

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

L'expérience d'intégration au sein de l'Université de Sherbrooke

**Le cas des membres de la communauté étudiante
internationale**

Auteur : PIERROT Barbara
Promoteur(s) : BOIVIN Geneviève (Université de Sherbrooke)
Année académique 2022-2023
Double diplôme de master en communication stratégique
internationale

Résumé

Ce mémoire vise à explorer l'expérience du processus d'intégration vécu par la communauté étudiante internationale au sein de l'Université de Sherbrooke, au Québec. Nous nous intéressons aux rôles des facteurs organisationnels ainsi qu'à celui des interactions dans ce processus. Plus précisément, ce mémoire regarde au rôle que joue l'université dans l'expérience de ces individus, à savoir comment elle les prépare et les accueille. De plus, nous nous penchons sur la question des interactions sociales entretenues avec la communauté d'accueil ainsi qu'entre membre d'une même communauté, soit la communauté étudiante internationale, le tout dans une perspective de communication interculturelle.

Pour ce faire, nous donnons la parole à cette communauté et avons donc recueilli les témoignages de dix personnes étudiantes belges et françaises ayant étudié au sein de l'Université de Sherbrooke au cours de l'année académique 2022-2023. Les données recueillies ont été analysées à l'aide d'une méthode qualitative de type thématique.

Les résultats de notre mémoire montrent que l'université joue un rôle dominant dans l'expérience de cette communauté et peut être un réel levier intégrateur. Plusieurs éléments propres à cette dernière, tels que les activités d'accueil ou la structure des programmes, peuvent avoir un impact sur l'intégration de ces personnes étudiantes. De plus, il a pu être montré que les interactions avec la communauté d'accueil peuvent parfois se heurter à des différences, entre autres culturelles, qui peuvent mettre en péril la possibilité de créer une interaction profonde entre ces deux groupes. D'un autre côté, nous avons soulevé le fait que les interactions avec les membres d'une même communauté, soit la communauté internationale, sont souvent source de réassurance et d'entraide pour ces individus durant cette période d'incertitude qu'est l'intégration.

Mots-clés : intégration, communication, communication interculturelle, étudiants internationaux.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans ces personnes qui m'ont accompagnée et soutenue à chaque étape. Je souhaite prendre le temps de les remercier ici.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice, Geneviève Boivin, qui a toujours été là pour m'écouter et me conseiller depuis plus d'un an. Son accompagnement et sa bienveillance m'ont offert un cadre idéal pour l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également très sincèrement les personnes étudiantes qui ont répondu présentes pour réaliser les entrevues et sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour. Merci pour leur confiance et leur disponibilité.

Ensuite, je remercie le corps professoral de l'Université catholique de Louvain et de l'Université de Sherbrooke qui m'a permis d'évoluer et de m'enrichir dans mon domaine au cours de ces deux dernières années.

Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien durant l'intégralité de mon parcours scolaire.

Table des matières

Résumé	1
Remerciements	2
1. Introduction	5
Chapitre 1 : Le contexte de mobilité internationale	7
1.1 L'enjeu de mondialisation	7
1.2 La mobilité étudiante	8
1.3 Le cas du Canada, Québec	9
1.3.1 L'Université de Sherbrooke.....	9
1.4 Les campus comme lieux de rassemblements interculturels	10
1.4.1 Accueil de la communauté étudiante internationale sur les campus.....	11
1.5 La motivation à l'échange international et le capital de mobilité	12
1.6 Les défis de l'échange sur la personne étudiante	13
Chapitre 2 : De l'acculturation à l'intégration : le rôle de la communication	15
2.1 Le concept d'acculturation	15
2.2.2 Les bases du concept d'acculturation	15
2.1.1 À propos de l'acculturation des membres étudiants de la communauté internationale	16
2.2 L'intégration : un concept large	17
2.2.1 Le concept d'intégration en sciences sociales	18
2.3 Le rôle de l'université dans l'intégration	19
2.3.1 L'intégration par le biais de l'université.....	19
2.4 La communication interculturelle	20
2.4.1 Communication avec la communauté d'accueil	21
2.4.2 Communication entre membres d'un même groupe	23
2.5 L'importance de s'intéresser à l'expérience individuelle	24
Chapitre 3 : Problématique et questions de recherche	26
Chapitre 4 : Méthodologie	28
4.1 La recherche qualitative	28
4.1.1 Récolte de données : l'entretien semi-dirigé.....	28
4.2 Échantillonnage	29
4.2.1 Recrutement des participants.....	30
4.2.2 Présentation du corpus.....	31
4.2.3 Déroulement des entrevues	31
4.3 Analyse des données	31
Chapitre 5 : Résultats	34
5.1 Réflexion sur le processus d'intégration	34
5.2 Le rôle de l'université dans le processus d'intégration	36
5.2.1 Les activités d'accueil.....	36

5.2.2 Le rôle de la structure des programmes	39
5.3 Le rôle des interactions dans le processus d'intégration	41
5.3.1 Les interactions avec le corps professoral et le personnel de l'université.....	42
5.3.2 L'enjeu interactionnel avec les personnes étudiantes locales.....	44
5.3.3 Le sentiment d'entraide avec ses pairs.....	46
Chapitre 6 : Discussion	49
6.1 Les facteurs organisationnels comme leviers intégrateurs.....	50
6.2 Des dynamiques d'interaction différentes.....	51
6.3 Implications dans la recherche sur l'intégration de la communauté étudiante internationale.....	54
6.4 Implications dans la recherche en communication stratégique internationale.....	54
6.5 Opportunités pour de futures recherches.....	55
Bibliographie	58

1. Introduction

La multiculturalité est un enjeu qui prend de plus en plus de place dans nos quotidiens. Elle peut prendre plusieurs formes et se manifester dans divers domaines. Dans ce contexte et selon Lontie et Ufapec (2011), pour vivre dans une société multiculturelle, « il faut pouvoir assumer, apprécier sa culture et la privilégier, mais il faut aussi pouvoir apprécier la culture de l'autre et lui laisser une place. Lui accorder une certaine "confiance" » (Lontie & Ufapec, 2011, p.3).

De cette multiculturalité est née une diversité culturelle dans différentes sphères, et notamment au sein de la scolarité (Ufapec, 2015). D'un point de vue des établissements universitaires, il est de plus en plus attendu de leur part d'intégrer une dimension internationale. En effet, l'internationalisation de l'éducation supérieure suscite un intérêt toujours croissant (Blondin, 2008). Que ce soit au niveau de la recherche, du recrutement professoral ou encore des personnes étudiantes, l'internationalisation occupe désormais une place centrale dans ces établissements et leur permet de se classer en haute position dans les divers classements universitaires (Fougère & Segercrantz, 2012).

Par conséquent, nous avons fait le choix de nous intéresser à un aspect de cette internationalisation qui prend de plus en plus d'ampleur : la mobilité internationale des personnes étudiantes. Comme le dit Madison (Madison, 2005), les expériences que l'on vit nous confrontent à des questionnements et guident nos intérêts de recherche. C'est donc de là que notre réflexion a débuté, avec un intérêt certain pour les échanges culturels et les expériences de mobilité étudiante à l'international.

Le choix de notre sujet n'est donc pas anodin puisque nous sommes familières avec ce type d'expérience. En effet, nous avons participé à un programme d'échange durant notre cinquième année de secondaire, d'une durée d'un an, dans l'État du Colorado, aux États-Unis. Cette année était encadrée par une organisation active dans le domaine des séjours linguistiques et des expériences interculturelles. Depuis ce premier échange en 2015, nous savions que nous voudrions réitérer cela quelques années plus tard. Lors de l'année académique de 2021 à 2022, nous étions à nouveau une étudiante d'échange au Canada dans le cadre de notre première année de maîtrise en bidiplomation entre l'Université catholique de Louvain en Belgique et celle de l'Université de Sherbrooke au Québec.

À ce titre d'anciennes membres de la communauté étudiante internationale, nous avons acquis des connaissances à ce propos, et bien que ce type d'expériences soit enrichissant sur les plans personnel, culturel et académique, nous étions conscientes des défis auxquels peuvent faire face les personnes étudiantes nouvellement arrivées dans un pays et souhaitions en faire une analyse approfondie. Justement, parmi ces nombreux défis, un a particulièrement retenu notre attention, celui de l'intégration. En effet, l'intégration est une étape importante pour un membre étudiant international qui, très probablement, aura un impact sur le reste de son expérience (Collin & Karsenti, 2012). Il nous semblait donc pertinent de se pencher sur cette question.

L'objectif de ce mémoire est donc de poser un regard sur le processus d'intégration vécu par les membres de cette communauté arrivés au sein d'une université pour y réaliser un échange. Pour comprendre ce processus, nous l'avons analysé à travers l'expérience telle qu'elle est vécue par ces derniers en nous intéressant aux rôles des facteurs

organisationnels et des interactions dans ce processus d'intégration. En outre, nous avons choisi d'analyser un groupe de dix individus belges et français étant en échange au sein de l'Université de Sherbrooke pour l'année académique 2022-2023.

Notre étude se divise donc en six chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons le contexte dans lequel cette recherche s'inscrit. Plus précisément, nous discuterons de la mobilité internationale et étudiante à travers le cas du Québec. Nous nous pencherons ensuite sur le concept d'intégration et d'acculturation ainsi que sur le rôle de la communication interculturelle. Nous serons ensuite amenés à discuter de notre problématique ainsi que de nos questions de recherche. Dans le quatrième chapitre, nous développerons la méthodologie utilisée afin de récolter nos données, puis nous présenterons nos résultats au sein du chapitre cinq. Finalement, ce mémoire sera clôturé par une discussion en faisant un retour sur les résultats obtenus, les implications sur la recherche en communication stratégique internationale ainsi que sur les personnes étudiantes de la communauté internationale. Nous présenterons également les implications pour des recherches futures.

Chapitre 1 : Le contexte de mobilité internationale

1.1 L'enjeu de mondialisation

De prime abord, lorsque l'on parle de mobilité internationale dans un contexte de mondialisation tel que nous le connaissons aujourd'hui, nous pouvons penser à ces entreprises qui choisissent d'étendre leurs marchés à l'international ou d'expatrier leurs employés pendant une courte ou longue période de temps. Grâce à cela, ces dernières étendent leurs périmètres d'activité à un ou plusieurs nouveaux marchés et/ou pays, ce qui leur est bénéfique (Wellgarde, 2022). Ce phénomène a donc une dimension financière importante, mais ne s'y réduit pas. En effet, le terme « mondialisation » est souvent utilisé dans l'actualité (Bochner, 2003), il concerne l'industrie et le commerce, mais aussi l'éducation, les loisirs, la politique, le culturel et l'environnemental (Vie publique, 2019).

Mais alors, que signifie réellement ce terme de mondialisation qui est si fréquemment employé ? Au départ, il se référerait au fait d'acquérir un caractère mondial (Allemand & Ruano-Borbalan, 2008). Depuis les années 1980, il peut être défini comme étant « l'ensemble des phénomènes, qu'ils soient économiques, politiques, culturels ou technologiques conduisant à une intégration croissante d'espaces et d'homme à l'échelle mondiale » (Allemand & Ruano-Borbalan, 2008, p.6). En d'autres termes, il s'agit d'une accélération des flux de tout type, depuis 1970, principalement possible grâce aux avancées en matière de communication et de circulation de l'information (Géoconfluence, 2023). Ce phénomène tend donc à amener nos sociétés vers une certaine forme d'homogénéité.

À ses débuts, la mondialisation concernait principalement la mobilité « des hommes, du capital, des informations et des marchandises dans l'espace mondial » (Carroué, 2019, p.1). Aujourd'hui, de cette mondialisation a découlé le fait que nous vivons désormais dans des sociétés où les frontières terrestres n'ont pas disparu, mais où les distances ne sont plus aussi importantes. Selon certains, seules les différences en matière de culture et de langue restent un frein à une communication internationale uniforme à travers le monde (Raynal & Ferguson, 2008). Cela ne signifie pas que l'espace terrestre se réduit au sens propre, mais bien que les Hommes maîtrisent davantage le rapport entre l'espace et le temps (Carroué, 2019). En outre, nos sociétés se sont transformées pour devenir un amas de culture se traduisant en une réalité caractérisée comme « instable, mais dynamique » (Raynal & Ferguson, 2008, p.8).

Au cours des quarante dernières années, les déplacements des humains en dehors des frontières ont considérablement augmenté, notamment grâce à l'arrivée des avions qui ont grandement contribué à faciliter les déplacements dans le monde et à les rendre plus faciles et rapides (Bochner, 2003). Cette mondialisation a donc engendré une croissance importante des mobilités humaines (contraintes et volontaires) (Carroué, 2019). En effet, dans ce monde en croissance, de plus en plus de flux migratoires contraints ont vu le jour pour diverses raisons : « écarts de revenus, proximité linguistique, coûts de transport, niveau d'éducation, diaspora déjà installée » (Carroué, 2019, p.8). À côté de cela, le tourisme, entendu comme étant une mobilité volontaire, a également connu une croissance importante. Ce dernier étant souvent utilisé pour désigner le fait d'avoir du plaisir n'est que rarement employé dans un contexte scolaire. Pourtant, les personnes étudiantes partant en mobilité font bien partie de cette catégorie. On parle alors de voyages éducatifs (Ungureanu, 2012). À travers ces paragraphes, nous comprenons que

le phénomène de mondialisation est complexe et peut s'étendre à beaucoup de situations. Nous allons désormais nous intéresser à cet aspect de la mobilité internationale qui nous intéresse : la mobilité des personnes étudiantes.

1.2 La mobilité étudiante

Outre la situation au sein des entreprises, les campus universitaires font sans aucun doute partie des lieux les plus touchés par cette mondialisation puisque la mobilité étudiante est en constante hausse depuis le début du vingt-et-unième siècle (Terrier, 2009).

Plusieurs facteurs contribuent à cette augmentation. D'abord, il y a le fait que ces mobilités sont encouragées par de nombreux pays et des accords entre les universités sont d'autant plus fréquents. En effet, de plus en plus de programmes d'échange et de double diplôme¹ voient le jour dans les universités (Vij, 2019). Aussi, des facteurs économiques sont présents dans l'équation. Les expériences à l'étranger sont valorisantes, surtout dans un contexte de mondialisation, et n'enrichissent pas uniquement les individus qui les vivent. En effet, apprendre différemment de son pays d'origine est certes l'occasion d'intégrer une autre approche dans son domaine d'étude, mais c'est aussi réputé comme étant un atout majeur pour s'insérer dans le marché du travail plus facilement (Djavadi, 2017). En effet, comme l'expliquent Harfi et Mathieu (2006), les personnes étudiantes partant faire un échange dans un autre pays participent au transfert de connaissances grâce aux nouvelles pistes de recherches et d'innovations qu'elles acquièrent. Elles sont alors vues comme une richesse pour le futur emploi dans lequel elles s'engageront (Harfi & Mathieu, 2006). Ces échanges participent donc au bon fonctionnement de l'économie, et c'est entre autres pour cette raison que la mobilité internationale est vivement encouragée au sein du système éducatif de nombreux États et régions du monde. Pour ces pays d'accueil, les personnes étudiantes de la communauté internationale sont donc perçues comme une solution à plusieurs de leurs enjeux d'ordre économique, démographique et politique, et plusieurs accords voient le jour dans le but de recruter les meilleurs candidats (Deshayes, 2017).

À ce stade-ci, il convient de définir ce que sont des personnes étudiantes internationales. L'UNESCO les définit comme étant « des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2009, p.35). Lorsqu'on parle d'une personne étudiante internationale ou en échange, on parle en réalité des individus ayant fait le choix, pendant leur cursus scolaire, de partir provisoirement faire une mobilité dans une école autre que la leur. Ces échanges prennent souvent place pour une durée de six mois à un an. En d'autres termes, les personnes étudiantes en mobilité représentent un groupe de personnes qui ont décidé, pour une durée déterminée, de partir à l'étranger dans un but précis, avant de retourner dans leur pays d'origine (Portail sur les données migratoires, 2023). Cette mobilité peut prendre plusieurs formes : stage en entreprise, bénévolat, poursuite des études, séjour linguistique, etc. (Dokou et al., 2021). Dans le cadre de notre mémoire, nous nous concentrons sur les individus partant en mobilité dans un contexte universitaire et au Québec. C'est ce dont nous allons parler dans la prochaine section.

¹ Le double diplôme permet à une personne d'obtenir, en plus du diplôme de son établissement d'origine, un second diplôme délivré par un autre établissement (« Qu'est-ce qu'un Double Diplôme ? », 2021).

1.3 Le cas du Canada, Québec

Le Canada est depuis longtemps une destination très populaire pour ces personnes étudiantes (Thanabalasingam & El Baba, 2019). Chaque année, plus de 70 000 membres de cette communauté font le choix de faire des études supérieures au Canada (Blondin, 2008). Le pays nous paraît donc être un terrain intéressant pour plusieurs raisons. Il est un acteur important sur le marché des immersions culturelles. De ce fait, il ferait même partie des dix destinations accueillant le plus d'internationaux (Gouvernement du Canada, 2021). Depuis 2015, on constate une nette augmentation en matière de délivrance de permis d'étude au Canada. La raison est double : un processus facilité pour les personnes étudiantes souhaitant entrer au pays pour les études, et le lancement d'une stratégie en matière d'éducation, ayant comme finalité de doubler le nombre de personnes étudiantes étrangères au Canada pour 2022 (Gouvernement du Canada, 2021).

Le Canada étant un territoire large, nous avons fait le choix de nous concentrer sur une région particulière. Parmi les dix provinces et trois territoires que compte le Canada, nous avons centré notre mémoire sur le Québec. Plusieurs éléments peuvent justifier ce choix. D'abord, cette province contient un élément distinctif du reste du Canada, à savoir la francophonie, en ayant fait de sa langue officielle le français. Le Québec, comme nous le verrons plus tard, détient de nombreux accords avec les pays francophones tels que la Belgique ou la France, ce qui nous a permis de recruter des personnes étudiantes de ces deux nationalités pour réaliser nos entrevues. Ces individus peuvent alors profiter d'un enseignement nord-américain tout en étant enseignés en français et/ou en anglais. Ensuite, la province attire chaque année un nombre important de personnes étudiantes internationales. Au cours de l'année académique de 2019 à 2020, nous en comptons près de 48 406 inscrites dans des établissements québécois contre 24 504 pour l'année académique de 2009 à 2010 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, s. d.). Depuis quelques années, on assiste à une baisse de personnes étudiantes internationales souhaitant faire des études primaires et secondaires au Canada, mais à une augmentation d'internationaux souhaitant faire des études collégiales et de type maîtrise (Gouvernement du Canada, 2021). De ce fait, leur proportion, âgée de 18 à 24 ans, a considérablement augmenté (Gouvernement du Canada, 2021).

Cette augmentation au cours des dernières années peut être justifiée par plusieurs éléments. Premièrement, le Québec a la chance de pouvoir offrir à ces individus une formation bilingue, dans de grandes universités mondialement réputées (Chatel-DeRepentigny et al., 2011). Outre le fait de pouvoir bénéficier d'un enseignement bilingue, ces établissements supérieurs sont connus pour être à la pointe de la technologie et offrent des conditions propices à la recherche. Leur longueur d'avance dans divers domaines d'étude tels que l'aéronautique et la biotechnologie (Immigrant Québec, 2017) leur permet d'être un choix idéal. Le Québec étant également un territoire large au même titre que le Canada, nous avons fait le choix de centrer notre mémoire sur une université en particulier, celle de Sherbrooke, où nous avons réalisé notre première année de maîtrise.

1.3.1 L'Université de Sherbrooke

Outre le fait que nous sommes familières avec cette université puisque nous y avons déjà vécu à titre d'étudiantes d'échange durant l'année académique de 2021 à 2022, plusieurs

éléments nous mènent à penser que cette université est un terrain intéressant pour notre mémoire.

D'abord, l'Université de Sherbrooke est reconnue pour sa multiculturalité (Université de Sherbrooke, s. d.) encourageant les échanges au sein de ses murs. En effet, elle propose beaucoup de programmes ouverts aux membres de la communauté internationale au sein de ses facultés (Université de Sherbrooke, s. d.). Pour faciliter l'expérience de ces derniers, elle a fondé un guide, reprenant pas à pas les étapes importantes auxquelles ils doivent se confronter. (Université de Sherbrooke, s. d.).

