas. Se eu optar por me retirar do estudo, os dados recolhidos até esse ponto não serão usados e serão destruídos o mais rapidamente possível. Se eu escolho me retirar do estudo depois da minha participação no grupo de discussão, a responsável da pesquisa apenas vai destruir os dados das entrevistas individuais porque as informações do grupo de discussão são de um diálogo e de uma interação com outros participantes.

Eu entendo que se eu tiver outras questões relativas à minha participação neste projeto e sobre os aspectos éticos da pesquisa, eu posso entrar em contato com o Escritório de Ética e Integridade Científica da Universidade de Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, Cumberland st., sala 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Eu (*nome do participante*), aceito em participar nesta pesquisa. Para obter informações adicionais sobre este estudo, posso contatar a responsável da pesquisa, Lília A. Simões Forte ou os seus orientadores Barbara Graves, Ph.D e Michel Laurier, Ph.D.

Existem duas cópias do formulário de consentimento, uma cópia das quais eu posso guardar.

Assinatura do participante: _____

Data: _____

Compromisso da responsável

Como responsável da pesquisa, eu Lília A. Simões Forte concordo em realizar esta pesquisa com as disposições aceitas pelo Escritório de ética e da integridade da pesquisa da Universidade de Ottawa, em proteger integridade física, psicológica e social dos participantes em toda a pesquisa e assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.

Assinatura da responsável: _____

Data: _____

Annexe VII - Grille analytique holistique

Questions recherche	Référents identitaires et processus d'évolution de l'identité	Contexte et circonstances (expérience)
<p>Comment les doctorants définissent-ils leurs identités avant d'entreprendre une expérience internationale et quels éléments entrent en ligne de compte dans leur décision de partir?</p> <p>Comment et dans quelles circonstances les identités des doctorants évoluent-elles au cours de leurs études à l'étranger?</p> <p>Comment perçoivent-ils l'impact de leur expérience et du monde qui les entoure dans l'évolution de leurs identités?</p>	<p><u>Exemples de référents identitaires</u></p> <p><i>Quels mots identitaires ou croyances surgissent lorsqu'ils parlent de leurs expériences antérieures ?</i></p> <p>1. Indicateurs sociaux et professionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapports/relations avec les autres; socialisation (Dubar, 2000) - Rôles sociaux, professionnels (Dubar, 2000; Dubet, 1994a) - Occupations, prestige, responsabilités (Dubar, 2000) - Classe sociale, statut(s), rapport à la société (ex. : relations de pouvoir) (Dubar, 2000) - Identités visées (Dubar, 2000) - Identité sociale : Ethnicité, culture, genre, sexe, appartenances religieuses, performances scolaires (Dubar) - Identités sociales en contexte universitaire : apprentissage du métier d'étudiant (Coulon et Paivandi, 2008) - Identité de chercheur : activités reliées au domaine académique (ex. : projets et implication dans la communauté universitaire, enseignement, demandes de subventions, congrès) (McAlpine, Jazvac-Martek et Hopwood, 2009; Waker <i>et al.</i>, 2008) <p>2. Indicateurs culturels et traits individuels</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idéologies, croyances, religion, traditions (Mucchielli, 2013) - Valeurs, attitudes, visions du monde (Mucchielli, 2013) - Expressions culturelles (objets, arts), codes culturels (Mucchielli, 2013) - Nationalité (Hall, 1996b) - Appartenances et affiliations (Vinsonneau, 2002) - Langue (Abdallah-Preteuille, 1991) - Caractéristiques individuelles (ex. : image de soi, caractéristiques de la personnalité) (Dubar, 2000; Mucchielli, 2013) 	<p><i>Dans quelles circonstances personnelles et professionnelles retrouvons-nous ces mots-caractérisations identitaires ?</i></p> <p><u>Possibles circonstances dans les parcours des doctorants brésiliens:</u></p> <p>1. Contexte socioprofessionnel, scolaire et académique</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expériences formelles et informelles -Projets dans lesquels participent -Emplois et stages -Programmes (ex. : bourses) <p>2. Contexte écologique, physique, sociopolitique</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caractéristiques du milieu de vie -Conditions dans lesquelles l'acteur exerce des activités -Voyages, mobilités, migrations <p>3. Contexte personnel et social</p> <ul style="list-style-type: none"> -Évènements ou circonstances de la vie personnelle et sociale

Processus d'évolution de l'identité

Comment évolue l'identité? Qu'est-ce qui contribue aux changements? Quels indicateurs repérer dans les récits?

Dubar (2000) : ruptures ou continuités dans les axes relationnels et biographiques.