L'UdeS (Université de Sherbrooke) offre aussi de nombreux avantages aux personnes étudiantes. Outre ses espaces verts et son investissement remarquable en termes de développement durable qui lui ont d'ailleurs permis de se classer première au Classement GreenMetric en 2018 (Université de Sherbrooke, 2019), l'UdeS est également première au classement MacLean's 2021 en matière de qualité de vie (Université de Sherbrooke, 2020).

L'expérience étudiante semble être rythmée par une pédagogie personnalisée et différente. En effet, les membres du corps professoral mobilisent souvent une méthode d'apprentissage inversée. C'est ce que témoigne cette citation provenant du site facultaire de la Faculté de droit de l'UdeS : « Au lieu d'aller en classe pour écouter le professeur ou le chargé de cours et faire des travaux de manière individuelle à la maison, l'étudiant prend connaissance des contenus théoriques de manière autonome, à l'extérieur de la classe, et profite des cours pour effectuer des activités pratiques d'apprentissage. Le rôle de transmetteur de la connaissance du professeur bascule vers un rôle d'expert qui guide l'étudiant dans son apprentissage. » (Université de Sherbrooke, s. d.). Elle offre aussi des possibilités de parcours divers et enrichissants. En ayant l'opportunité d'alterner entre étude et stage avec le régime coopératif, les personnes étudiantes peuvent déjà acquérir de l'expérience professionnelle tout en étant encore sur les bancs d'école.

À ce stade de la recherche, il convient de préciser que notre étude porte sur le campus principal de l'université, et non celui de la santé ou celui situé à Longueuil, bien que des similitudes puissent forcément voir le jour. Nous allons désormais nous pencher sur la question de l'interculturalité au sein des campus universitaires.

1.4 Les campus comme lieux de rassemblements interculturels

À leurs débuts, les universités semblaient majoritairement homogènes d'un point de vue de l'origine des personnes étudiantes et des choix de disciplines à étudier (Restoueix & Bergan, 2009). En effet, pendant des siècles, ces individus étaient majoritairement masculins puisque les femmes n'étaient que très peu encouragées à suivre un chemin académique et on y étudiait principalement le droit, la médecine, ou encore la théologie (Restoueix & Bergan, 2009). En d'autres mots, la diversité n'était pas la préoccupation de ces premières universités, souvent sous l'autorité directe de l'Église (Renaut, 1995).

Aujourd'hui, cette homogénéité n'est plus qu'un souvenir. C'est une tout autre réalité à laquelle ces établissements font face. Peu à peu, les universités ont pris un autre tournant et la société leur a apporté deux caractéristiques fondamentales : un caractère communautaire et un caractère interdisciplinaire avec, comme vocation principale, l'uniformisation du savoir (Renaut, 1995). Lorsque l'on parle d'internationalisation d'un

point de vue universitaire, nous pouvons nous référer à cette citation de Knight qui la décrit comme étant « aux niveaux national, sectoriel et institutionnel [...], le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle, ou mondiale dans l'objet et les fonctions de l'enseignement postsecondaire ou dans l'offre de services en la matière » (Knight, 2002, cité dans Huang, 2007, p.3). De plus, nous ne pouvons omettre le fait que cette internationalisation est sans doute une conséquence directe de l'augmentation de ces politiques et accords en matière de mobilité étudiante dont nous avons parlé ci-dessus.

Cette internationalisation de l'université a été encouragée depuis 1980 notamment par l'arrivée de divers programmes et accords de mobilité étudiante, comme nous l'évoquons plus haut. Parmi eux, il y a eu : « le lancement du programme Erasmus en 1987, la Déclaration de la Sorbonne en 1998, la réalisation du Processus de Bologne, ou encore l'agenda 2010. En outre, différentes politiques aux niveaux national, régional et institutionnel ont été mises en œuvre dans le but explicite d'attirer un plus grand nombre d'étudiants ou les meilleurs d'entre eux (au travers de bourses et de prêts d'études, par exemple » (Restoueix & Bergan, pp. 25-26).

L'internationalisation de ces campus est discutée comme ayant des avantages et inconvénients. Pour certains, il s'agit d'un atout majeur à la logique de compréhension des différences culturelles (Restoueix & Bergan, 2009). Ce serait, en effet, une occasion pour développer une certaine excellence académique, riche de plusieurs cultures (Restoueix & Bergan, 2009). Pour d'autres, cette internationalisation est une menace à la préservation du patrimoine culturel et serait un frein au développement de l'excellence académique dont nous venons de discuter puisque, entre autres, la diversité des langues laisserait la place à une omniprésence de l'anglais (Restoueix & Bergan, 2009). Maintenant que nous avons évoqué le contexte d'internationalisation sur les campus, il convient désormais de s'intéresser à l'accueil de ces personnes sur ces derniers.

1.4.1 Accueil de la communauté étudiante internationale sur les campus

Comme nous l'avons vu, la mobilité étudiante au sein du Québec ne cesse de croître. Cette augmentation va de pair avec la multiplication des structures destinées à l'accueil et à l'intégration des personnes étudiantes. Leur présence croissante pousse les universités à mettre en place des dispositifs répondant à leurs attentes (Deshayes, 2017). Sur les campus, une certaine pression est présente sur ces dispositions afin qu'elles répondent aux besoins particuliers de ce public et qu'elles assurent leur adaptation et leur rétention sur ces campus (Deshayes, 2017). Dans un contexte où l'internationalisation des universités leur permet de maintenir une bonne place au sein des classements, cette dimension est une préoccupation principale pour ces établissements (Deshayes, 2017).

Au niveau du soutien proposé aux individus en amont de leur séjour, nous retrouvons souvent une section pour les internationaux sur les sites internet des universités, mis à leur disposition pour répondre à leurs divers questionnements et les soutenir dans leurs démarches avant d'arriver. À leur arrivée, des activités ont lieu afin de faciliter le lien social entre cette communauté et de commencer leur intégration sur le campus (Deshayes, 2017).

On remarque aussi des dispositifs plus particuliers visant certains groupes de personnes étudiantes. Pour ce qui est de notre terrain plus précisément, il existe par exemple une

association des étudiantes et étudiants camerounais de l'Université de Sherbrooke (AECUS) et un regroupement des Égyptiens de l'Université de Sherbrooke (REUS) (Université de Sherbrooke, s. d.), des organisations donc très spécifiques et destinées à un public plus niché de l'université. Nous allons désormais explorer quelles sont les motivations à réaliser une expérience de mobilité internationale ainsi que les défis qui peuvent survenir pour l'individu la vivant.

1.5 La motivation à l'échange international et le capital de mobilité

Comme nous le verrons plus tard, les échanges étudiants s'accompagnent de beaucoup de défis. Mais, alors, qu'est-ce qui motive cette expérience de mobilité ? Pour certains, cet échange n'est pas la première expérience d'adaptation à laquelle ils doivent se confronter. En effet, ils ont déjà dû, au cours de leur vie, vivre d'autres situations similaires qui leur étaient nouvelles (Murphy-Lejeune, 2000). Ces situations antécédentes peuvent prendre plusieurs formes : déménagement, excursion avec l'école, voyages récréatifs ou même année de césure à l'étranger.

Harfi et Mathieu (Harfi & Mathieu, 2006), dans une étude se concentrant sur la mobilité internationale des personnes étudiantes et chercheuses, ont relevé quelques déterminants encourageant la mobilité internationale. Les principaux seraient :

La qualité et le degré de diversité de l'offre de formation dans les pays d'origine et les conditions requises pour y accéder, ainsi que la réputation des établissements dans les pays d'accueil ; la transférabilité et/ou la reconnaissance des diplômes entre pays d'origine et pays d'accueil et leurs valeurs sur le marché du travail ; le coût de la vie à l'étranger (y compris les droits de scolarité pour les étudiants) et la qualité des infrastructures d'accueil (logement, dispositifs d'apprentissage de la langue, prestations sociales, politique de financement de la mobilité, etc.) ; la langue, la proximité géographique et culturelle ainsi que la qualité de vie ; la présence de diasporas et de réseaux d'accompagnement, en particulier les associations d'étudiants et de chercheur (Harfi & Mathieu, 2006, p.25).

Ils ont également relevé des déterminants secondaires, tels que le vieillissement de la population active des chercheurs et les objectifs fixés par ces pays en termes d'économie (Harfi & Mathieu, 2006). Ces éléments font en sorte que certains pays vont davantage encourager la mobilité internationale sur leurs territoires.

Outre des éléments motivationnels, Murphy-Lejeune (2000) avance le fait qu'il existerait certains préalables qui font en sorte qu'une personne serait plus encline à vivre une expérience à l'internationale. Elle appelle cela le « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, 2000, p.16). Ces préalables sont de l'ordre de quatre ; l'historique familial et personnel, les expériences précédentes de mobilité, une première expérience d'adaptation servant d'initiation, et différents traits de personnalité. Ces prérequis servent également à appuyer les motivations de ces individus. Ces dernières, les motivations, sont souvent d'ordre personnel, plus que scolaire ou professionnel. Parmi les plus fréquentes, il y a la curiosité de découvrir un nouveau pays, l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'expérience antérieure positive de voyage et l'acquisition de compétences liées à l'emploi (Jobin-Lawler et al., 2011). Certaines personnes étudiantes, dont le capital de

mobilité est plus faible, vont davantage choisir des destinations plus proches de leurs repères culturels, où elles se sentiront en sécurité (Murphy-Lejeune, 2000).

Cependant, nous pouvons déjà noter que la motivation personnelle joue un rôle central dans l'expérience et le processus d'intégration de ces personnes étudiantes ayant fait le choix de venir étudier à l'étranger. En effet, dans une étude portant sur la motivation autonome et contrôlée des groupes migratoires, y compris les membres de la communauté internationale, Chirkov et al. ont conclu que la motivation autonome, au contraire de celle qui est contrôlée, pouvait avoir un rôle à jouer sur l'expérience d'intégration de ces communautés (Chirkov et al., 2008). En effet, lorsqu'une personne de la communauté étudiante internationale fait elle-même le choix de partir un semestre ou une année dans une autre université, elle serait plus encline à vivre au mieux cette expérience et intégration par rapport aux autres personnes étudiantes qui ont été influencées par des parties externes à réaliser cet échange ou qui ont été poussées à partir sans avoir réellement le choix (Chirkov et al., 2008).

Nous venons donc de voir que plusieurs éléments peuvent motiver une personne à réaliser un échange dans une autre université que la sienne. Désormais, nous allons aborder la question des défis auquel ces membres de la communauté internationale peuvent faire face.

1.6 Les défis de l'échange sur la personne étudiante

Les échanges internationaux sont, sur le plan académique, culturel et personnel, une richesse. Comme nous l'avons illustré avec le cas de l'Université de Sherbrooke, plusieurs structures sont mises en place pour ces personnes. Cependant, comme tout processus impliquant de s'insérer au sein d'une nouvelle communauté, elles font face à diverses difficultés.

Sur un plan culturel, c'est l'occasion pour les personnes étudiantes de s'immerger dans une culture parfois tout à fait différente de la leur (Harfi & Mathieu, 2006). C'est aussi, pour beaucoup, leur première expérience en complète autonomie, en dehors de leurs repères habituels (Harfi & Mathieu, 2006). Mais, c'est aussi parfois à ce moment que peut naître chez la personne ce qu'on appelle communément un choc culturel (Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, s. d.). Il peut y avoir, chez l'individu qui se retrouve dans ce type de situation, un sentiment profond de mal du pays qui peut se créer avec une nécessité de retrouver, au sein de son environnement d'accueil, des éléments qui lui sont familiers et auxquels se rattacher (Association des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016).

Comme notre mémoire porte sur le Québec, nous avons, à travers la littérature, relevé des particularités propres à ce terrain qui peuvent contribuer à ce sentiment de non-familiarité et dans certains cas, à ce choc culturel.

Smith et Khawaja (Smith & Khawaja, 2011) ont relevé qu'un des éléments principaux qui rend difficile cette adaptation pour le public international était de devoir s'accommoder à un mode d'apprentissage et d'évaluation plus interactif lorsqu'il vient d'un milieu où il a tendance à mémoriser des leçons par cœur afin de les restituer mot à mot lors d'une évaluation (Smith & Khawaja, 2011). Le rapport au corps professoral plus informel et familier est également susceptible de contribuer à ce sentiment (Association

des étudiantes et des étudiants de Laval inscrits aux études supérieures, 2016). Toujours selon Smith et Khawaja (2011), ces éléments, contribuant à un choc culturel, peuvent mener à un sentiment d'inconfort qui se manifeste à travers du stress, des troubles de sommeil, de la déception ou encore, dans les cas les plus extrêmes, un état dépressif. Cependant, ces mêmes auteurs ont montré que cette communauté internationale a tendance à ne pas aborder ces situations de mal-être avec sa famille, par peur de les inquiéter, et n'est pas non plus encline à mobiliser les services d'aide prévus par son université d'accueil pour l'aider dans cette situation (Smith & Khawaja, 2011).

Outre le choc culturel dont nous venons de parler, d'autres difficultés peuvent survenir. La première serait le réseau social qui est à reconstruire, soit le fait de devoir développer des liens avec des membres de la communauté étudiante québécoise, bien que les internationaux font parfois face à un certain rejet de la part de ces derniers et ont alors tendance à interagir avec des personnes semblables, soit aussi en échange (Capres, 2019). Ensuite, la gestion de l'administratif avec les autorités du pays d'accueil et la barrière de la langue sont d'autres enjeux auxquels peut être confronté ce public. Finalement, ce dernier peut être victime de racisme et de préjugés (Capres, 2019). En effet, une étude réalisée en 2013 par le bureau canadien de l'éducation internationale a montré que les membres de la communauté internationale affirment être parfois victimes de discrimination lorsqu'ils interagissent avec des membres de la communauté d'accueil québécois, que ce soit des personnes étudiantes, des membres du corps professoral ou encore des responsables administratifs (Capres, 2019).

Les membres de la communauté internationale sont susceptibles d'avoir de la difficulté à s'intégrer pour diverses raisons, telles qu'un manque de préparation émotionnel ou encore un sentiment d'appartenir à une minorité (Murphy et al., 2002). Ils ont alors du mal à trouver leur place et à se sentir en pleine appartenance à l'environnement dans lequel ils se trouvent (Murphy et al., 2002). Dès lors, ils ressentent le besoin de trouver un certain soutien moral tout au long de cette expérience pour pouvoir confier leur doute et se sentir écouté (Andrade, 2006).

Pour que cette communauté vive au mieux cette transition entre l'ancienne réalité et la nouvelle réalité, il est attendu d'elle de faire un ajustement psychologique et socioculturel, c'est ce qu'on appelle l'intégration (Arseneau-Roy, 2017). De fait, nous allons dans la prochaine section approfondir ce concept, terme central de notre étude.

Chapitre 2 : De l'acculturation à l'intégration : le rôle de la communication

Lorsque l'on s'intéresse à l'expérience des membres de la communauté internationale au sein d'une université, plusieurs éléments peuvent être étudiés. Dans notre cas, nous avons fait le choix de centrer notre étude sur le processus d'intégration tel qu'il est vécu par ces individus comme nous l'expliquions dans notre introduction. Tel que nous le concevons, s'intéresser à ce processus implique de porter également une attention aux rencontres entre différentes cultures. Lorsqu'une rencontre a lieu entre deux cultures, deux processus se déroulent alors : l'intégration, telle que nous l'avons évoqué, mais également l'acculturation (Verdure, 2003). C'est pourquoi, dans les prochaines sections, nous allons définir ces deux concepts, soit l'acculturation et l'intégration en tentant de comprendre le rôle qu'ils jouent dans l'expérience des membres de la communauté internationale.

2.1 Le concept d'acculturation

D'abord, nous souhaitons évoquer l'importance d'aborder le concept d'acculturation au sein d'un mémoire où notre intérêt principal reste l'intégration. En fait, pour comprendre l'intégration tel que nous souhaitons le faire, il est important de définir l'acculturation. En effet, cette dernière est un phénomène ayant lieu lorsqu'il y a une rencontre entre deux cultures. Comme nous le verrons plus bas avec les travaux de Berry (1997), l'intégration est une stratégie directe de l'acculturation, c'est pour cette raison que nous avons jugé pertinent d'aborder ce concept.

Les concepts d'intégration et d'acculturation sont distincts et pourtant intimement liés (Abou, 2006). En effet, selon Abou, l'intégration d'un individu s'accompagnera forcément d'une stratégie d'acculturation. Cependant, ces deux processus ne prennent pas la même forme et n'ont pas la même durée. L'acculturation est davantage un processus complexe que l'intégration et qui prend plus de temps (Abou, 2006). L'auteur ajoute que, lorsqu'un individu entame son entrée au sein d'une nouvelle culture, il est possible que ce dernier vive une acculturation « de surface » (Abou, 2006, p.82), soit qui ressemble à ce processus, mais qui n'est pas réellement accomplie. La raison à ce manque de profondeur dans ce processus serait un écart trop important entre les repères de la culture d'origine et ceux de la culture d'accueil. Toujours selon Abou, « l'intégration des nouveaux venus dans une société donnée implique leur acculturation aux valeurs et aux normes de ladite société » (Abou, 2006, p.82). Nous observons donc la pertinence de s'intéresser au concept d'acculturation au sein de notre mémoire. Cependant, pour ce dernier, nous souhaitons aborder ces termes distinctement. C'est ce que nous allons désormais faire en débutant avec l'acculturation.

2.2.2 Les bases du concept d'acculturation

La première définition de l'acculturation a été donnée par Redfield, Linton, et Herskovits en 1936 et a été définie comme étant : « les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact direct et continu avec des changements subséquents dans les modèles culturels originaux de l'un ou l'autre des groupes ou des deux » (Redfield et al. cité dans Berry, 1997, p.7, notre traduction).

Pour approfondir notre compréhension de ce concept, nous nous intéressons donc à John W. Berry et à ses travaux sur la psychologie interculturelle. L'apport de Berry au sujet de l'acculturation vient nuancer les premières approches en apportant une vision davantage bidimensionnelle du concept alors que les chercheurs avant lui exposaient ce concept comme étant unidimensionnel. Ainsi, selon Berry, lors du processus d'acculturation, la personne doit faire face à deux défis. Le premier étant de maintenir son identité culturelle, c'est-à-dire de là où elle vient, ses origines culturelles. Le deuxième serait de, tout en maintenant cette identité, intégrer la nouvelle, soit celle du pays d'accueil (Berry, 1997). Cette question de maintenir une certaine identité culturelle tout en intégrant une nouvelle démontre en quoi l'approche de Berry est davantage bidimensionnelle qu'unidimensionnelle.

Toujours selon Berry, il existerait, lors de l'expérience de l'acculturation, quatre stratégies auquel l'individu peut avoir recours. Il est important de se pencher sur ces stratégies, car l'une d'entre elles est l'intégration et démontre, comme nous en parlions ci-dessus, la pertinence de s'intéresser au processus d'acculturation dans une étude portant sur l'intégration. Ces quatre stratégies sont alors : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation (Berry, 1997). L'assimilation désigne le principe selon lequel l'individu ne souhaite pas conserver ses codes culturels d'origine et décide d'assimiler ceux de la communauté d'accueil. L'intégration quant à elle signifie que l'individu souhaite maintenir ses codes culturels d'origine, tout en ayant des interactions avec la communauté d'accueil. Lorsque l'individu souhaite à la fois garder ses codes culturels d'origine et ne pas se mélanger à la communauté d'accueil, nous parlons alors de séparation. Finalement, quand la personne est volontairement mise à l'écart par la communauté d'accueil, nous parlerons alors de ségrégation (Berry, 1997).

2.1.1 À propos de l'acculturation des membres étudiants de la communauté internationale

La rencontre entre deux cultures et les interactions qui en découlent s'expriment à travers ce concept d'acculturation. Lucie Le Callonnec (2021), dans sa thèse, s'est intéressé au processus d'acculturation particulier que vivent les personnes étudiantes internationales durant leur expérience de mobilité.

Pendant son séjour, la personne en échange passe par une série d'étapes qui mèneront à un changement, voire à une transformation de sa culture et son identité afin de s'acculturer à la nouvelle culture (Le Callonnec, 2021). Ces procédés s'inscrivent dans le processus d'acculturation. Ce qui est d'habitude familier devient soudainement éloigné géographiquement, l'individu doit alors faire des efforts pour s'adapter, et encore plus si la culture d'accueil a des caractéristiques particulièrement différentes du pays d'origine et de ce qui est considéré comme familier (Le Callonnec, 2021).

Le processus d'acculturation peut se caractériser par des moments où la personne étudiante peut se sentir perdue, déçue ou encore stressée au sein de cette immersion (Le Callonnec, 2021). Comme nous en avons parlé dans les paragraphes précédents, au début de leur expérience, ces personnes étudiantes peuvent vivre un choc culturel, qui peut être un processus découlant directement de l'acculturation. Dans le cadre de ce mémoire, nous ne rentrerons pas davantage dans le détail de ce qu'est un choc culturel puisque cela devrait faire l'objet d'une étude à part entière.

Nous allons désormais évoquer les éléments qui rendront ce processus d'acculturation plus compliqué pour la personne étudiante. D'abord, il y a ce capital de mobilité dont nous avons parlé précédemment avec Murphy-Lejeune (2000). Selon ce dernier, les expériences familiales et personnelles précédentes de la personne étudiante la pousseront, ou non, à effectuer un séjour à l'étranger. Une personne qui a un capital de mobilité plus faible qu'une autre choisira par exemple une destination dont elle parle la langue pour éliminer cette insécurité de la barrière linguistique et choisira une destination dans laquelle elle se sent en sécurité (Murphy-Lejeune, 2000). Aussi, un autre point intéressant qui peut rendre le processus d'acculturation plus complexe est le fait que, en amont de son départ, l'individu peut se créer une fausse réalité autour de son séjour et entretenir des attentes qui ne correspondent pas à ce qu'il s'apprête à vivre. Ces idées naissent parfois volontairement, mais elles peuvent aussi venir implicitement, notamment à travers les expériences qu'il a vécues. Ces attentes, qui sont parfois tronquées, peuvent le mener à rejeter cette nouvelle culture et menacer son séjour jusqu'à, dans certains cas, l'amener à rentrer dans son pays d'origine avant la fin de son séjour à cause d'un sentiment de déception profond (Le Callonnec, 2021).

Nous venons donc de voir à travers ces paragraphes la pertinence de s'intéresser à l'acculturation des personnes étudiantes internationales pour comprendre le processus d'intégration. Nous souhaitons d'abord passer en revue ce concept qu'est l'acculturation afin de bien comprendre d'où vient l'intégration. Nous avons vu que l'acculturation a lieu dès qu'un individu entre au sein d'une nouvelle culture et qu'il doit s'accommoder à celle-ci. Elle est caractérisée par des moments de doutes et peut prendre du temps. Nous avons également vu avec Berry que l'intégration est une des stratégies de l'acculturation. En sommes, le processus d'acculturation marque le début du processus d'intégration. À cet effet, nous allons désormais nous intéresser au concept central de notre mémoire : l'intégration.

2.2 L'intégration : un concept large

La littérature au sujet de l'intégration est abondante et durant les dernières années, les définitions de ce concept n'ont cessé de se multiplier et de lui donner divers sens. Ce terme est d'ailleurs parfois encore confondu avec d'autres, comme ceux d'insertion ou d'assimilation bien que leur signification diffère sur plusieurs points (Scandellari, 2018). Inscrit dans différents courants historiques et ayant pris une place importante dans le langage courant et scientifique, il nous permet de le qualifier comme étant finalement un concept polysémique¹ (Guénif-Souilamas, 2003). En effet, il est utilisé dans de nombreux domaines comme les sciences, l'économie, ou même la politique. Quant à nous, c'est dans un contexte social et communicationnel que nous l'aborderons.

Commençons notre approche avec un retour aux bases de ce concept et à sa signification. Étymologiquement, ce terme nous vient du latin *integrare*, qui signifie le fait « d'entrer dans un tout, dans un groupe, dans un pays » (La Toupie, s. d.). On voit donc apparaître l'idée d'une insertion au sein d'un collectif. Nous nous intéressons à la définition du terme qu'a donné le sociologue Sayad Abdelmalek (Sayad, 1994). Selon lui, l'intégration serait un processus dont on ne peut en réaliser l'existence qu'a posteriori et pour lequel on ne peut allouer un début et une fin. Aussi, l'auteur insiste sur le fait qu'il existe, dans nos sociétés, une image tronquée de l'intégration, selon laquelle il s'agirait d'un processus calme et libre de tout conflit. Pour lui, c'est davantage un procédé parsemé de rebondissements et dont le dénouement n'est jamais certain. Cette définition de Sayad

dresse le portrait de ce concept comme étant un processus complexe. Puisque notre étude s'inscrit principalement dans le champ des sciences sociales, nous allons aborder ce terme d'intégration à travers celui-ci.

2.2.1 Le concept d'intégration en sciences sociales

Comme mentionné dans les paragraphes précédents, nous souhaitons aborder ce concept d'un point de vue social, c'est pour cette raison que nous continuons notre revue de littérature avec un des fondateurs de l'intégration sociale : Émile Durkheim. Pour lui, l'intégration est le fait qu'un individu prendrait place dans une société et au sein de laquelle il socialiserait. Encore là apparaît l'idée d'une insertion. Dans cette société, il apprendrait des normes et des valeurs par l'entremise de la famille, de l'école, ou de pairs (Tiberj, 2014). Pour Durkheim, l'intégration se distingue radicalement de l'isolement, dans le sens où il s'agit davantage d'un processus qui prend racine dans la « socialisation, la solidarité, la confiance et les interactions sociales d'un individu » (Weber, 2010, p.20). Jean-Daniel Boyer apporte une critique à la pensée durkheimienne, selon laquelle il existerait un état social dans lequel l'intégration collective et individuelle serait parfaitement conciliable. Or, pour Boyer, il existe en réalité des facteurs externes, des différences sociales entre les individus, qui rendent cette intégration beaucoup plus complexe (Boyer, 2016).

Pour compléter notre approche sociale de l'intégration, nous nous intéressons dorénavant aux travaux de la sociologue Dominique Schnapper (Schnapper, 2008), qui propose une pensée inspirée des recherches de Durkheim. Elle distingue deux types d'intégration, la culturelle et la structurelle. L'intégration culturelle comprend l'intégration dans les modèles sociaux de la société d'accueil. La structurelle, quant à elle, signifie une participation au marché professionnel et à la vie commune en général. Cependant et toujours selon la chercheuse, la première intégration est souvent plus rapide que la seconde, ce qui crée un décalage entre les deux. De ce décalage, Schnapper explique qu'il n'apparaît donc jamais « d'intégration absolue » pour un individu et que, par conséquent, il est préférable de parler d'un processus complexe d'intégration (Schnapper, 2008), ce qui fait écho aux travaux de Sayad Abdelmalek (1994) dont nous avons parlé plus haut. En effet, Sayad parlait de l'intégration comme étant un processus complexe, non linéaire, et dont le dénouement n'est jamais certain (Sayad, 1994).

Nous venons donc de voir, à travers les approches de divers auteurs, que l'intégration est définissable de diverses manières, selon la posture adoptée. En effet, Sayad définissait l'intégration comme étant un processus complexe, qui peut difficilement être attribué à une période précise dans le temps. Selon lui, ce concept est incompris dans nos sociétés et est trop souvent défini comme ce qu'il n'est pas, c'est-à-dire fluide et libre de tout rebondissement (Sayad, 1994). Avec l'approche sociologique de Durkheim, nous avons vu que l'intégration voyait le jour grâce à une certaine « socialisation » (Weber, 2010, p.20), d'où le fait qu'il oppose radicalement ce terme à celui d'isolement (Weber, 2010). Finalement, nous avons complété notre compréhension de ce concept grâce à Schnapper, qui distingue l'intégration culturelle de la structurelle. Elle ajoutait qu'une intégration absolue n'apparaissait jamais pour l'individu (Schnapper, 2008).

Puisque notre mémoire porte sur l'intégration des personnes étudiantes au sein de l'université, nous allons désormais nous pencher sur le rôle de cette dernière dans ce

processus ainsi que sur comment un membre de la communauté internationale peut développer des stratégies afin de faciliter son intégration au sein de celle-ci.

2.3 Le rôle de l'université dans l'intégration

Comme nous l'avons vu, les personnes étudiantes ne partent pas en mobilité avec les mêmes ressources et ne sont pas toutes enclines à vivre leur intégration de la même manière. Devant cette inégalité de capital de mobilité, il est nécessaire pour les universités d'intervenir afin de proposer un soutien dans la préparation du séjour ainsi qu'un accueil égalitaire pour tous les membres de la communauté internationale. (Le Callonnec, 2021).

La préparation des individus en amont de leurs arrivées est cruciale puisqu'elle permet d'éviter les stéréotypes ou fausses attentes freinant leur processus d'acculturation et d'intégration au sein de l'institution (Wellgarde, 2022). Comme nous en avons parlé plus haut, les universités entre elles se livrent à une compétition afin d'attirer et surtout de retenir ces individus au sein de leurs murs. « Selon De Carlo et Diamanti (2013), Dervin (2004) et Dunne (2009), si la compétence interculturelle est avant tout le fruit d'un travail personnel, impulsé par l'étudiant, le professeur ou le responsable du programme d'échanges ou du bureau des relations internationales des deux universités doit lui servir de guide, d'accompagnateur » (Le Callonnec, 2021, p.43).

L'université joue donc un rôle dominant dans la préparation de l'individu en échange. Selon Le Callonnec, l'institution doit également former à l'interculturalité. Ce rôle peut être acquis par diverses formes. L'université peut proposer des formations à l'interculturalité tout comme elle peut créer des associations étudiantes regroupant les membres de la communauté internationale afin de favoriser l'interaction entre eux, comme c'est le cas à l'Université de Sherbrooke (Le Callonnec, 2021).

2.3.1 L'intégration par le biais de l'université

Le cœur de notre recherche étant l'intégration sur les campus universitaires, nous nous intéressons désormais aux travaux d'Ezéchiél (Ezéchiél, 2006) puisqu'il a apporté des idées importantes au sujet de l'intégration des individus internationaux. Selon lui, le choix de venir étudier dans une université étrangère est un choix personnel, mais qui peut finalement lui ouvrir diverses opportunités d'un point de vue de l'intégration. En effet, sa place au sein de l'université lui confère un accès privilégié à des relations stables avec cette même communauté universitaire. Khellil (Khellil, 1997) tient tout de même à apporter une nuance, en disant que le simple fait pour une personne en échange de se rendre dans une université étrangère à la sienne et de ne pas mettre en place d'autres stratégies d'intégration ne peut lui permettre et lui garantir de s'épanouir complètement d'un point de vue social. Celle dernière doit établir d'autres stratégies, externes au contexte universitaire qui lui permettront des interactions plus profondes avec le reste de la communauté. Gagnon (2018) rejoint Khellil sur l'importance de développer ces stratégies. Cependant, il parle lui de stratégies concrètes et symboliques. Les stratégies concrètes seraient de s'informer, d'observer et de participer à des activités. Les stratégies symboliques sont quant à elles reliées à l'individu et à sa façon d'être. Il s'agit d'adopter une posture ouverte aux différences et à la rencontre.

L'intégration au sein d'une nouvelle université peut être perçue de manière différente par les individus. Selon Gagnon (Gagnon, 2018), le sentiment d'intégration s'exprime le plus

souvent à travers un sentiment d'appartenance à un groupe, mais aussi par d'autres formes, telles que :

L'implication dans le milieu de vie, l'occupation du temps, les lieux fréquentés, les activités quotidiennes, la participation citoyenne, le sentiment de confiance face à ses projets, la connaissance des codes culturels et l'entrée dans la vie professionnelle après les études (Gagnon, 2018, p.14).

Il est important, comme le disait Khellil, d'entretenir des relations avec les autres membres de la communauté universitaire afin d'avoir un réseau social et des activités qui vont au-delà du contexte scolaire et qui permettront une intégration plus profonde, sur d'autres plans que celui de l'académique (Gagnon, 2018).

Ce phénomène qui nous intéresse, l'intégration, n'a pas souvent été étudié d'un point de vue communicationnel. Puisque nous nous concentrons sur le rôle des interactions dans l'expérience des personnes étudiantes internationales, nous allons désormais nous intéresser à la communication interculturelle. Nous souhaitons donc appliquer cette approche aux concepts mobilisés plus haut, soit l'acculturation et l'intégration. Des chercheurs (Duong & Kanouté, 2007), (Gukykunst, 2005), (Hall, s. d.), (Lakey, 2003), (Gill, 2007), (Paquin & Hock, 2014), (Geng et al., 1998) et leurs recherches sont présentés dans les paragraphes suivants.

2.4 La communication interculturelle

Les interactions avec les personnes appartenant à un même groupe ainsi qu'avec les personnes du pays d'accueil jouent un rôle important sur l'expérience des membres étudiants de la communauté internationale. Dans un contexte régulier, elles permettent d'en tirer plusieurs bénéfiques : confiance en soi, partage avec les pairs ou encore estime de soi (Duong & Kanouté, 2007). Dans un contexte de nouveauté et d'apprentissage, tel que peut le vivre un individu en échange, il peut se créer un sentiment de confusion, d'incompréhension. C'est dans ce genre de situation que les interactions sont d'autant plus importantes, car elles permettent à l'individu de redonner du sens à cette période incertaine (Duong & Kanouté, 2007). Ces interactions lui permettent de se construire une nouvelle réalité au sein de la culture d'accueil (Gudykunst, 2005).

Chaque culture à sa propre manière de communiquer entre pairs et envers l'étranger. Il existerait, selon Burgoon et Ebesu Hubbard (Gudykunst, 2005), des lignes directrices, propres à chaque culture, qui guideraient les comportements attendus d'un individu s'insérant dans une nouvelle culture. Selon Hall (Hall, s. d.), ces différentes manières de communiquer sont divisées dans trois catégories :

La première est le rapport à l'espace : il existerait différents types de distances interpersonnelles (intime, personnelle, sociale, publique). La deuxième met en évidence deux contextes différents de communication selon les cultures. Le premier est le « contexte fort » dans lequel les individus échangent peu d'éléments, l'essentiel de l'information se situant au niveau du contexte social. Le second contexte est le « contexte faible » : les individus échangent un grand nombre d'informations, le contexte donnant peu de renseignements sur la relation [...] (Hall, s. d, p.2).

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons comprendre quel type de relations la communauté étudiante internationale a entretenues avec ses pairs ainsi qu'avec les membres de la communauté d'accueil. Nous nous intéressons également au genre de communication utilisée pour échanger avec ces deux groupes. Une troisième catégorie concernant le temps a été présentée par Hall, mais est moins pertinente pour notre étude.

Pour comprendre davantage ce processus par lequel passe l'individu, nous allons approfondir le concept de communication interculturelle. Pour cela, nous allons regarder aux travaux de Young Yun Kim (Kim, 2001). Il est pertinent de se pencher sur la perspective communicationnelle au sein de l'intégration, car selon Kim (Kim, 2001), elle est un élément fondamental durant ce processus. Selon elle, grâce à la communication, les individus acquièrent de nouveaux apprentissages propres à cette nouvelle culture et se détachent de certains modèles de leur culture d'origine. Tout au long de ce processus, ils développent une nouvelle identité culturelle (Kim, 2001), ce qui fait échos aux travaux de Berry.

Selon Kim, lorsqu'un individu entre dans un nouvel environnement, il subit une série de changements, internes et externes, qui lui permettent de vivre avec cette nouvelle communauté et ces nouveaux codes culturels. Kim aborde ses éléments d'un point de vue de l'acculturation, mais nous rappelons que selon Berry, l'acculturation est le début de l'intégration, ce qui justifie la pertinence de s'intéresser à ces travaux. Selon Kim, cet apprentissage a lieu grâce à la communication (Kim, 2001). Lorsqu'un individu entre au sein d'une nouvelle culture, la communication est, comme le dit Lakey (Lakey, 2003) « l'outil qui permet aux immigrants de satisfaire leurs besoins personnels et sociaux fondamentaux dans la nouvelle culture d'accueil » (p. 104). Bien que les personnes étudiantes ne constituent pas des immigrants à proprement dit, ils passent par certaines étapes d'intégration semblables à ce que vivrait une personne immigrante (Gagnon, 2018). Nous allons désormais nous intéresser à la distinction entre les interactions faites avec la communauté d'accueil et celles faites avec les membres d'un même groupe.

2.4.1 Communication avec la communauté d'accueil

Selon Gill (Gill, 2007), il est question d'échange interculturel « lorsque deux individus issus de cultures différentes se rencontrent avec des différences marquées sur les plans de leurs valeurs, de leurs orientations, de leurs codes privilégiés de communication ainsi que de leurs règles de conduite sociale » (Cité dans Paquin & Hock, 2014, p.5).

La communauté d'accueil peut faire l'objet de plusieurs appellations, dans notre cas, nous l'appellerons à quelques reprises le groupe majoritaire, désignant les membres d'un groupe possédant les caractéristiques culturelles propres au pays. À l'inverse, les membres de la communauté minoritaire sont ceux qui doivent se soumettre à ces nouveaux codes culturels. Dans notre cas, il s'agit des membres étudiants de la communauté internationale.

La communication interculturelle avec les membres de la communauté d'accueil sous-entend qu'il y ait des interactions entre deux groupes différents. Plus tôt, nous avons donné une définition de l'acculturation, dont découle l'intégration comme nous l'avons vu, comme étant le phénomène qui se produit lorsque des contacts ont lieu entre ces groupes, sans pour autant exclure des changements dans les modèles culturels des individus. Selon Berry (Berry, 1997), en réalité, un des groupes subira davantage ces

changements que l'autre. Dans notre cas, cela supposerait que les personnes étudiantes internationales vivraient davantage ces changements que ceux inscrits régulièrement à l'Université de Sherbrooke.

Pour mieux comprendre ces interactions avec la communauté d'accueil, nous allons explorer les cinq catégories de Gudykunst au sujet de la communication interculturelle (Hall, s. d., p.4) :

La première catégorie touche à la gestion de l'incertitude et de l'anxiété. Selon cette théorie, les interactions faites avec la communauté d'accueil sont susceptibles de provoquer chez l'individu une certaine anxiété et/ou incertitude. L'anxiété vient du fait que l'individu peut se trouver dans une situation d'inconfort. L'incertitude quant à elle émane du fait que l'individu ne peut prédire comment se déroulera son interaction avec le membre de la communauté d'accueil.

La deuxième catégorie évoquée par Gudykunst est l'accommodation, soit comment les individus s'adaptent à cette nouvelle réalité. Selon cette dernière, il est attendu des individus en minorité de s'accommoder à la culture dominante. Trois résultats sont possibles : l'assimilation, l'accommodation et la séparation. L'assimilation permet de confondre les membres de la communauté minoritaire avec ceux en majorité. Dans ce cas, on ne distingue plus de différences. L'accommodation tend vers l'assimilation dans la plupart des cas, tout en maintenant des différences qui rendent possible la distinction des deux groupes. La séparation quant à elle élimine la possibilité de créer des liens entre les deux groupes.

La troisième catégorie concerne l'identité à travers les relations interculturelles. Lors des interactions, les individus du groupe minoritaire tendent à mettre de l'avant leurs identités culturelles pour « maintenant la face » (Hall, s. d., p.4). Cette théorie envisage de passer par trois phases, à savoir :

La phase « d'essai-erreur » où les individus cherchent des similarités ou des identités communes avec la communauté d'accueil. La deuxième phase consiste à converger vers une identité commune malgré nos différences. Troisièmement, il faut renégocier les identités culturelles sur base de celles qui ont été créées à la deuxième phase (Hall, s. d., p.4).

La quatrième catégorie est celle des réseaux de communication. Pour la comprendre, il faut s'intéresser aux termes d'endogroupe et d'exogroupe qui ont d'ailleurs fait l'objet de nombreux travaux de Kim (Hall, s. d.). Pour définir brièvement ces deux termes, l'endogroupe serait notre groupe d'appartenance, les individus avec lesquels nous appartenons et l'exogroupe serait les autres personnes, soit les membres d'un groupe auquel nous n'appartenons pas. Plus l'individu aurait des interactions avec les membres de l'exogroupe, plus il serait en mesure d'améliorer ses compétences communicationnelles. C'est ce que Hall illustre en disant : « la présence de membres de l'exogroupe dans notre réseau personnel, la centralité de ceux-ci au sein du réseau, la fréquence des contacts et la force du lien avec ces membres vont permettre d'améliorer les compétences communicationnelles » (Hall, s. d., p.4).

Finalement, la cinquième catégorie est celle de l'acculturation et de l'ajustement. Cette dernière stipule que les membres de la communauté minoritaire auront assimilé certaines

normes lorsqu'ils se conformeront aux règles et coutumes de la culture d'accueil. Si les membres du groupe ne se plient pas à ces dernières, on parlera alors d'un certain état d'aliénation (Hall, s. d.).