Dubar (2007) : Crise des identités [époques difficiles, changements dans les identifications, « travail sur soi » (p. 166)]

- Adaptations, ajustements (Murphy-Lejeune, 2003)
- Mobilité, migrations (Dubar, 2007; Murphy-Lejeune, 2003)
- Tensions (Murphy-Lejeune, 2003)
- Socialisation (Dubar, 2000)

À partir des éléments mentionnés, il est possible de déduire d'autres indicateurs :

- États affectifs (ex. : émotions)
- Réflexions, questionnements, perceptions, remises en question
- Défis et occasions favorables
- Négociations
- Décisions, actions
- Ambivalences, incertitudes
- Circonstances (au long du temps) : Changements, continuités, évènements marquants, transitions

Annexe VIII : Extrait d'une fiche analytique

Carlos

Caractéristiques du participant

- Âge : 27 ans
- Année doctorat : 1 (début 2)
- Bourse du Brésil; doctorat complet au Canada; université ontarienne
- Domaine d'études : Sciences et technologies
- Étape du doctorat : terminé scolarité; préparation pour l'examen de synthèse.
- Origine : Nord du Brésil
- Autres informations démographiques fournies par le participant: Parents employés d'une entreprise de la région où il a grandi; Carlos mentionne provenir de la classe moyenne, mais pas les moyens d'investir dans une université privée; venu au Canada seul.

Pays	Chronologie	Éléments de l'expérience	Exemples de citations	Thèmes/Illuminations/changements/transitions
Brésil : Enfance et adolescence	1 Grandit dans la région du Nord	1 Intéressant pour lui de mentionner qu'il y a une entreprise (ressources naturelles) importante dans la région, dont ses parents sont des employés Contexte : ville planifiée, entreprise qui investit dans un collège de la ville C'était pour lui un privilège d'habiter dans cette ville, car l'entreprise investissait dans un collège, ce qui a permis l'acquisition d'une éducation de meilleure qualité pour ensuite accéder à l'enseignement post- secondaire public	1 A nossa geração é até bem interessante. A geração no colégio foi a que mais passou em faculdades públicas. Tipo assim. Tinha uma veia interessante nesse sentido. Até depois da gente, as gerações do colégio, que eu estudei, porque na minha cidade é um colégio só. (...) . E tipo assim, o fato de eu morar em (cidade) e estudar no colégio que eu estudei, e que é um dos melhores da região, porque a companhia banca o colégio, os professores e tudo. E já foi um privilégio. Tipo assim, já foi uma coisa que facilitou o fato de eu ter passado na faculdade federal. Que no Brasil pelo sim, pelo não, a educação que você leva de base é o que vai diferenciar qual é a universidade que você vai fazer ou se você vai fazer a universidade. (Première entrevue)	1 Expérience scolaire : type établissement Opinion : Qualité de l'enseignement de base influence l'accès à l'enseignement post- secondaire
	2 Intérêts pendant l'enfance et adolescence	2a Il a mentionné qu'il appartient à la classe moyenne. Il a grandi dans les années 90, et au Brésil à cette époque cette classe n'avait pas accès à certains luxes. Il a d'ailleurs mentionné qu'il a eu son premier ordinateur tard. (ex. : ordinateur lors de son adolescence) Apprécier manipuler les ordinateurs 2b Intérêt envers l'Histoire Soif s'apprendre l'Histoire et curiosité envers les autres régions du monde (Europe) ont influencé son intérêt d'étudier à l'extérieur 2c Au moment de présenter candidature à l'université : sciences exactes parce que les personnes les plus prospères de sa ville étaient des médecins et des ingénieurs.	2b/c E eu acho que essa vontade de conhecer mais da História e tudo que fez, ter esse interesse em estudar fora. O que acontece, no Brasil, mais na minha região lá, você tinha que fazer alguma coisa com engenharia sabe. Porque a gente via. O nosso exemplo de pessoas bem-sucedidas eram os engenheiros da empresa que nossos pais trabalhavam. E que nossos pais era maioria era piôsada, era operador e tal. Mas a gente via que os engenheiros tinham a casa melhor. A vila que eu morava (...) mas algumas casas eram maiores que as outras. E essas casas maiores eram dos engenheiros, dos médicos e tal. (Deuxième entrevue)	2a Origine sociale : appartenir à la classe moyenne, 2b Intérêts : Soif s'apprendre l'Histoire et curiosité envers les autres régions du monde ont influencé son intérêt d'étudier à l'extérieur 2c Candidature université : sciences et technologies; influence des situations des personnes prospères de la région