Lors des premiers jours au sein de l'université, les contacts avec les membres de la communauté d'accueil peuvent susciter chez la personne étudiante de l'excitation et de la curiosité. Dans un premier temps, aucun ajustement particulier n'est demandé, il s'agit d'une première phase de découverte (Paquin & Hock, 2014). Cependant, à court et moyen terme, ces interactions peuvent également développer chez la personne étudiante internationale des sentiments d'insécurité, de timidité voire de solitude. Dès lors, nous pouvons supposer qu'elle aura tendance à chercher une nouvelle zone de confort, qu'il peut trouver en entreprenant des interactions avec les autres membres de sa communauté, soit les autres individus internationaux (Paquin & Hock, 2014). C'est ce dont nous allons discuter dans les prochains paragraphes.

2.4.2 Communication entre membres d'un même groupe

Comme nous l'avons vu, les interactions entre deux cultures différentes demandent parfois des efforts d'ajustement de la part du groupe minoritaire. Pour mieux comprendre l'environnement social entier des membres de la communauté internationale, nous allons désormais nous intéresser aux interactions entre pairs, soit entre les membres d'un même groupe.

Tout d'abord, il convient de dire que les études au sujet de l'impact des interactions ethniques n'ont que très peu été explorées. Bien que des chercheurs aient approfondi cette question à plusieurs reprises, des études complètes ne lui ont jamais été accordées. Stoiciu (Stoiciu, 2008) dans un article portant sur les relations ethniques et interculturelles avançait que les premiers travaux concernant la communication de ces communautés avaient vu le jour grâce à l'École de Chicago (Stoiciu, 2008). L'auteur Alexander (Alexander, 2013) a d'ailleurs soulevé que selon lui, le peu d'étude s'étant concentré sur la communication ethnique ne prenait pas assez en compte les distinctions propres à chaque individu. En effet, bien qu'il s'agisse de membre étant dans un même groupe, des différences culturelles persistent malgré tout (Alexander, 2013). Geng, Sjeff, et Yansong (1998) (Geng et al., 1998) suggèrent d'ailleurs de remédier à ce manque de littérature pour les prochaines recherches. Cependant, nous pouvons tout de même approfondir cette question de la communication entre membres d'une même communauté dans le processus d'intégration et d'acculturation grâce à d'autres chercheurs ayant abordé cette question. C'est le cas de Y.Y Kim qui a exploré ce sujet d'un point de vue des immigrants, dans lesquels la catégorie des personnes étudiantes internationales ne fait pas partie, mais dont nous pouvons tout de même en tirer des éléments pertinents pour notre étude.

Selon Y.Y Kim (2001), le fait qu'une personne d'un groupe minoritaire ait de nombreuses interactions avec les membres de son groupe peut faciliter son processus d'acculturation au début, puisqu'elle trouve en eux une sécurité, des repères pour faciliter ses premiers jours. Grâce à ces interactions, elle retrouve peu à peu un certain « capital social » (Bourdieu, 1980) et prend confiance dans cette situation complexe. Cependant, à long terme, n'avoir des interactions qu'avec ces membres-là peut nuire à son processus d'acculturation si, en contrepartie, l'individu n'a pas d'interactions avec les membres de la communauté d'accueil (Y. Kim, 2001). Il y a donc un certain équilibre à trouver pour que son acculturation au sein de ces communautés se passe au mieux.

Lorsqu'une personne étudiante internationale arrive dans un nouvel environnement, elle est privée de ses repères habituels et, comme nous l'avons vu, a besoin d'un certain temps d'adaptation pour s'habituer à sa nouvelle réalité. Cependant, dans la majorité des cas, elle continue d'entretenir des interactions fréquentes avec ses proches restés au pays d'origine. Ces interactions peuvent prendre la forme d'appel téléphonique, d'échange de courriel ou encore de lettre postale (Le Callonnec, 2021). Ces interactions avec des personnes leur étant familières permettent à cette communauté de trouver du réconfort dans ces premiers jours au sein de ce nouvel environnement (Paquin & Hock, 2014).

Maryse Paquin et Sabine-Claudia Hock (2014) ont réalisé une étude portant sur les rencontres interculturelles qu'entretiennent les individus internationaux lors de séjour d'échange universitaire. Elles expliquent que, dans un contexte croissant d'internationalisation au sein des universités, tout porte à croire que cela amènerait des répercussions positives sur cette communauté, telles que : « Un meilleur échange interculturel, une auto-efficacité scolaire et un l'abandon des préjugés et des stéréotypes » (Paquin & Hock, 2014, p.4). Or, il n'en est rien. En effet, elles sont venues à la conclusion que lors de séjour linguistique, les personnes étudiantes internationales ont tendance à se regrouper avec des individus ayant les mêmes origines culturelles qu'elles, ou du moins étant aussi des membres de la communauté étudiante internationale, au détriment de la création de lien social avec des locaux (Paquin & Hock, 2014). Les auteurs expliquent que les rencontres interculturelles peuvent générer chez la personne étudiante un certain stress acculturatif, ou stress d'acculturation, qui fera en sorte qu'elle sera plus encline à se regrouper avec ses pairs, soit les autres membres de la communauté internationale (Paquin & Hock, 2014).

Selon Paquin et Hock (Paquin & Hock, 2014), l'individu, pour remédier à cette situation de stress acculturatif, aura recours à trois réseaux sociaux différents². Le premier serait monoculturel, constitué de membres du même groupe que lui, partageant ainsi la même culture et langue et rendant l'échange plus facile. Le deuxième réseau serait celui des personnes étudiantes locales. Il permettrait aux individus de la communauté internationale de recevoir une aide d'un point de vue scolaire et/ou professionnelle. Finalement, le troisième réseau serait celui des membres étudiants internationaux, toutes nationalités confondues, qui lui permet, majoritairement, d'assouvir ses besoins en termes de vie sociale (Paquin & Hock, 2014).

2.5 L'importance de s'intéresser à l'expérience individuelle

Dans notre revue de littérature, nous avons constaté que les recherches faites au sujet de l'intégration manquent d'un élément crucial ; l'expérience individuelle des personnes et leurs points de vue. En effet, ce sujet a souvent été traité d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire via des questionnaires envoyés à des individus ou des sondages en ligne. Dans un texte portant sur le concept d'acculturation, Skuza (2007) nous disait à quel point le phénomène d'acculturation avait été exploré, mais manquait cependant d'un élément : l'expérience individuelle (Skuza, 2007). Bien qu'il s'agisse de l'acculturation, nous avons vu avec Berry que cette dernière est en fait le début du processus d'intégration, nous jugeons alors pertinent de s'intéresser aux travaux de Skuza dans ce mémoire.

² Réseau social entendu comme étant un réseau de relation avec des humains et non un réseau social numérique.

Selon elle, ne traiter cela que d'un point de vue quantitatif éloigne le concept de son sens premier puisqu'il s'agit réellement d'une expérience qui porte sur la personne. (Skuza, 2007). Il est donc important d'étudier ce concept en le liant intimement à celui qui le vit ou l'a vécu. De plus, l'intégration étant un processus qui prend une forme différente selon chaque personne, il est d'autant plus pertinent de récolter des récits et de laisser les individus parler de leurs expériences librement. En effet, comme le dit Skuza au sujet de l'acculturation : « il s'agit d'un phénomène omniprésent, dynamique, vaste et complexe qui est vécu différemment par chaque individu » (Skuza, 2007, p. 448, notre traduction). À travers l'entretien, nous pouvons davantage rendre compte de la complexité de ce processus.

Mouchet et al (Mouchet et al., 2011), dans un article portant sur le recueil d'expérience en tant que méthodologie, ont argumenté que le fait de s'intéresser à ces dernières permettait à la personne chercheuse d'obtenir des données « privées » (p.3), qu'elle n'aurait pu récolter d'une autre manière. Ils ajoutent que cette méthode peut également être bénéfique pour celui ou celle qui se livre au partage de son expérience puisque cela permet à l'individu de porter un regard réflexif sur cette dernière (Mouchet et al., 2011). Les auteurs appuient le fait que cette méthodologie répondrait à trois besoins spécifiques, à savoir « le manque de descriptions spontanées » (p.10), le manque de récit verbalisé pour étudier une situation et la combinaison d'un récit d'un moment avec une analyse pour parvenir à donner du sens à ce moment précis (Mouchet et al., 2011).

Finalement, Olry-Louis et Soidet (Olry-Louis & Soidet, 2020) ont argumenté que les travaux portant sur la communauté étudiante (internationale ou non) étaient d'autant plus pertinents lorsqu'ils s'intéressaient à l'expérience de celle-ci (Olry-Louis & Soidet, 2020). Selon eux, bien que les personnes étudiantes vivent des situations similaires (diplômes, cours et démarches administratives), elles vivraient cependant des expériences singulières et individuelles auxquelles il est pertinent de s'intéresser pour une meilleure compréhension (Olry-Louis & Soidet, 2020).

Maintenant que nous avons passé en revue les différents concepts de notre étude ainsi que la pertinence de s'intéresser à l'expérience de l'individu, nous allons désormais exposer notre problématique ainsi que nos questions de recherche s'y rapportant.

Chapitre 3 : Problématique et questions de recherche

La revue de littérature a fait émerger plusieurs éléments pertinents pour notre étude que nous souhaitons rappeler et synthétiser ici. De là, nous présenterons nos questions de recherche.

D'abord, nous avons vu à quel point les facteurs organisationnels jouent un rôle prédominant dans l'expérience de la personne étudiante internationale. En effet, d'un côté, nous avons vu que l'université pouvait à la fois assurer un rôle de préparation pour ces personnes avant leur arrivée ainsi qu'être un réel levier intégrateur pour elles une fois arrivées sur place. D'un autre côté, nous avons vu qu'au sein de cette université, la personne étudiante internationale devait être proactive dans son processus d'intégration. En effet, elle doit elle-même développer des stratégies pour faciliter son intégration au sein de l'université et avec la communauté étudiante.

Ensuite, nous avons vu que l'environnement communicationnel de la personne étudiante internationale peut jouer un rôle important dans son expérience au sein de ladite université. En effet, les interactions sociales d'une part avec la communauté d'accueil et d'autre part entre membre d'une même communauté, soit la communauté internationale, semblent être importantes dans son expérience. Ces personnes sont confrontées à de nouvelles normes et pratiques culturelles lorsqu'elles arrivent dans ce nouvel environnement et les interactions avec les membres de la communauté d'accueil et internationale peuvent la soutenir dans son apprentissage. Nous souhaitons donc aborder ces interactions afin de comprendre si elles peuvent être source d'intégration pour ce groupe. Nous avons vu que la période d'intégration pouvait être compliquée pour cette communauté. À travers ce processus, nous souhaitons donc comprendre le rôle que peuvent jouer ces deux types d'interactions. En ce sens, nous tenterons de comprendre le rôle des dynamiques interactionnelles dans l'expérience des individus.

Finalement, la revue de littérature a également mis de l'avant la pertinence de s'intéresser à l'expérience individuelle des personnes étudiantes internationales dans le processus d'intégration. Comme l'avait soulevé Skuza (2007), les études à ce sujet n'explorent que très peu l'expérience humaine dans le processus d'acculturation et d'intégration et se limitent à une approche majoritairement quantitative. À la lumière de cette revue de littérature et des travaux de Skuza (2007), de Mouchet et al (2011) et de Olry-Louis et Soidet, (Olry-Louis & Soidet, 2020, il semble qu'il y ait aujourd'hui une nécessité de s'intéresser à l'expérience d'intégration telle qu'elle est vécue par la personne en échange et à son point de vue.

Ces réflexions nous mènent à formuler les deux questions de recherche suivantes :

1. Au sein de l'Université de Sherbrooke, quels facteurs organisationnels jouent un rôle dans l'expérience du processus d'intégration des personnes étudiantes de la communauté internationale ?
2. Quel est le rôle des interactions entre les personnes étudiantes de la communauté internationale ainsi qu'avec la communauté d'accueil dans ce processus ?

Afin d'explorer ceci, nous avons choisi d'adopter une approche qualitative, basée sur l'individu. Nous avons opté pour des entretiens individuels avec les membres de la communauté internationale. Notre méthodologie sera davantage détaillée au sein du prochain chapitre.

Chapitre 4 : Méthodologie

Cette étude a pour but de comprendre l'expérience individuelle vécue par la personne étudiante internationale, c'est pourquoi elle s'inscrit dans la recherche qualitative. Dans ce chapitre, nous présenterons ce type de recherche ainsi que sa pertinence pour notre mémoire. Nous décrirons ensuite le type d'entretiens réalisés ainsi que les détails de notre collecte de données. De plus, une description de notre échantillon sera faite ainsi qu'une explication de la méthode utilisée pour analyser ces données.

4.1 La recherche qualitative

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons mobilisé une méthode de recherche qualitative. Dans ce type de recherche, l'objectif est de comprendre une situation, qui peut engager des acteurs au sein d'un contexte précis (Dumez, 2011). L'idée n'est donc pas de mettre à la lumière une « loi universelle » (p.49), mais bien d'analyser une situation à un moment donné, dans un contexte défini. Elle a avant tout une visée de compréhension d'une situation (Dumez, 2011).

Nous avons donc choisi de nous intéresser à l'expérience des individus. Selon Poisson (Poisson, 1983), il est important d'interroger les personnes sur ce qu'elles vivent. L'objectif premier de ce travail étant de comprendre le vécu des individus, nous tenions à ce qu'ils puissent s'exprimer librement et ouvertement, cette méthode nous a donc paru être appropriée. Dans une recherche qualitative comme nous le faisons, nous tentons de comprendre la réalité telle que nos sujets l'ont vécu (Poisson, 1983). Nous ne démarrons pas notre recherche à partir de modèle ou d'hypothèses déjà construites telle que pourrait le faire une étude quantitative, mais bien à partir d'observations, de témoignages, qui feront émerger une certaine théorie de cette réalité en interne et à un moment donné (Poisson, 1983).

Miles et Huberman (Miles & Huberman, 2003) avancent l'idée que la recherche qualitative pourrait être définie selon plusieurs critères. Nous allons citer les principaux, auxquels nous nous identifions particulièrement. Le premier est qu'elle se caractérise par un contact avec un terrain ou une situation de vie que l'on pourrait appelé « ordinaire, normale » (Miles & Huberman, 2003). Le deuxième critère est qu'au sein de cette recherche, la personne chercheuse adopte une posture « holiste », soit qui permet de comprendre la logique, les arrangements ainsi que les règles implicites et explicites (Miles & Huberman, 2003). Ensuite, cette même personne tente de comprendre les données à l'aide d'une attention très particulière à ce qui lui est raconté. Elle adopte également une posture et une attitude empathique. Finalement, le matériel principal de ce type d'analyse est les mots. Ces derniers, lorsque le chercheur les organise pour donner du sens au récit qui lui a été compté, lui permettent de comparer et d'établir une théorie (Miles & Huberman, 2003).

4.1.1 Récolte de données : l'entretien semi-dirigé

Pour comprendre le vécu des membres internationaux, nous devons nous questionner sur cette expérience en tant que telle et sur leurs points de vue. Pour cette raison, nous avons fait le choix de rencontrer des individus et d'effectuer des entretiens individuels, semi-dirigés, avec une dizaine de participants. Ils ont été réalisés à partir d'un questionnaire

construit au préalable et identique pour chaque individu. Néanmoins, ce dernier reste flexible et modulable en fonction de chaque conversation. Cette interaction avec le sujet interrogé peut être définie comme étant :

[...] L'entretien semi-directif est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. Ce dernier ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire. (Imbert, 2010, p.19).

L'entretien semi-dirigé est un type de donnée qui découle directement d'une recherche qualitative (Imbert, 2010) telle que nous l'avons décrite ci-dessus et qui est caractérisée par plusieurs éléments. D'abord, la personne responsable de la recherche prépare un questionnaire en amont de l'entrevue, auquel elle se réfère. Comme mentionné ci-dessus, c'est ce qui a été fait dans le cadre de notre recherche. Ensuite, le discours est centré sur la personne interrogée, autour d'un thème défini. Dans notre cas, il s'agit de l'expérience individuelle des personnes étudiantes internationales au sein de l'Université de Sherbrooke. Aussi, la personne interrogée est libre de s'exprimer et de développer ses réponses comme elle le souhaite (Imbert, 2010), cela étant l'objectif premier de notre recherche. Pour réaliser un entretien semi-dirigé de manière éthique, il est primordial de prendre en compte un certain nombre d'éléments, à savoir : « les buts de l'étude, le cadre conceptuel, les questions de recherche, la sélection du matériel empirique, les procédures méthodologiques, les ressources temporelles, personnelles et matérielles disponibles » (Flick, 2007, cité dans Imbert, 2010, p.11). Tous ces éléments ont systématiquement été rappelés en début d'entretiens. De plus, nous avons fait approuver notre questionnaire ainsi que notre projet de mémoire par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke à l'automne 2022.

Étant nous-mêmes une ancienne étudiante internationale au sein de l'Université de Sherbrooke, nous avons remarqué que, lors des entretiens, nous comprenions ce que les personnes étudiantes narraient. En effet, lorsque les participants racontaient leurs expériences, nous savions à quoi ils faisaient référence et pouvions facilement rapporter cela à notre propre expérience. Cela fait échos avec la posture empathique de Miles et Huberman dont nous parlions ci-dessus (Miles & Huberman, 2003). Cette attitude a permis de discuter dans un climat familier, les mettant ainsi davantage en confiance. Cependant, nous avons fait attention à ne pas discuter de notre propre expérience et de ne pas donner une quelconque opinion afin de ne pas les influencer dans leurs narrations.

4.2 Échantillonnage

Lors du recrutement des individus qui participeraient aux entrevues, nous tenions à avoir un échantillon diversifié, nous n'avons donc que quelques critères de participation. Le premier était d'être membre de la communauté internationale à l'Université de Sherbrooke pour l'année académique 2022-2023 et pour au moins une session d'étude. Aussi, nous souhaitons que ces entretiens puissent se réaliser en français ou en anglais. Nous avons également veillé à avoir un échantillon diversifié d'un point de vue de l'âge, du genre, et du programme dans lesquels ils étudiaient.

Nous sommes conscientes que notre recherche ne peut prétendre à un échantillon représentatif puisque nous n'avons étudié qu'une fraction de cette communauté. Bien qu'une personne de notre corpus soit arrivée pour la session d'hiver 2023, nous avons veillé à nous entretenir avec des personnes étudiantes étant arrivées à Sherbrooke à partir de septembre 2022 afin que l'expérience de ces individus soit encore intacte dans leurs têtes. Pour que nos interviewés aient suffisamment de recul sur ce qu'ils ont vécu, nous n'avons commencé les entrevues qu'à partir de décembre 2022, soit quelques mois après leurs arrivées sur le campus.

Cependant, même si notre échantillon reste limité, nous avons pu atteindre une certaine saturation. À ses débuts, le terme de saturation était utilisé au sein des recherches analytiques et avait deux rôles principaux. Le premier était opérationnel et permettait à la personne responsable d'une recherche de savoir quand elle devait arrêter de récolter des données. Le deuxième, méthodologique, offrait la possibilité de généraliser les résultats (Pires, 1997). Le terme a ensuite été défini par Glaser et Strauss (1967) (Pires, 1997). Ces deux auteurs parlent de saturation théorique qui s'appliquerait à un concept. Cela correspondrait au moment où de nouvelles données ne permettent plus d'intégrer des informations nouvelles à un concept. Ce dernier devient alors saturé (Pires, 1997).

4.2.1 Recrutement des participants

Pour recruter nos participants, nous avons fait appel à deux types méthodes, car bien que nous connaissions des personnes étudiantes internationales sur place grâce à notre expérience antérieure au sein de l'université, nous souhaitions rencontrer des individus qui ne nous connaissaient pas.

Le premier type de déploiement était de passer par le réseau social Facebook en diffusant une invitation sur différents groupes susceptibles d'être consultés par cette communauté. Nous l'avons par exemple diffusé sur le groupe intitulé : « Communauté étudiante – UdeS », reprenant près de 21 000 personnes étudiantes internationales ou non. Cette invitation contenait une explication brève du projet de recherche, la durée moyenne de l'entrevue ainsi que nos coordonnées. Les individus étaient donc invités à prendre contact avec nous, via les coordonnées fournies dans l'invitation afin d'obtenir plus de renseignements et de planifier un moment pour réaliser l'entrevue. Lors de nos premiers échanges avec eux, nous nous sommes assurés qu'ils répondaient aux critères souhaités.

La deuxième méthode consistait à demander, en fin d'entrevue, si le participant connaissait, dans son entourage, une ou plusieurs personnes susceptibles de correspondre aux critères et de bien vouloir participer à notre recherche. Il s'agissait donc de la méthode boule de neige (Lafont, 2016). Cette dernière consiste à diffuser l'invitation à un groupe de personnes, puis, une fois la rencontre faite, de leur demander de diffuser l'invitation à d'autres personnes ayant un profil similaire (Lafont, 2016). Elle s'est avérée efficace puisque nous avons pu recruter deux personnes de plus. Nous prenions ainsi contact avec elles pour leur donner une description de la recherche et pour nous assurer qu'elles correspondent bien aux critères souhaités.

4.2.2 Présentation du corpus

Neuf participants sur dix sont des personnes étant arrivées en septembre 2022 pour toute l'année académique. La dixième participante est une étudiante issue du programme Erasmus étant arrivée en janvier 2023 pour une session seulement. Nous avons donc trois personnes belges et sept Françaises. L'échantillon était constitué à moitié de personnes de sexe féminin et masculin.

Malgré des tentatives de recruter d'autres nationalités, notre échantillon reste majoritairement constitué de personnes belges et françaises. En effet, il s'est avéré compliqué de recruter des membres internationaux venant d'autres nationalités. Cela peut être expliqué par le fait que le Québec dispose de nombreux accords en matière de scolarité avec la France et la Communauté française de Belgique, ce qui équivaut à un nombre important de personnes issues de ces deux nationalités au Québec (Gouvernement du Québec, s. d.).

4.2.3 Déroulement des entrevues

Comme dit précédemment, les entrevues se sont déroulées lors de notre retour en Belgique. Au total, deux invitations ont été lancées, soit une première en décembre 2022 et une seconde en janvier 2023. Au total, nous avons pu obtenir dix entrevues avec des personnes étudiantes internationales étant en échange à l'Université de Sherbrooke.

Comme dit plus haut, nous avons conçu une grille d'entrevue qui guiderait ces entretiens et qui a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke. Cette grille contenait des thématiques principales avec, à chaque fois, des sous-questions plus précises. Le début de l'entrevue était porté par des questions descriptives, pour comprendre qui ils étaient, leur parcours académique ainsi que ce qui les avait amenés à Sherbrooke. Cette étape s'est également avérée efficace pour briser la glace. Ensuite, nous posons des questions plus précises et spécifiques à notre sujet et aux données que nous souhaitons récolter.

Compte tenu de la distance avec le lieu de notre projet, ses entretiens se sont déroulés à distance, via l'outil Teams. En moyenne, elles ont des durées entre trente et quarante minutes. Une présentation de la recherche était faite en début d'entrevue, avec un rappel du fait que les participants pouvaient se retirer du projet à tout moment et que toutes données à leur sujet seraient supprimées. L'intégralité des entrevues a été faite en français. Après avoir expliqué les modalités et avoir reçu l'accord des participants, nous avons enregistré sous format audio et vidéo ces entrevues afin de faciliter les retranscriptions et garder leurs dires intacts. Afin de garder l'anonymat de nos participants, des noms fictifs leur ont été attribués. Les résultats de ces entrevues sont présentés dans le chapitre ci-dessous.

4.3 Analyse des données

Puisque nous analysons un phénomène qui peut avoir plusieurs interprétations, nous avons eu recours à une approche inductive, également appelée empirico-inductive. Elle est définie comme étant : « L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces

procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p.3).

En effet, l'analyse inductive est une démarche qui part de faits observables pour arriver à des conclusions, des explications, qui donneront ensuite du sens à ces données brutes (Blais & Martineau, 2006, p.3). Lorsque l'on parle de donner du sens à des données brutes, cela signifie que ce sens vient a posteriori, il n'est pas immédiat. Le sens est ici une construction mentale (Blais & Martineau, 2006). En outre, ce type d'analyse permet de : « condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ; établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ; développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes » (Blais & Martineau, 2006, p.4).

L'analyse inductive, comme nous l'avons cité ci-dessus, permet de traiter des données en faisant émerger des catégories. Une catégorie peut être définie comme étant « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification » (Blais & Martineau, 2006, p.4).

C'est donc ce que nous avons fait dans le cadre de notre mémoire. En parcourant les données brutes de nos entretiens, nous avons pu faire émerger des catégories. En effet, sur base de multiples lectures de nos entrevues, nous avons tenté de faire ressortir des thématiques mettant en lumière des faits récurrents et semblables au sein des récits. Ce processus interprétatif nous permet d'obtenir des thèmes récurrents afin d'obtenir des éléments similaires, ou, au contraire, distincts.

Notre analyse thématique a pris forme à travers un travail de codage présenté par Strauss et Corbin (Corbin & Strauss, 1990). Selon ces auteurs, il existerait trois techniques de codage différentes : l'« Open Coding », l'« Axial Coding » et le « Selective Coding ». (Corbin & Strauss, 1990, p.423-424) :

Le premier, l'*Open Coding* (ou codage ouvert), est un processus interprétatif au sein duquel les données sont analysées de manière analytique. Le but est de donner au chercheur de nouvelles pistes d'analyse. Dans le codage ouvert, les éléments sont comparés entre eux afin de trouver des régularités, des similarités (Corbin & Strauss, 1990). C'est ce que nous avons fait en multipliant les lectures de nos données afin de fonder des catégories. Lors de cette étape, nous avons constaté que l'intégration était un processus dépendant d'autres facteurs. Nous avons pu ressortir que des éléments faisaient en sorte qu'un individu allait plus ou moins se sentir intégré.

Le second, l'*Axial Coding*, ou le codage axial en français, correspond au fait de lier les concepts avec leurs catégories et est entièrement relié au premier type de codage, le codage ouvert. Cela nous a permis de déceler des particularités, comme le fait que les interactions avec les membres de la communauté d'accueil étaient complexes pour nos interviewés dans leur processus d'intégration.

Finalement, le troisième type de codage est le *Selective Coding*, ou le codage sélectif en français. Le codage sélectif se produit généralement vers la fin de l'étude et correspond

au fait d'unifier toutes les catégories autour d'une catégorie centrale, de base, également appelée « core category » (Corbin & Strauss, 1990). En d'autres termes, il s'agit du thème de la recherche. Cette dernière peut émerger des catégories déjà construites ou pas. Quoiqu'il en soit, elle aura forcément un lien avec celles-ci (Corbin & Strauss, 1990). Dans notre cas, nous avons fait émerger deux catégories, à savoir les facteurs organisationnels et les interactions dans le processus d'intégration. Au sein de la première catégorie, nous nous sommes intéressés à l'université et aux activités d'accueil mises en place par celle-ci ainsi qu'à la particularité des programmes que suivaient nos interviewés. Du côté des interactions, nous avons distingué celles entretenues avec la communauté d'accueil de celles entre membres d'une même communauté. Ce sont ces deux thèmes qui nous ont permis d'obtenir une meilleure compréhension de l'expérience d'intégration des membres internationaux de l'Université de Sherbrooke. Les résultats obtenus sont présentés dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 : Résultats

Nous nous sommes donc penchés sur le processus d'intégration vécu par les personnes étudiantes internationales au sein de l'Université de Sherbrooke. Dans ce chapitre, nous présentons le cœur des résultats obtenus au sein des dix entrevues réalisées avec ces dernières. En ce sens, nous proposons dans un premier temps de présenter des réflexions intéressantes sur le processus d'intégration que les individus ont fait émerger durant les entrevues. Au sein de l'analyse des données, deux thématiques spécifiques sont ressorties.

À cet effet, nous regarderons aux rôles des facteurs organisationnels dans l'expérience des individus, notamment à travers le rôle de l'université. En ce sens, nous nous pencherons sur les activités d'accueil mises en place par l'établissement et sur la structure des programmes suivis. Ensuite, nous nous intéresserons aux interactions qu'ont entretenues les personnes étudiantes avec la communauté d'accueil d'un point de vue du corps professoral et avec les personnes étudiantes québécoises ainsi qu'entre membres d'une même communauté et nous analyserons le rôle de ces dernières dans l'expérience de cette communauté. À ce stade et comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous allons d'abord nous pencher sur certains aspects réflexifs portant sur l'idée d'intégration en tant que telle.

5.1 Réflexion sur le processus d'intégration

Nous l'avons vu au sein de notre revue de littérature avec divers auteurs (Sayad, 1994) (Schnapper, 2008), l'intégration est un processus complexe pour lequel il est difficile d'attribuer un début et une fin et qui n'est pas linéaire. Ces auteurs mettaient l'accent sur le fait que ce processus n'est pas un événement ponctuel et qu'il implique une série d'ajustements au fil du temps.

D'abord, il est important de mentionner que les entretiens réalisés avec ces personnes étudiantes vont dans ce sens. Selon elles, il est compliqué d'allouer cette période d'intégration à une date précise durant leur expérience. Ce processus ne peut donc clairement pas être attribué à une période précise et se voir donner une date de début et de fin. En effet, lors des entrevues et lorsque les personnes étudiantes réfléchissaient à leur processus d'intégration, elles ne pouvaient attribuer une date précise à ce sentiment d'intégration. Nous avons pu recevoir des témoignages intéressants à ce sujet. Louis nous a expliqué ceci :

Je pense que ça [l'intégration] s'est fait il n'y a pas si longtemps que ça. À partir du moment où tu es dans l'université, que tu as tes petites habitudes... C'est là que tu dis : "Ah je me suis bien intégré, je vais à la cantine, je sais quoi prendre, je leur parle facilement. Je sais déjà ce qu'ils vont me demander." Je vais à la bibliothèque, je sais à qui dire "bonjour", où aller pour ne pas faire de bruit. Quand je suis en cours aussi, je rigole facilement avec les professeurs, ils connaissent mon prénom, d'autres étudiants connaissent mon prénom, donc je parle facilement avec eux aussi. (Louis, Français)

Selon le témoignage de Louis, il semblerait que son sentiment d'intégration se manifeste à travers les habitudes prises dans son quotidien. Lorsqu'il dit : « C'est là que tu dis : "Ah je me suis bien intégré, je vais à la cantine, je sais quoi prendre, je leur parle facilement. Je sais déjà ce qu'ils vont me demander », il met en évidence que pour lui, son intégration

se manifeste à partir du moment où il fait les choses naturellement, comme si, finalement, il n'avait plus à se poser de question sur la manière dont il devrait se comporter dans ce nouvel environnement.

Nous comprenons donc que le sentiment d'intégration émerge à travers une certaine routine, d'une personne ou d'un groupe, qui s'établit au fur et à mesure de l'échange dans cette nouvelle université. En ce sens, Louis explique qu'il ne s'est pas réveillé un matin en se sentant intégré, mais il l'a davantage observé au sein de ses habitudes prises sur le campus de l'université, a posteriori.

En ce sens, nous avons vu que l'arrivée au sein d'une nouvelle culture pouvait faire émerger certains doutes et craintes durant les premiers jours et les premiers échanges. À cet effet, des personnes étudiantes ont manifesté se sentir intégré à partir du moment où elles n'étaient justement plus dans une période d'incertitude constante. Elles ont notamment évoqué qu'à partir d'un moment, elles entraient dans une phase où elles savaient ce qui était attendu d'elles et vainquaient donc cette période d'hésitation. Zoé nous a dit ceci :

Je me suis sentie intégrée à partir du moment où je savais ce qu'on voulait et ce qu'on attendait de moi, je savais ce que je devais faire. Je n'étais plus dans l'incertitude. Au début de l'année, tu ne comprends pas trop ce qu'on attend de toi. Sur le plan académique par exemple, les plans de cours sont distribués au début de l'année et sont très clairs sur les attentes envers toi et ce que tu dois faire pour réussir un cours et avoir une bonne note. Mais dans la vraie vie, on n'a pas de plan de cours pour nous dire quoi faire [rire]. (Zoé, Française)

Dans ce récit, nous comprenons que Zoé a vécu cette période de doute propre au processus d'intégration lorsqu'elle est arrivée à Sherbrooke. Petit à petit, « je savais ce qu'on voulait, ce qu'on attendait de moi, je savais ce que je devais faire. Je n'étais plus dans l'incertitude ». Ici Zoé met en évidence qu'elle est sortie de cette période de doute en comprenant ce qui était attendu d'elle durant cet échange. Elle est parvenue à donner du sens à son expérience et cela a généré en elle un sentiment d'intégration.

Finalement, une autre caractéristique de ce processus d'intégration dont nous avons parlé dans notre revue de littérature est qu'il n'est pas linéaire (Sayad, 1994). En effet, il s'agit d'un processus qui n'est jamais certain, dont on ne peut prédire comment ni quand il se terminera. L'intégration implique une période d'adaptation et d'ajustements continue. Ce sentiment, Léa nous en a parlé :

En classe, on avait parlé de six semaines d'adaptation avant de se sentir intégré. Les premières semaines étaient censées être les plus dures et après ça allait. Et franchement, chez moi, ça va et ça vient. Je suis quelqu'un qui est autonome, donc le fait d'être loin de ma famille au début, oui, ça m'a fait un peu quelque chose. Puis ça allait très bien. De nouveau, vers la fin octobre/début novembre, j'étais un peu moins bien, ma famille me manquait, j'avais envie de les voir et je ne savais pas ce que je faisais ici. En décembre, je suis rentrée en Belgique, puis je suis revenue ici. Avant de rentrer, j'étais contente d'aller les voir, mais en même temps j'adore ma vie à Sherbrooke en tant que personne autonome. (Léa, Belge)

Ici, Léa illustre ce processus qui n'est jamais continu ni linéaire. Elle nomme un ressenti de « ça va et ça vient ». Par moment elle nous a expliqué se sentir très bien et par d'autres moments, elle se trouve davantage dans une période plus difficile. Elle met en effet l'accent sur le fait que l'intégration est davantage un processus dynamique qui évolue constamment en fonction de facteurs internes, propres à l'individu qui le vit, et externes, propres à l'environnement dans lequel il se trouve. Son intégration ne peut donc être qualifiée comme étant stable et va dans le sens des travaux présentés dans la revue de littérature.

En fait, le concept d'intégration qui nous intéresse et sur lequel nous avons fondé notre mémoire, pour le comprendre, nécessite de s'intéresser à d'autres facteurs qui se sont révélés comme ayant une importance dans le processus des personnes étudiantes. Pour cette raison, nous désirons désormais analyser le rôle des facteurs organisationnels, notamment à travers le rôle l'université, la participation aux activités d'accueil et la structure des programmes. De plus, nous souhaitons également regarder au rôle des interactions avec la communauté d'accueil ainsi qu'entre membre d'une même communauté, à savoir la communauté internationale de l'Université de Sherbrooke.

5.2 Le rôle de l'université dans le processus d'intégration

Lorsque l'on discute avec des membres de la communauté internationale, on se rend compte que les premiers jours au sein de l'université sont souvent cruciaux pour la suite de leur expérience. Souvent, c'est à ce moment qu'ils commencent à prendre leurs marques et qu'ils ont leurs premières interactions avec les autres membres de la communauté étudiante. En effet, selon les auteurs évoqués plus haut dans cette recherche (voir Duong & Kanouté, 2007), les premiers jours pour une personne étudiante sont souvent signe d'incertitude et d'inconfort, elle se retrouve loin de ses codes culturels habituels et doit mettre tout en œuvre pour pallier cette situation au plus vite et retrouver un certain capital social (Bourdieu, 1980). L'idée qu'avançait Bourdieu avec le capital social était, entre autres, celle que lorsqu'un individu se trouve dans une situation où il manque de repère, ce dernier mettra tout en œuvre pour rapidement retrouver des ressources liées au fait d'avoir des relations durables, c'est-à-dire un capital social (Bourdieu, 1980).

L'université, dans cette situation délicate que vit la personne étudiante, peut mettre en œuvre directement (à travers l'accueil réservé à ces personnes) ou indirectement (à travers des éléments qui sont propres à elle-même) des stratégies afin que la personne étudiante internationale vive au mieux cette nouvelle réalité. Les individus interrogés ont démontré à plusieurs reprises que l'université, étant leur unique point de repère lors de leurs arrivées, avait joué un rôle important dans leur intégration. C'est ce dont nous allons désormais parler.

5.2.1 Les activités d'accueil

La première sous-section que nous souhaitons développer concerne les activités d'accueil. Grâce aux récits recueillis, nous comprenons que l'université propose des activités afin d'intégrer au mieux cette communauté, nous pourrions les qualifier de stratégies d'intégration. En effet, elles visent à faire découvrir le campus à la communauté étudiante internationale et à lui faire rencontrer d'autres personnes étudiantes. Elles visent donc à intégrer cette communauté sur le campus, que ce soit d'un point de vue culturel,

académique ou personnel. Certaines activités ne sont pas destinées spécifiquement au public international, mais à l'ensemble du corps étudiant de l'université.

Parmi les activités proposées aux personnes étudiantes qui nous ont été rapportées, il y a eu les journées de la rentrée où elles sont invitées, à travers un circuit défini, à faire leur carte étudiante, à payer les frais de la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) auxquels elles doivent se soumettre et à récupérer leurs agendas académiques. Il y a aussi le Bazar de la rentrée, où un chapiteau est installé sur le campus, sous lequel elles peuvent récupérer des articles ménagers de secondes mains afin de peaufiner leur installation. Sur un plan davantage culturel, elles étaient également conviées au centre culturel de l'université afin de rencontrer les membres des différents regroupements estudiantins et associations présents sur le campus afin d'éventuellement se joindre à l'une d'elles. Parmi les activités réservées à la communauté internationale, il y avait, organisé par USherbrooke International, une soirée en septembre destinée uniquement à ce public.

Lorsque nos participants sont arrivés à Sherbrooke, ils ont reçu, par l'université, des courriels les informant des activités proposées au début de l'année académique. Léa, une étudiante belge, nous disait qu'elle avait reçu un lien au sein d'un courriel pour s'inscrire à une soirée destinée à la communauté internationale. Cela démontre que l'université a pris à cœur son rôle d'informer la communauté au sujet des activités qui leur étaient proposées dans les premiers jours afin de rencontrer d'autres personnes étudiantes et découvrir la vie sur le campus. En faisant cela, l'université démontre également son intérêt pour cette communauté et son bien-être.

Mathilde nous a expliqué que sans cette soirée d'accueil proposée pour les membres de la communauté internationale, il aurait été compliqué pour elle de rencontrer d'autres personnes. Pour elle, c'est lors de cette activité qu'elle a pu faire la rencontre des amis qui l'ont accompagné tout au long de l'année :

Sans la soirée, ça aurait été un peu plus compliqué parce qu'il y a vraiment beaucoup d'étudiants et comme je t'ai dit, il n'y a pas vraiment de centre-ville ici [à Sherbrooke]. Enfin il n'y a pas vraiment d'endroit où tu vas rencontrer les étudiants, etc. Si tu ne connais personne, ce n'est pas très facile. Donc je pense que ça m'a vraiment beaucoup aidé à créer des contacts. On s'est dit : "Ah toi aussi tu es tout seul ? Moi aussi. Du coup, tu connais quelqu'un ?" On a fait des groupes sur Instagram et on se parlait comme ça. Il y a aussi eu de nouveaux étudiants, arrivés un peu plus tard, qu'on a intégrés à nos groupes. (Mathilde, Française).

Ici, Mathilde met l'accent sur des éléments propres au contexte de l'Université de Sherbrooke. En effet, les événements d'accueil organisés prennent pour elle tout leur sens puisqu'« qu'il y a vraiment beaucoup d'étudiants et comme je t'ai dit, il n'y a pas vraiment de centre-ville ici ». Autrement dit, sans ces activités organisées et publicisées par l'Université, il serait plus difficile de prendre contact avec ses pairs puisqu'il n'y a pas ou peu d'espace pour se retrouver entre personnes étudiantes. Ces activités servent donc de point de départ pour ensuite créer des réseaux à travers d'autres moyens de communication comme les réseaux sociaux par exemple.

Lors de l'arrivée des internationaux pour la session d'hiver, l'université a, tout comme c'était le cas en début d'année académique, de nouveau organisé une soirée d'intégration destinée à ce public. Seulement, contrairement à la première soirée, les membres de la

communauté internationale étaient autour d'une table avec un certain nombre de personnes, ce qui ne favorisait pas les interactions avec le reste du groupe. C'est d'ailleurs ce que Mathilde, qui a participé aux deux soirées, illustre dans cet extrait :

[...]. Malheureusement il y a eu une seconde soirée d'intégration pour la session d'hiver et ça n'a pas du tout été pareil que celle du premier semestre. Parce que le premier semestre, on était vraiment debout, on avait nos badges, on parlait avec de la musique, etc. Là, quand on est arrivé, il y avait des tables et on devrait tous s'asseoir. Tu ne rencontrais que les gens de ta table. On n'a pas pu parler avec les autres personnes, j'ai rencontré une seule personne et c'est quelqu'un de ma classe que je connaissais donc déjà un peu. (Mathilde, Française)

À travers ce témoignage, on comprend que les deux soirées d'intégration étaient différentes et n'avaient pas la même dynamique. Dans ce sens, la première soirée a davantage permis aux individus de socialiser entre eux et de nouer des liens alors que la deuxième soirée semblait davantage formelle, sans invitation à interagir avec tout le groupe. Pour les internationaux étant arrivés à la session d'automne, le fait de participer à cette seconde soirée qui n'a pas tant permis d'interagir entre eux n'a pas été un enjeu de taille puisqu'ils avaient déjà pu bénéficier d'une soirée où l'interaction était favorable. Cependant, pour les individus arrivés à la session d'hiver uniquement, cela a pu être un frein à leur intégration puisque la configuration spatiale ne leur a pas permis de rencontrer beaucoup d'autres personnes étudiantes internationales. En effet, la disposition des tables semble avoir été une barrière physique aux interactions. De plus, le manque d'espace informel où la communauté étudiante puisse se réunir pour discuter a contribué à limiter les échanges et les rencontres.

À ce propos, nous avons recueilli le témoignage de Camille étant arrivée pour la session d'hiver uniquement. Pour elle, l'intégration a été compliquée, et elle n'apprécie pas forcément son expérience au sein de l'université. Selon elle, la cause pourrait être son caractère. Étant de nature timide et réservée, Camille a plus de difficulté à aller vers les autres et à interagir avec eux. Aussi, Camille est la seule de nos participants à être arrivée au milieu de l'année académique et non pour l'année entière. Selon elle, des liens étaient déjà noués entre les autres personnes étudiantes, elle a donc eu plus de mal à s'intégrer au sein de ces cercles. Elle nous a également parlé de cette seconde soirée d'accueil :

On a eu une soirée d'intégration, je pense que c'était la 2e ou 3e semaine après mon arrivée. Mais c'étaient des tables avec seulement quelques étudiants autour. On était tous assis donc il n'y avait pas beaucoup d'échanges possibles. J'ai trouvé que ce n'était pas très propice aux rencontres. On restait avec les gens qu'on connaissait. (Camille, Belge)

Ici, Camille rejoint les propos de Mathilde au sujet de cette seconde soirée en confirmant que peu d'interaction a été possible entre les personnes présentes et que le cercle de discussion et d'interaction était réduit aux membres présents autour de la table.

Nous pouvons penser que le fait d'arriver en milieu d'année a joué un rôle dans le processus d'intégration de Camille. Ne pas avoir démarré son expérience en septembre comme la plupart des personnes étudiantes que nous avons interviewées n'a pas permis à Camille de ressentir un sentiment d'intégration au sein de l'université.

À travers cette section concernant le rôle des activités d'accueil dans l'expérience de la communauté internationale, nous avons mis l'accent sur une activité spécifique, soit celle de la soirée de la rentrée organisée pour ce public et par l'Université de Sherbrooke. Nous avons vu qu'elle jouait un rôle dans l'expérience de nos participants, mais qu'elle n'avait pas été vécue de la même manière en fonction de la date d'arrivée de ces derniers. Cependant, même si une seule des activités a réellement été analysée, les récits présentés démontrent le rôle que peut avoir l'institution en organisant des activités officielles pour ce public.

5.2.2 Le rôle de la structure des programmes

L'Université de Sherbrooke, comme nous en avons parlé plus haut, offre des programmes dans de multiples disciplines qui peuvent prendre diverses formes. Parmi ces dernières, une a retenu notre attention et mérite selon nous d'être analysée plus en profondeur. Il s'agit de la structure des programmes, et plus particulièrement des cohortes de type fermé.

Durant nos entrevues, des participants se trouvaient dans un programme de type cohorte fermée, dans des bidiplomations. Il s'agit d'un groupe de personnes étudiantes, souvent composées à moitié de Québécois et à moitié d'une ou plusieurs autres nationalités qui se suivent durant l'intégralité du programme de maîtrise. Ils ont la majorité de leur cours ensemble et n'ont donc que peu d'échange avec les autres personnes étudiantes inscrites régulièrement à l'université dans le cadre des cours suivis. Nos interviewés faisant partie de ce type de programme nous ont rapporté des éléments intéressants que nous jugions pertinents à analyser pour la compréhension de leur intégration. Voici un premier extrait de Léa à ce sujet :

Je suis dans une situation plutôt spéciale étant donné qu'on va se suivre aussi l'année prochaine [en Belgique]. Je passe beaucoup de temps avec des gens de Belgique, mais je passe aussi assez beaucoup de temps avec des gens du Québec de ma classe, on a trouvé un bon équilibre pour inclure tout le monde, je pense. (Léa, Belge)

Ici, Léa illustre bien cette spécificité du programme, qui fait en sorte que les personnes étudiantes, dans un contexte scolaire, passent la majeure partie de leur temps ensemble. Nous le verrons plus tard, mais plusieurs participants ont évoqué la difficulté de créer de réelles connexions avec les membres de la communauté étudiante québécoise. Dans le cas d'un programme de type cohorte fermée, cela peut réellement aider les internationaux à interagir avec les personnes québécoises de l'université puisqu'ils passent la majeure partie de leur temps ensemble.

Il nous semblait intéressant d'approfondir la spécificité de la structure des programmes, car durant nos entrevues, il semblerait qu'elle ait joué un rôle important dans l'intégration des personnes étudiantes. En effet, nos participants se trouvant dans des cohortes fermées, à savoir Thomas et Léa (Belges), ont soulevé des points intéressants. Tout d'abord, dans un contexte de cohorte fermée, il semblerait que les personnes de la classe aient créé des liens avant même d'arriver au Québec : « Dès qu'on a eu la réponse qu'on partait, on s'est tous mis en contact et on s'est aidé mutuellement pour les démarches administratives. » (Léa, Belge)

Léa explique ci-dessus qu'une fois que les noms des personnes sélectionnées pour partir au Québec ont été donnés, des groupes sur les réseaux sociaux ont été formés afin de faire

une première prise de contact avec tous ses camarades. Le fait de savoir en amont avec qui ils vont étudier et partager cette expérience fait naître chez ces personnes une envie d'apprendre à se connaître rapidement. Avant même d'arriver au Québec, ils ont en quelque sorte débuté leur processus d'intégration en apprenant à se connaître à distance, via des groupes formés sur les réseaux sociaux. Cela leur a donné l'occasion de se familiariser entre eux et d'échanger des informations et leurs attentes. En outre, cet établissement de liens avant d'arriver peut contribuer à réduire le stress lié à l'inconnu de l'expérience qui les attend et qui survient durant le processus d'intégration.

Une fois arrivées au Québec, les personnes faisant partie d'une cohorte fermée nous ont fait part du fait qu'elles ont très vite souhaité faire des activités ensemble afin d'apprendre davantage à se connaître et de continuer leur intégration déjà entamée. Thomas, notre autre personne étudiante de ce genre de programme nous disait ceci :

Avec la maîtrise, on avait une semaine d'intégration. On a fait des jeux, on est allé faire un Escape Game, etc. [...] Puis on a été à Montréal avec tout le monde. Rien que le fait de faire le trajet avec les étudiants belges et québécois, ça te permet de souder des liens et d'apprendre à se connaître. Mais ça, c'est propre à la maîtrise que je fais, ce ne sont pas des activités organisées directement par l'université. (Thomas, Belge)

Dans cet extrait, Thomas exprime que l'idée de faire ces activités a émergé des personnes étudiantes entre elles et non de l'université : « Mais ça, c'est propre à la maîtrise que je fais, ce ne sont pas des activités organisées directement par l'université. » Autrement dit, le fait de savoir qu'ils vont passer la majeure partie de leurs temps ensemble et qu'ils vont se suivre tout au long du cursus a fait émerger chez ces personnes l'envie de, dès le début, apprendre à se connaître et nouer des liens entre elles. C'est donc grâce à ces initiatives que leur intégration sociale a pu continuer de se construire.

Outre les programmes de type cohorte fermée, il existe des parcours plus classiques, c'est-à-dire des classes où les personnes étudiantes sont mélangées entre elles et ne se suivent pas forcément pour chaque cours. Dans le cas de notre corpus, il s'agit donc des individus qui ont eu cours avec des personnes étudiantes différentes pour chacun de leurs cours, qu'elles soient, comme elles, originaires d'une autre nationalité ou bien Québécoises.

Directement, nous avons remarqué que ces personnes ont davantage été livrées à elles même dans les premiers jours (soit avant la soirée d'intégration et les activités d'accueil proposées par l'université qui ont permis aux membres de la communauté internationale de se rencontrer entre elles) que nos deux participants (Léa et Thomas) issus de cohortes fermées. Dans ce sens, elles ont dû se débrouiller seules pour découvrir la ville et commencer leur installation. Lucas témoigne de cette situation en disant ceci :

Quand je suis arrivé, j'étais totalement laissé à moi-même, je ne savais pas vers qui me tourner ni si j'allais rencontrer d'autres personnes rapidement sur le campus ou ailleurs. [...] Après, de fil en aiguille, forcément, j'ai rencontré des gens qui m'ont donné des tuyaux. (Lucas, Français)

Dans ce cas, Lucas illustre que ses débuts sur le campus ont davantage été des moments qu'il a vécu seul, au contraire de s'il avait été en contact avec d'autres individus avant d'arriver, comme c'était le cas pour nos participants étant dans des cohortes fermées. Pour débiter son intégration, Lucas n'avait donc pas beaucoup d'interaction, il exprime ceci

en disant : « j'étais totalement laissé à moi-même ». Au fur et à mesure, il a pu rencontrer des personnes qui lui ont prodigué des conseils et l'ont aidé dans son intégration.

Aussi, un autre point soulevé durant les entrevues avec les personnes étudiantes ne faisant pas parties de programme de type cohorte fermée est qu'elles ont eu tendance à davantage participer aux activités proposées par l'université en matière d'accueil. À l'inverse, les deux personnes étudiantes issues de cohortes fermées nous ont fait part du fait qu'elles avaient reçu les informations de la part de l'université concernant ces activités, mais qu'elles avaient volontairement décidé de ne pas y participer. Thomas, illustre ceci ci-dessous :

L'université organise beaucoup de choses pour qu'on rencontre les autres étudiants étant en échange comme nous. Mais c'est vrai que je n'ai pas été à beaucoup de ces activités parce que comme on était un groupe de Belges, on se connaissait déjà et on avait déjà de premiers liens créés. J'ai moins ressenti la nécessité d'aller vers les autres étudiants internationaux. (Thomas, Belge)

Ici, nous comprenons que l'université a donné à Thomas toutes les informations concernant les activités de rentrée, mais que ce dernier a décidé de ne pas y participer, de manière volontaire, puisqu'il avait déjà pu se construire un premier réseau de contacts avec les personnes étudiantes belges qui l'accompagnaient au Québec. Il ne jugeait donc pas sa participation à ces activités nécessaires dans son processus d'intégration.

Ces cohortes fermées semblent donc être un réel levier intégrateur pour les membres de la communauté internationale et leur permettent, sans que cela ne leur demande trop d'effort, d'acquérir un premier réseau de contacts dès le début de leur expérience, voir même, dans certains cas, avant. En effet, elles prennent contact entre elles lorsqu'elles sont encore dans leurs pays d'origine et, une fois arrivées sur place, continuent de nouer des liens et vivent leur intégration ensemble. De plus, ces personnes semblent moins enclines à ressentir le « besoin » de participer aux activités d'accueil, car elles ont déjà rencontré des personnes avec qui vivre leur expérience au sein de l'université. Au contraire, les personnes n'étant pas dans ce type de programme semblent davantage débiter leur parcours seules puis, au fil du temps, rencontrent des personnes qui les aident à s'intégrer et, éventuellement, avec qui elles entretiennent des liens réguliers. Ces rencontres se font notamment grâce aux activités proposées par l'université.

Désormais, nous allons nous pencher sur notre deuxième question de recherche, soit le rôle des interactions dans le processus d'intégration des membres de la communauté internationale.

5.3 Le rôle des interactions dans le processus d'intégration

Lorsque l'on s'entretient avec des membres étudiants de la communauté internationale au sujet des interactions qu'ils ont avec les individus rencontrés durant leur séjour, nous comprenons dans leur discours que ces dernières sont cruciales pour eux. Nous questionnons ici le processus interactionnel comme levier intégrateur. À travers les entretiens, nous souhaitons comprendre le rôle qu'avaient joué les interactions avec les membres de la communauté d'accueil et celles entre membres d'une même communauté, soit les personnes étudiantes internationales. Dans un premier temps, nous allons analyser les interactions faites avec la communauté d'accueil, soit avec le corps professoral et les

personnes étudiantes québécoises. Ensuite, nous nous intéresserons aux interactions entre pairs.

5.3.1 Les interactions avec le corps professoral et le personnel de l'université

La majorité de nos interviewés nous a fait part du fait qu'avant même leurs arrivées sur le campus, elle s'était sentie accompagnée d'un point de vue de l'université pour toutes les démarches administratives à faire. Elle a évoqué que beaucoup de paperasse était nécessaire avant d'être admise au sein de l'université, mais que le bureau international de cette dernière se rendait disponible pour répondre à ses questions et l'aider dans ce processus. Une fois arrivées sur le campus, les personnes étudiantes ont continué d'avoir un discours allant dans ce sens et nous ont fait part de plusieurs éléments. Mathis nous disait ceci :

Ici, les gens répondent dans la journée, voire parfois dans la soirée, que ce soit les professeurs ou l'administration, c'est assez exceptionnel. En cas de problème, je sais qu'il y a des ressources disponibles pour moi et je sais qu'on ne me laissera pas seul. Au début, ça m'a aidé à me sentir bien et intégré en quelque sorte, car je savais que mon bien-être était important pour eux.
(Mathis, Français)

Ici, Mathis évoque dans un premier temps la disponibilité du corps professoral et du personnel administratif. Il sait que s'il a un doute ou une question, ces personnes se rendent disponibles pour l'aider. Ensuite, lorsqu'il dit « Au début, ça m'a aidé à me sentir bien et intégré en quelque sorte, car je savais que mon bien-être était important pour eux », Mathis sous-entend que le fait de savoir que des personnes prenaient à cœur le fait que ses débuts à l'université se passent au mieux l'a aidé dans son processus d'intégration. Mathilde, notre étudiante française appuie les propos de Mathis en disant :

Pour l'instant, je n'ai eu aucun problème, mais on est très en contact avec la conseillère pédagogique, avec les conseillers qui nous envoient des messages pour noter les professeurs. Si on a un souci, on peut leur parler de quoi que ce soit, je sais que les professeurs sont vraiment, vraiment, vraiment à l'écoute.
(Mathilde, Française)

Nous comprenons que ce suivi joue un rôle important dans l'expérience de ces personnes étudiantes. Comme nous en avons parlé dans notre revue de littérature avec Duong et Kanouté (Duong & Kanouté, 2007), la phase d'intégration peut générer beaucoup de doute pour la personne étudiante internationale. Lorsque Mathilde dit que « Si on a un souci, on peut leur parler de quoi que ce soit, je sais que les professeurs sont vraiment, vraiment, vraiment à l'écoute », cela signifie que l'université et son personnel semblent conscients de leur situation et fournissent des efforts afin que leur séjour se passe au mieux et qu'ils puissent se tourner vers eux pour une quelconque incompréhension. Outre le fait de se rendre disponibles, d'autres éléments propres au corps professoral ont semblé jouer un rôle dans l'expérience d'intégration de nos participants. Léa nous en a fait part ci-dessous :

Le tutoiement avec les professeurs, c'est le truc qui m'a le plus interpellé et j'ai encore un peu de mal à m'y faire puisque je n'ai pas l'habitude de cela. [...] En fait, les professeurs sont beaucoup plus familiers avec toi, même en

dehors des cours où ils te disent « si tu as un problème qui ne concerne pas mon cours, mais que tu veux en parler, je suis là pour ça. » (Léa, Belge)

Ici, Léa soulève un point intéressant, à savoir le rapport plus familier au corps professoral. Ce rapport hiérarchique moins prononcé entre ce dernier et les personnes étudiantes semble les mettre en confiance et, s'ils ont un questionnement, leur permettre plus facilement de se tourner vers lui pour en discuter. Dans la période complexe et pleine d'incertitude qu'est l'intégration, le fait d'avoir des personnes référentes vers qui se tourner semble avoir contribué à les aider dans ce processus.

Il semble donc, selon le témoignage de Léa ci-dessus, que le corps professoral de l'Université de Sherbrooke se rend disponible pour ses personnes étudiantes afin de parler avec elles. Lorsqu'elle cite les paroles d'une personne enseignante : « si tu as un problème qui ne pas mon cours, mais que tu veux en parler, je suis là pour ça » (Léa, Belge). Cela sous-entend que le corps professoral va au-delà de son simple rôle d'enseigner et se met à disposition de ses élèves pour discuter des enjeux qu'ils rencontrent. Lorsqu'une personne étudiante internationale arrive au sein d'une nouvelle université, elle n'a pas forcément un réseau de contacts assez développé que pour savoir vers qui se tourner et discuter de ces doutes. En se rendant disponible pour leurs élèves internationaux, le corps professoral assure ce rôle et aide ces individus à vaincre les premières semaines parfois compliquées. Camille appuyait ces propos en disant :

Et sinon, ils [les professeurs] nous ont bien tout expliqué au début des cours. Surtout que, souvent, ils sont au courant qu'il y a des étudiants en échange dans leur classe. À ce niveau-là, les professeurs sont assez cools, ils nous intègrent assez bien et ne nous mettent pas de côté. (Camille, Belge)

En disant cela, nous appuyons ce que nous avons dit ci-dessus au sujet du récit de Mathilde, à savoir qu'il semble y avoir un état de conscience général au sein du corps professoral au sujet de la situation des personnes étudiantes internationales et des défis et enjeux auxquels elles peuvent faire face en début de séjour.

D'autres personnes étudiantes nous ont parlé de cette différence en matière de hiérarchie et ont semblé avoir été très étonnées de cela. En effet, puisqu'elles viennent majoritairement de Belgique et de France, elles ne sont pas habituées à pouvoir bénéficier d'une telle relation avec un membre du corps professoral. Le rapport à la hiérarchie étant plus prononcé dans les pays européens tels que la Belgique et la France qu'au Québec, le vouvoiement, par exemple, reste majoritairement la norme à l'université, bien que des exceptions soient toujours possibles.

Pour la communauté étudiante, le fait d'être face à des personnes enseignantes ayant une posture ouverte à la discussion et à l'entraide semble les avoir aidés à se sentir intégrés. En effet, ces dernières semblent avoir créé une atmosphère inclusive qui a contribué à ce que la communauté internationale se sente accueillie et soutenue dans ses débuts au sein de ce nouvel environnement universitaire. Selon les citations qui précèdent, les professeurs de l'université semblent sensibilisés aux enjeux que rencontre cette communauté et mettent tout en œuvre pour que celle-ci se sente à l'aise au sein de la salle de classe.

Les interactions avec le corps professoral n'étant pas des relations intimes et profondes, nous souhaitons également nous intéresser aux interactions avec les membres étudiants locaux de l'université, soit les personnes étudiantes québécoises.

5.3.2 L'enjeu interactionnel avec les personnes étudiantes locales

Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature avec Hall (Hall, s. d.), la communication interculturelle implique, de la part de l'individu qui se situe dans un nouvel environnement, d'ajuster ses comportements afin de s'intégrer au mieux à cette nouvelle communauté. Cet auteur avait élaboré des lignes directrices, que devrait suivre l'individu entrant au sein d'une nouvelle culture, et qui l'aideraient dans sa communication avec les membres de la communauté d'accueil. Dans cette section, nous souhaitons donc comprendre comment ils ont vécu ces interactions avec la communauté d'accueil et si des stratégies ont été mises en place de leurs part.

Durant la majorité de nos entretiens, un élément commun est ressorti et a semblé être crucial sur la manière dont les internationaux ont vécu leurs interactions avec les membres de cette communauté d'accueil. Lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient pu créer des liens avec les personnes étudiantes québécoises, les participants semblaient tous se rejoindre sur un point, illustré à travers ce témoignage :

Les Canadiens sont assez difficilement abordables, je trouve. J'ai beaucoup parlé avec des Québécois, car je suis assez sociable. Je vais beaucoup parler aux gens, ça ne me dérange pas du tout. Ils sont fair-play, d'une extrême politesse, mais ils gardent quand même une distance. Ils ne vont pas t'intégrer dans leur groupe directement, donc ça, c'est difficile. Ça peut aussi être dû au fait que je viens du sud de la France, où on s'intègre vite dans un groupe. Donc moi c'est plutôt avec la communauté des étudiants étrangers que je suis, ce sont soit des Belges, soit des Français et dans ma résidence, ce sont surtout des Africains. (Lucas, Français)

Dans ce témoignage, Lucas évoque le fait que selon lui, les personnes étudiantes québécoises semblent faire preuve d'une grande sympathie vis-à-vis des internationaux et sont souvent très accueillantes avec ces derniers. C'est d'ailleurs l'élément principal de nos entretiens : la communauté québécoise a une très bonne réputation et les adjectifs les plus souvent utilisés pour la qualifier étaient majoritairement la bienveillance et l'amabilité. Lorsque Lucas dit : « ils sont fair-play, ils sont d'une extrême politesse, mais il garde quand même une distance », il sous-entend cependant que les relations entretenues au cours de son séjour avec ces individus semblent superficielles et ne jamais vraiment dépasser la simple cordialité. En d'autres mots, ce témoignage fait émerger le sentiment partagé par la majorité de notre corpus de « rester en surface » lors des interactions avec les membres étudiants de la communauté d'accueil. Ici, ce ressenti semble démontrer qu'il y a eu une certaine barrière entre la communauté internationale et étudiante québécoise, qui a été un frein aux interactions. Le fait d'avoir manqué d'interactions profondes avec celle-ci fait en sorte que les internationaux n'ont pas pu s'intégrer pleinement avec cette communauté et semblent partager un sentiment d'insatisfaction.

[...]. Mais pour revenir un peu à ça, je trouve les Québécois très fermés par rapport à leur groupe d'amis. C'est assez difficile de rentrer dans un groupe

parce que même si tu fais des soirées avec eux et qu'ils te parlent, je trouve qu'ils sont gentils sur le moment, oui, mais après plus vraiment. Ils ne deviennent pas méchants, évidemment, mais ils semblent se satisfaire du court échange que l'on a eu, sans vouloir creuser davantage pour apprendre à nous connaître [...]. (Thomas, Belge)

Ici Thomas appuie les propos de Lucas. Pour rappel, Thomas est l'un de nos participants se trouvant dans un programme de type "cohorte fermée". De ce fait, il partage ses cours avec une classe composée à moitié de Belges et de Québécois. Lors de notre entretien, il nous avait fait part de ses attentes vis-à-vis de la communauté québécoise de la classe. Il nous disait :

Les premières semaines, je m'étais dit que vu que l'on a tous les cours ensemble [avec les Québécois], on va faire tout de suite des activités parce que nous, on ne connaît personne d'autre, à part quelques Belges. C'est ce qu'on a fait. Puis, après cela, je me suis rendu compte que les Québécois, ils vivent leur vie normale. On est juste des étudiants qu'ils croisent à leur cours et donc on a mis du temps à faire des choses avec eux. On a l'impression d'un peu forcer les interactions. Maintenant, les liens sont un peu plus forts, mais ça a pris du temps. (Thomas, Belge)

Dans cet extrait, on comprend que Thomas, avant d'arriver à Sherbrooke, avait des attentes quant au fait de se retrouver dans une classe à moitié de Québécois. Pour lui, lors de son arrivée dans ce nouveau milieu auquel il ne connaît que peu de chose, il s'attendait à ce que les Québécois de la classe l'intègrent davantage à cette nouvelle culture en lui proposant de faire des activités, outre la semaine d'intégration dont il nous parlait plus haut. Ce qui est intéressant, c'est qu'il sous-entend que, puisque cette communauté québécoise a déjà un cercle d'amis, cette dernière ne ressent pas forcément le besoin d'en avoir d'autres. Ce qui, dans le cas de Thomas, est une situation totalement contraire auquel il fait face. Il arrive dans une nouvelle culture qu'il ne connaît que très peu et a donc ressenti le besoin d'être entouré par des personnes de cette culture pour la découvrir et s'intégrer au sein de celle-ci. Lorsqu'il ajoute « on a l'impression d'un peu forcer les interactions », Thomas sous-entend que pour vivre au mieux son arrivée et son intégration, il a, à plusieurs reprises, tenté d'aller vers les personnes étudiantes québécoises de la classe pour qu'ils l'accompagnent dans ce processus, mais que ces dernières ne semblaient pas réceptives à cela. Plus tard, il faisait une comparaison avec son pays d'origine, la Belgique :

Par exemple, en Belgique, quand tu rencontres quelqu'un à une soirée ou à une activité et que tu lui dis "je fais ce sport-là" et que la personne le fait aussi, on se dit qu'on jouera ensemble la prochaine fois, même si c'est complètement par politesse. Là, lorsque j'ai dit à des Québécois que je jouais au badminton, ils ne m'ont pas proposé d'en faire ensemble. Du coup, je n'ai plus joué depuis que je suis arrivé ici. (Thomas, Belge)

Ici, Thomas explique que pour une même situation, il semblerait que dans son pays d'origine les individus soient plus enclins à intégrer l'autre à leurs quotidiens.

Ce manque d'interaction profonde avec la communauté d'accueil semble avoir joué un rôle sur le processus d'intégration. Les individus interrogés semblent tous d'accord pour dire qu'ils ne s'attendaient pas à avoir si peu de contact avec les Québécois. Ils auraient

aimé vivre une immersion au sein de cette culture en entretenant des contacts étroits avec cette communauté et réellement créer des liens.

5.3.3 Le sentiment d'entraide avec ses pairs

Tout comme nous souhaitons comprendre la dynamique tournant autour des interactions avec les membres de la communauté d'accueil, nous souhaitons désormais nous intéresser aux interactions faites entre les membres d'une même communauté, à savoir les personnes étudiantes internationales. En effet, ces interactions interviennent également dans le processus d'intégration vécu par ces personnes et marquent leur expérience au sein de l'université. À cet effet, nous allons présenter ces interactions ainsi que leur rôle au sein de l'expérience d'intégration.

À plusieurs reprises, nos participants ont indiqué le fait qu'ils associaient leur sentiment d'intégration à leur relation avec leurs camarades internationaux. En d'autres termes, lorsqu'ils nous ont évoqué leur processus d'intégration, ils soulevaient le fait que les interactions entretenues avec d'autres membres de cette communauté leur permettaient de se sentir intégrés.

L'intégration, comme nous l'avons vu au sein de la revue de littérature avec Sayad (1994) et Schnapper (2008), peut faire naître des périodes d'inconforts, d'incertitude et de peur. Dans la majorité des témoignages recueillis, les participants ont exprimé s'être tournés vers les autres membres de la communauté internationale de l'université pour pallier à ces sentiments désagréables. Par exemple, Mathilde, lorsque nous avons cherché à savoir si les autres membres internationaux jouaient un rôle important dans son expérience, nous a répondu ceci :

Oui, énormément. On se le dit tout le temps entre nous. Ça fait quand même 6 mois qu'on n'a pas vu nos parents, nos amis... Avec le décalage horaire, c'est compliqué. C'est fou ce qu'on est en train de vivre parce que c'est les montagnes russes... En fait, à chaque fois qu'on se fait une remarque, on se la fait à plusieurs. On se dit : "Ah, toi aussi tu vis la même chose que moi, toi aussi tu as des doutes...". Le fait d'être ensemble fait qu'on peut partager nos peurs, nos joies, on se comprend. Alors qu'avec quelqu'un d'autre qui n'a pas forcément vécu une expérience à l'étranger, ça sera très abstrait, il ne comprendra pas forcément mes émotions. On arrive seul à Sherbrooke et petit à petit, ça devient un peu des piliers. Ici c'est des personnes avec qui on s'agrippe et on se dit : « j'ai trouvé une personne ». C'est ma sécurité ici. (Mathilde, Française)

Ici, Mathilde met en évidence plusieurs éléments. D'abord, elle nous rappelle que l'expérience d'une personne en échange est, comme nous venons de le mentionner, remplie d'inconforts et de sentiments partagés entre joies et doute. Ensuite, pour vivre au mieux cette intégration, Mathilde exprime s'être tournée vers les autres membres de la communauté internationale, ce qui a fait naître un sentiment de compréhension, élément très important pour ces individus qui peuvent parfois se sentir incompris. Lorsqu'elle dit « qu'à chaque fois qu'on se fait une remarque, on se la fait à plusieurs. On se dit : "Ah, toi aussi tu vis la même chose que moi, toi aussi tu as des doutes..." » cela met en avant que si elle avait une discussion similaire avec une personne ne vivant pas la même situation qu'elle, cette dernière pourra seulement imaginer ce qu'elle ressent, mais non le

comprendre. Pour finir, à la fin de cet extrait, Mathilde dit que « petit à petit, ça devient un peu des piliers. Ici c'est des personnes avec qui on s'agrippe et on se dit : "j'ai trouvé une personne". C'est ma sécurité ici. ». Par cela, Mathilde entend avoir trouvé une sécurité à travers ces relations avec les autres internationaux, ils deviennent en quelque sorte une nouvelle famille pour elle durant son expérience à Sherbrooke.

Maxime est arrivé à Sherbrooke pour suivre un programme en informatique. Une fois arrivé, il a retrouvé plusieurs camarades français qui sont également venus pour y réaliser un échange d'une année. Lorsque nous avons évoqué son arrivée au sein de la ville, voici ce qu'il nous avait dit :

[...], S'ils [les autres membres de la communauté internationale] n'avaient pas été là, c'est clair que ça aurait été, je pense, un peu plus compliqué pour moi. Surtout qu'eux sont arrivés en avance par rapport à moi durant le mois d'août, donc déjà ils ont pu m'aider facilement à rattraper un petit peu mon retard. Ensuite, le fait d'être avec eux, ça fait que je n'arrive pas seul dans un système qui est quand même assez différent de ce qu'on a en France. (Maxime, Français)

À travers ce nouvel extrait, nous comprenons que lors de son arrivée, les individus internationaux ont joué un rôle important dans les premiers jours de Maxime. En effet, lorsqu'il est arrivé dans ce nouvel environnement qu'il ne connaissait pas, il a reçu de l'aide de ses camarades qui étaient déjà sur place. Ceux-ci ont aidé Maxime à se familiariser avec le campus et lui ont prodigué des conseils pour vivre au mieux ses débuts. Ils ont donc pu le soutenir dans ses premières démarches d'installation. Il a donc vécu ses premiers jours d'intégration avec ces camarades qui l'ont guidé et soutenu sur divers plans.

Mélissa, une personne étudiante en licence de droit, nous a expliqué qu'un groupe WhatsApp avait été créé entre les étudiants internationaux à la suite de la soirée de rentrée organisée pour eux en septembre :

Avec la plupart des étudiants d'échange, on a créé un WhatsApp "comment survivre à l'Université de Sherbrooke". [Mélissa précise que ce n'est pas elle qui a créé le nom de ce groupe]. On se donne tous les bons plans. Par exemple le lundi, on a des réductions au Provigo quand on est étudiants le lundi, mardi et mercredi 10 % de réductions des 40 \$ d'achat à Super C. Ce sont des choses que je ne savais pas avant d'être ajouté à ce groupe. (Mélissa, Française)

Ici, Mélissa illustre ce sentiment d'entraide qui est né entre les personnes étudiantes internationales. Lorsqu'elle arrive au Québec, elle n'est pas forcément consciente des offres auxquels les étudiants peuvent profiter. Ce groupe WhatsApp, créé par et pour les individus internationaux de l'Université de Sherbrooke, lui a permis d'être mise au courant et d'en profiter. De plus, le fait d'avoir un canal sur lequel discuter permet aux internationaux de discuter en dehors du contexte scolaire et à n'importe quel moment. Cet extrait illustre aussi le rôle des réseaux sociaux dans l'expérience de nos participants. Ce groupe WhatsApp créé par eux et pour eux a permis à ces derniers de communiquer facilement et leur a offert une plateforme pour continuer à interagir en dehors des salles de classe. Ce sentiment d'entraide, Louis nous l'avait également partagé durant son entretien :

[...]. Ça rend mon voyage plus beau, mon échange plus beau et plus agréable parce que je ne suis plus tout seul. Et dès que j'ai des inquiétudes, je leur en parle et dès qu'ils en ont évidemment, ils m'en parlent aussi. On partage des choses, ne serait-ce qu'à travers ma passion pour le football. On voit déjà que c'est un sport collectif et j'ai du mal à rester seul constamment. Je peux rester seul un temps, mais tout le temps, à chaque fois, c'est dur. (Louis, Français)

Selon lui, le fait d'être en compagnie d'autres individus internationaux lui permet d'extérioriser ses doutes avec des personnes qui le comprennent. C'est ce qu'il décrit en disant que « dès que j'ai des inquiétudes, je leur en parle et dès qu'ils en ont évidemment, ils m'en parlent aussi ».

Ces témoignages portant sur la relation qu'entretient la communauté étudiante internationale entre elles nous permettent d'observer qu'un sentiment d'entraide naît réellement dès le début de leurs expériences. Une compréhension mutuelle voit le jour de ces échanges et les individus se soutiennent entre eux. À travers les échanges d'informations pratiques grâce à des canaux de communication informels, la communauté étudiante internationale peut profiter d'une aide constante de ses pairs. Elle peut bénéficier de conseils utiles notamment en matière d'endroits pour économiser lors de ses achats. De plus, en organisant des activités et des sorties ensemble, elle contribue au développement de son intégration sociale. En outre, cela lui permet de s'intégrer facilement au sein d'une communauté qui, certes, n'est pas celle d'accueil, mais sur laquelle elle peut compter.

Chapitre 6 : Discussion

Comme nous l'avions évoqué dans notre revue de littérature, il existe peu d'études qui se sont intéressées aux vécus de la communauté étudiante et à son expérience (Skuzza, 2007). Pourtant, la pertinence de le faire a été exposée grâce à divers auteurs (Mouchet et al., 2011). En ce sens, il était important pour nous de pouvoir récolter le récit de cette dernière au sein de ce mémoire.

Notre étude vise avant tout à rendre compte de l'expérience d'intégration que vit cette communauté étudiante. Il était donc important de se questionner à ce sujet. À cet effet, nos participants ont pu nous en dire davantage. Les récits semblaient aller dans un sens particulier, à savoir que l'intégration et le moment qui s'y rattache peuvent difficilement être attribués à une période précise dans le temps. Cela appuie la définition qu'avancait Sayad au sujet de l'intégration. Il la définissait comme étant : « un processus auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence » (Sayad, 1994, p.8). L'intégration, en ce sens, n'est donc pas limitée à une période, mais se manifeste dans le quotidien à travers des gestes et des actes posés tous les jours.

Les personnes étudiantes ont évoqué ressentir davantage un sentiment d'intégration grâce aux éléments du quotidien qui leur donnaient l'impression de ne plus être étrangères à cette nouvelle culture. À leurs débuts, elles ne semblaient pas certaines de ce qui était attendu d'elles. Puis, peu à peu, elles ont pris des habitudes qui sont propres à ce nouvel environnement et n'ont plus été dans une période constante d'incertitudes qui est propre au processus d'intégration. En effet, elles ont souvent mis de l'avant le fait que, pour elles, le fait de savoir où aller sur le campus, à qui s'adresser lorsqu'elles avaient besoin d'un renseignement, les faisait se sentir intégrés et non plus perdues et en manque de repères comme elles ont pu l'être au début de leur expérience. Cette idée de sentiment d'intégration émergeant davantage dans les moments du quotidien qu'à une période précise fait écho à ce que Gagnon évoquait en disant que le fait de faire des activités quotidiennes, d'occuper son temps libre, de s'impliquer dans son milieu de vie, ainsi que de se familiariser avec les codes culturels du milieu d'accueil pouvaient faire émerger un sentiment d'intégration chez l'individu (Gagnon, 2018).

La majorité des résultats soutient donc que pour atteindre ce sentiment d'intégration, les personnes étudiantes ont implicitement intégré des codes, propres à la culture d'accueil, qui leur ont permis de se familiariser avec cette dernière et de pleinement prendre part à cette nouvelle réalité. En outre, les gestes du quotidien contribuent à la création d'un sentiment d'intégration davantage constant que propre à un moment donné. L'intégration n'est donc pas un processus linéaire suivant un fil rouge précis. C'est davantage une période faite d'aller et retour, de certitudes et d'incertitude que l'on peut difficilement prévoir et anticiper. Les événements cités ci-dessus propres au quotidien de nos participants semblent semblables à ceux du processus d'acculturation. Puisque l'acculturation serait le commencement de l'intégration, nous pouvons donc remarquer que les membres de la communauté internationale ont bel et bien vécu une période d'acculturation qui leur a permis de déboucher sur un sentiment d'intégration, comme l'avait mentionné Berry (1997).

6.1 Les facteurs organisationnels comme leviers intégrateurs

Notre première question de recherche visait à comprendre le rôle des facteurs organisationnels dans l'expérience d'intégration de la communauté étudiante internationale de l'Université de Sherbrooke. Nous avons pu rendre compte que l'université jouait définitivement un rôle dans ce processus.

L'université semble mettre un point d'honneur à ce que des activités soient mise en place pour ces individus afin de faciliter leur intégration et de promouvoir la rencontre entre les personnes de cette communauté. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons principalement regardé à la soirée d'accueil qui a eu lieu à deux reprises, mais d'autres activités organisées ponctuellement par l'université ont vu le jour durant l'année (Université de Sherbrooke, s. d.).

Grâce à ces rassemblements destinés aux membres de la communauté internationale, ces derniers ont pu créer des liens entre eux et mettre un visage sur les personnes qui, comme elles, débutaient leur parcours et vivaient certainement des périodes de doutes. Ils ont donc pu bâtir un réseau de soutien avec des personnes qui vivaient une expérience similaire. À la suite de ces derniers, les membres de cette communauté ont pu continuer à échanger entre eux, notamment grâce au fait qu'ils se soient donné leur contact et aient ensuite organisé des activités pour découvrir la ville. Cela leur a permis de créer des liens et d'entretenir des interactions constantes entre elles. C'est ce dont nous parlerons plus bas, lorsque nous reviendrons sur le rôle des interactions entre membres d'une même communauté.

Khelil avait souligné que le simple fait pour un membre de la communauté internationale de se rendre dans une université étrangère à la sienne ne lui donne pas automatiquement accès à un épanouissement et une intégration sur tous les plans. En effet, l'auteur avançait l'idée que ce dernier devait mettre en place d'autres stratégies concrètes et symboliques telles que la participation aux diverses activités d'accueils organisées par l'université durant les premiers jours (Khellil, 1997). En participant à ces activités d'accueils, notre communauté étudiante a donc élaboré d'autres stratégies pour faciliter son processus d'intégration, à savoir rencontrer d'autres membres de cette communauté et établir des contacts avec ces derniers. Elle a continué de nourrir ces rencontres en organisant des activités pour davantage découvrir la ville et prendre ses marques dans ce nouvel environnement.

En outre, ces activités ont donc permis aux personnes étudiantes de recevoir une introduction et une orientation importante au sein de ce nouvel environnement. Dans une période d'incertitude et de stress, cela a contribué à favoriser une arrivée plus sereine, où les personnes se sentent accompagnées et guidées, ce qui n'aurait certainement pas été le cas si elles n'avaient pas été encadrées dès le début de leur parcours. Les activités mises en place semblent donc s'être révélées être de réels leviers intégrateurs pour cette communauté étudiante. C'est également l'idée qu'avancait Le Callonec (Le Callonec, 2021) en évoquant l'université comme ayant un rôle important à jouer dans la préparation et l'arrivée de cette communauté sur le campus. De plus, la particularité de certains programmes permet indirectement aux personnes étudiantes dans ces derniers de s'intégrer plus facilement. C'est ce dont nous allons parler.

La structure des programmes quant à elle semble également avoir joué un rôle de taille pour cette communauté et son intégration. Nous avons pu constater que les personnes étudiantes étant dans des programmes classiques, c'est-à-dire dans une classe avec d'autres personnes étudiantes qui ne se suivent pas forcément pour tout le cursus et qui n'ont pas tous les cours ensemble semblent ne pas avoir beaucoup d'interactions entre elles. Les contacts s'en tiennent au minimum et il est difficile pour les personnes étudiantes internationales de s'intégrer dans ces environnements changeants, où elles rencontrent ces autres personnes seulement quelques fois par semaine. Ces participants semblent également avoir davantage été seuls durant leurs premiers jours à Sherbrooke.

Cependant, pour les personnes étudiantes étant dans des programmes de type "cohorte fermée" il semble qu'elles aient bénéficié d'une intégration facilitée puisque, avant leurs arrivées, elles ont pris contact entre elles et ont commencé à sympathiser. Une fois arrivées à Sherbrooke, elles ont été plongées dans une classe avec d'autres personnes étudiantes avec lesquelles elles allaient rester pour deux ans. Très tôt, il semble être né un sentiment profond de besoin de faire connaissance afin de très vite apprendre à se connaître et créer des liens. Ces personnes semblent avoir vécu leur intégration ensemble puisque les résultats ont montré que des initiatives avaient été prises dans les programmes de cohorte fermée pour faire des activités ensemble durant les premiers jours. Ces participants (Belges dans notre cas) ont pu bénéficier d'une intégration rendue plus facile par le fait qu'une réelle envie de nouer des liens a émergé entre les différentes personnes de la cohorte. Nous pouvons émettre l'idée que, pour les membres de la communauté étudiante québécoise issus de ces cohortes, une curiosité est née à l'égard de nos participants venant du fait qu'ils allaient se côtoyer durant deux ans, mais également du fait que ces Québécois allaient aussi vivre une expérience en Belgique et avaient donc tout intérêt à se familiariser avec les Belges et leurs cultures avant même de quitter le Québec. Au contraire d'autres membres étudiants québécois de l'université qui n'allaient pas vivre d'expérience à l'étranger.

6.2 Des dynamiques d'interaction différentes

Pour ce qui est de notre deuxième question de recherche, nous souhaitons poser un regard sur l'importance des interactions avec les membres de la communauté d'accueil ainsi qu'entre membre d'une même communauté, soit entre la communauté internationale de l'Université de Sherbrooke. Le tout étant analysé au travers d'une perspective de communication interculturelle. En effet, outre les éléments organisationnels dont nous avons parlé ci-dessus, nous trouvons pertinent de nous intéresser au côté relationnel qu'impliquait le fait de réaliser un échange dans une autre université et à comment il était vécu.

D'un côté, des interactions avec la communauté d'accueil ont pu voir le jour et ont notamment aidé la communauté étudiante à s'intégrer, il s'agit des interactions avec le corps professoral. Nos résultats ont montré que ces interactions ont largement contribué à faire naître, pour notre communauté, un sentiment d'intégration au sein de l'université. Elle s'est sentie écoutée et orientée au travers de ces dernières. Cependant, il est important de noter que bien que ces interactions aient pu aider la communauté étudiante à se sentir intégrée, elles ne constituent pas des interactions profondes et intimes. Nous souhaitons donc également poser un regard sur les interactions entretenues avec les membres de la communauté étudiante québécoise.

À cet effet, nos données ont révélé que la communauté étudiante internationale ne semble pas satisfaite des échanges entretenus avec ces personnes. Dans l'ensemble, ces derniers semblaient rester en surface, sans aller en profondeur et créer de réels liens entre eux.

En effet, au sein des récits, nous avons pu constater qu'une incertitude était partagée par nos participants. Lorsqu'ils interagissaient avec la communauté étudiante québécoise, ils semblaient avoir des doutes quant au fait que cette dernière ait réellement envie d'interagir avec eux et de nouer des liens. Ils se trouvent donc dans une situation pauvre en repères puisqu'ils sont encore dans l'apprentissage de cette nouvelle culture et cette période de doute et d'anxiété qui caractérise l'intégration est d'autant plus accentuée par le manque d'interaction avec la communauté étudiante québécoise qui pourrait jouer un rôle crucial et les aider à s'accommoder davantage à ce nouvel environnement. Nous pouvons émettre l'idée que le Québec étant comme nous l'avions mentionné un territoire accueillant un grand nombre de personnes étudiantes internationales chaque année, les membres de la communauté étudiante québécoise sont habitués à côtoyer des individus internationaux et ne ressentent peut-être plus autant d'enthousiasme à l'idée de créer des amitiés avec des personnes étant là pour une durée déterminée.

Ces interactions semblaient alors se situer davantage entre une forme d'accommodation et de séparation. En effet, comme la communauté internationale a pu le dire, certaines interactions sont évidemment possibles, que ce soit durant les cours ou même durant des activités extrascolaires, ce qui est semblable à de l'accommodation. D'autant plus que la communauté étudiante québécoise a souvent été qualifiée d'accueillante et de bienveillante par nos participants. Seulement, il semble que ces interactions mènent rarement à des relations établies et ponctuelles, ce qui nous pousse à dire qu'elles tendent vers une certaine forme modérée de séparation entre les deux groupes.

Ces constats vont dans le sens des travaux de Gudykunst (Hall, s. d.) au sujet des relations avec les membres d'un groupe majoritaire. L'auteur avait développé cinq catégories se rapportant aux interactions entre membres de deux groupes différents. La première catégorie au sujet de l'inconfort et de l'incertitude semble avoir concerné les membres de notre communauté puisqu'ils ont témoigné avoir éprouvé de la difficulté à savoir comment les membres de la communauté étudiante québécoises envisageaient les interactions avec eux. La deuxième concernait l'adaptation des membres de la communauté minoritaire, soit l'accommodation. Il présentait trois possibilités : l'assimilation, l'accommodation et la séparation. Les membres de la communauté internationale semblent se situer entre l'accommodation et la séparation.

Ce contact peu fréquent et superficiel avec la communauté étudiante québécoise entrainerait selon Paquin & Hock (Paquin & Hock, 2014) un manque d'immersion au sein de la culture et un attrait pour se tourner vers les membres de la communauté internationale, représentant alors une forme d'interaction rassurante et familière. En ce sens, cette communauté de pairs apparaît comme étant très importante dans l'expérience de notre communauté internationale. Les travaux réalisés par Paquin & Hock (Paquin & Hock, 2014) vont dans ce sens. En effet, ces dernières (Paquin & Hock, 2014) ont exposé l'idée selon laquelle les relations avec les membres de la communauté majoritaire peuvent, à moyen terme, faire naître chez la personne étudiante internationale un sentiment d'insécurité ou de solitude lié au fait que ces deux groupes n'ont pas les mêmes attentes ni les mêmes modes de fonctionnements dû à des différences culturelles (Paquin & Hock, 2014). Paquin et Hock ajoutaient que face à cet inconfort, la personne étudiante

internationale cherche une nouvelle zone de confort, qu'elle trouvera dans les interactions avec les membres de son groupe, soit les autres membres de la communauté internationale.

Selon nos résultats, les interactions entre membres de la communauté étudiante internationale semblent avoir positivement affecté l'intégration de ces derniers par ces liens noués entre eux. Cela leur a permis de trouver rapidement des repères dans une période pleine d'incertitude. Leur processus d'intégration semble avoir été facilité grâce aux liens noués entre pairs. Ensemble, ils ont pu vivre leurs expériences en se comprenant et en ayant des personnes vers qui se tourner en cas de doute.

Cependant, d'autres auteurs ont également exposé les risques qu'encourt la communauté étudiante internationale à uniquement interagir avec ses pairs. C'est le cas d'Y.Y. Kim (Y. Kim, 2001) qui avançait l'idée que lorsqu'une personne d'un groupe minoritaire a de nombreuses interactions avec les membres de son groupe cela facilite son acculturation et, en outre, puisque l'intégration est une des stratégies de l'acculturation, son intégration. Cependant, elle allait plus loin en disant qu'à long terme, un équilibre devait être trouvé afin d'interagir avec les membres des deux groupes et de s'intégrer complètement à la communauté d'accueil. Cette réflexion nous pousse à penser que nos interviewés n'ont peut-être pas pu bénéficier d'une pleine intégration d'un point de vue social lors de leur expérience à l'Université de Sherbrooke.

À travers la compréhension du processus d'intégration que nous avons fait de la communauté étudiante, nous comprenons davantage ce que Schnapper entendait lorsqu'elle parlait du fait qu'il n'y ait jamais « d'intégration absolue » pour un individu (Schnapper, 2008). En effet, cette communauté a pu bénéficier d'une intégration sur divers plans, notamment celui de l'académique grâce à tout ce qui a été dit au sein de nos résultats, ainsi qu'avec les membres de son endogroupe où l'on a vu apparaître un réel sentiment d'entraide. Cependant, elle semble avoir manqué d'interactions avec les membres de la communauté étudiante québécoise et n'a pas pu s'intégrer pleinement avec celle-ci comme elle l'aurait souhaité. En effet, bien que des interactions aient eu lieu, elles ont manqué de profondeur et n'ont pas abouti à de solides liens entre les membres de la communauté internationale et les membres de la communauté étudiante québécoise. À cet effet, on remarque qu'une « intégration absolue » d'un point de vue social n'a pu être observée. D'un côté, comme dit précédemment, les personnes étudiantes internationales semblent avoir soudé des relations avec les membres de leur groupe et un réel sentiment d'entraide et de réconfort est né de celles-ci. D'un autre côté, elles ont manqué d'interactions sociales avec les membres de la communauté québécoise, ce qui nous mène donc à parler d'une intégration non absolue. Selim Abou (Abou, 2006) va dans ce sens en disant que lorsqu'un individu entre au sein d'une nouvelle culture, il passera par trois étapes d'intégration. La première est l'intégration de fonctionnement, c'est-à-dire que l'individu connaît suffisamment la langue et les rites de cette nouvelle culture pour fonctionner correctement. Deuxièmement, il passe par une intégration de participation, l'individu s'engage volontairement dans la vie active de cette nouvelle culture. Finalement, About évoque l'intégration d'aspiration, soit le fait, pour l'individu, de se sentir comme un membre à part entière de cette nouvelle culture. Selon l'auteur, les individus n'ont souvent pas la capacité de franchir cette dernière étape. Seuls les enfants arrivés tôt dans un pays d'accueil pourraient en fait le faire (Abou, 2006). Ces travaux vont dans le sens de ceux de Schnapper (Schnapper, 2008) et insistent sur le fait qu'une intégration absolue peut difficilement voir le jour.

Cependant, nous trouvons pertinent, au vu de nos résultats et des travaux de Schnapper (Schnapper, 2008) et d'Abou (Abou, 2006) dont nous venons de discuter, d'amener la réflexion suivante, à savoir : lorsqu'une personne étudiante réalise un échange au sein d'une nouvelle université pour une durée déterminée, est-ce que l'intégration absolue est réellement une condition à son épanouissement durant cette expérience ? En effet, notre corpus a semblé démontrer qu'avec le niveau partiel d'intégration sociale qu'il avait acquis, il semble, dans la majorité, avoir apprécié son expérience au sein de l'université et en être satisfait. De plus, comme le soulignaient également Schnapper et d'autres auteurs tels que Sayad (Sayad, 1994) au sein de la revue de littérature, il semble ne jamais y avoir d'intégration réellement terminée, ce qui, pour la communauté internationale, sous-entend qu'elle n'atteindra jamais un niveau accompli d'intégration, quoi qu'elle décide de faire.

6.3 Implications dans la recherche sur l'intégration de la communauté étudiante internationale

Lors de notre revue de littérature, nous avons rendu compte que les études au sujet de la communauté internationale manquaient d'un élément crucial, soit l'expérience de celle-ci et qu'elle pouvait pourtant être une richesse pour la personne chercheuse qui la mobilise (Mouchet et al., 2011) et (Olry-Louis & Soidet, 2020). En effet, comme nous l'avons mentionné, beaucoup d'études précédentes au sujet de l'intégration et de l'acculturation se sont fondées sur une approche quantitative plutôt que qualitative.

De plus, bien que de nombreuses études aient exploré le phénomène des échanges étudiants, peu l'ont abordé d'un point de vue de l'intégration et dans une perspective communicationnelle. Nous avons, en nous intéressant aux rôles des interactions dans le processus d'intégration, veillé à adopter une posture s'intéressant à cet aspect communicationnel. À cet effet, nous avons vu que ce dernier jouait un rôle important dans le processus d'intégration de la communauté internationale. En effet, comme le disait Lakey, lorsqu'un individu entre au sein d'une nouvelle culture, la communication est « l'outil qui permet aux immigrants de satisfaire leurs besoins personnels et sociaux fondamentaux dans la nouvelle culture d'accueil » (Lakey, 2003, p.104). Nous avons donc voulu rendre compte de l'importance de cet élément, notamment en nous penchant sur la question de la communication interculturelle avec les travaux de Kim (Kim, 2001, 2017), Berry (Berry, 1997) et Gudykunst (Gudykunst, 2005).

6.4 Implications dans la recherche en communication stratégique internationale

Nous avons vu que les échanges estudiantins s'inscrivent dans une dynamique de mondialisation qui prend de plus en plus d'importance dans nos sociétés (Raynal & Ferguson, 2008). Nous avons pu voir que ces échanges entre différentes cultures sont de plus en plus fréquents et particulièrement pertinents à analyser. Ils continueront probablement de jouer un rôle important au cours des prochaines années (Géoconfluence, 2023). En effet, comme nous l'avons mentionné, les états sont de plus en plus conscients que ces échanges universitaires offrent de réelles opportunités sur divers plans. C'est pour ces raisons que les accords et partenariats entre universités sont d'autant plus fréquents (Vij, 2019). Puisque les autorités accordent de plus en plus d'importance à ces enjeux et que les universités ont fait naître une certaine compétition entre elles pour recruter les meilleurs candidats (Deshayes, 2017), de nouvelles stratégies en matière de recrutement

devraient voir le jour dans les prochaines années, d'où l'intérêt de continuer à s'intéresser à ce phénomène.

Pour répondre au mieux aux attentes des membres étudiants internationaux, il était important de recevoir leurs récits. C'est ce que nous avons fait en proposant une étude basée sur des entretiens avec cette communauté. Bien que le Canada semble sensibilisé à ces enjeux en matière d'accueil et d'intégration comme nous l'avons vu dans notre cadre contextuel, il semblerait selon nos résultats que d'autres stratégies pourraient être développées. En effet, nous remarquons une homogénéité dans le discours de nos participants qui témoigne d'un manque d'interactions profondes avec la communauté québécoise. La communauté internationale ne semblait pas satisfaite à ce niveau-là. Il pourrait donc être pertinent d'élaborer des pistes de réflexion pour améliorer cet aspect, notamment à travers des stratégies de sensibilisation. D'un point de vue organisationnel, ces dernières pourraient donc prendre plusieurs formes. D'abord, il serait pertinent de sensibiliser la communauté étudiante québécoise à la diversité culturelle, soit d'aller vers une forme de compréhension des différences culturelles et de la richesse d'avoir un environnement multiculturel et inclusif. Ensuite, dans une optique de continuellement former les membres de la communauté d'accueil, des ateliers dédiés aux défis que rencontre la communauté étudiante internationale pourraient voir le jour afin de sensibiliser les professeurs, personnes étudiantes locales et autres membres de l'université à interagir adéquatement avec cette communauté. En faisant cela, les interactions avec cette communauté pourraient davantage voir le jour et d'une manière encore plus adéquate que ce que l'on a pu observer. Finalement, au sein de nos entrevues, nous avons remarqué que peu de personnes étudiantes avaient été mises au courant qu'il existait un guide de la rentrée pour les candidats internationaux³. Il serait donc pertinent, pour l'université, d'avoir des outils et des processus organisationnels clairs et diffusés au plus grand nombre. Il est important que ce genre de document soit largement diffusé à cette communauté puisqu'il contient de précieuses informations pour cette dernière qui peuvent l'aider à vivre au mieux son expérience.

6.5 Opportunités pour de futures recherches

Nous souhaitons désormais présenter les opportunités pour de futures recherches sur ce sujet que notre mémoire a mis de l'avant.

D'abord, le fait de réaliser une étude qualitative avec un échantillon de dix participants ne peut prétendre à être représentatif de la totalité de la communauté étudiante internationale de l'Université de Sherbrooke ou, plus généralement, du Québec. En effet, bien que nous ayons veillé à avoir un échantillon diversifié, il a été compliqué de recruter d'autres nationalités que des Belges et des Français. Or, la communauté internationale de l'Université de Sherbrooke est composée d'autres nationalités avec lesquelles il aurait été intéressant de s'entretenir. Le Québec, comme nous l'avons vu au début de ce mémoire, est un terrain qui accueille chaque année beaucoup de membres de la communauté étudiante internationale. Le fait de n'avoir qu'un seul terrain, l'Université de Sherbrooke, ne signifie pas que l'intégration de cette communauté soit la même dans toutes les universités du Québec. Nous l'avons mentionné, l'Université de Sherbrooke est

³ Disponible à cette adresse :

https://www.usherbrooke.ca/international/fileadmin/sites/international/documents/etudiants-internationaux/_22350_USI-Guide-Candidats-Internationaux-France_2022_V4.pdf

particulièrement attentive à l'accueil de cette communauté, ce qui ne peut être généralisé à toutes les universités québécoises. À cet effet, il serait intéressant d'analyser l'expérience de cette communauté dans d'autres terrains québécois afin de voir si des similitudes peuvent naître. De la même manière, analyser l'intégration de la communauté étudiante internationale de l'Université de Sherbrooke sur les deux autres campus de celle-ci, soit celui de Longueuil et celui de la santé peuvent s'avérer pertinent.

Dans un autre ordre d'idée, nous avons fait le choix de nous intéresser à l'expérience des personnes de la communauté internationale, mais s'intéresser aux vécus des personnes de la communauté d'accueil pourrait également approfondir la connaissance au sujet de l'intégration des personnes étudiantes internationales puisqu'elles font face à une autre réalité. Ces communautés sont en quelque sorte « de l'autre côté » et pourraient davantage apporter des éléments au sujet des interactions entre membres de deux communautés différentes. En effet, nous avons vu que les interactions entre les personnes interrogées et les personnes étudiantes québécoises s'étaient avérées limitées et peu profondes. Cependant, ces données ne prennent pas en compte le point de vue des personnes étudiantes québécoises. Recueillir les récits de cette communauté pourrait compléter la compréhension que nous avons des interactions entre ces deux groupes. L'organisation internationale pour les migrations (OIM) appuie ceci dans un rapport portant sur les sociétés d'accueil. Elle a avancé que, pour être efficace, les stratégies d'intégration devaient tenir compte de toutes les parties concernées, soit également de celles qui accueillent (Organisation internationale pour les migrations, 2008) ; d'où l'intérêt de s'intéresser à cette communauté québécoise pour une meilleure compréhension du phénomène.

De plus, notre mémoire se concentre sur l'expérience d'un échantillon de personnes, dont nous avons fait partie puisque nous avons été membres de la communauté internationale au sein de l'Université de Sherbrooke. Notre posture peut représenter une opportunité pour de futures recherches. En effet, notre récit pourrait faire l'objet d'une future recherche de type auto ethnographique sur le sujet qui permettrait d'apporter notre point de vue sur la question. Cette méthode peut être définie comme étant : « la démarche auto-ethnographique vise à mettre de l'avant l'expérience du chercheur et le sens particulier qu'elle adopte dans un contexte culturel précis » (Pariseau-Legault, 2018, p.41). De plus, le fait de faire partie de cette communauté et de partager notre expérience pourrait apporter des éléments qu'un autre chercheur n'ayant pas vécu ce type de séjour n'a pas acquis et qui pourraient approfondir sa compréhension. Pour des recherches futures, cette posture enrichirait donc la littérature au sujet de l'expérience de cette communauté au sein de l'Université de Sherbrooke.

Finalement, comme nous l'avons souligné dans notre problématique, il peut y avoir différentes manières de s'intéresser aux vécus d'une communauté étudiante internationale sur un campus. Dans notre cas, nous avons fait le choix de le faire via son récit, en faisant des entretiens semi-dirigés puisque cela avait peu été fait lors des précédentes recherches au sujet de l'intégration de la communauté étudiante internationale. Cependant, l'intégration étant une expérience singulière, il pourrait être pertinent, pour de prochains travaux, d'intégrer une approche plus concrète, que l'on peut qualifier comme étant « sur le terrain » afin de s'immerger complètement dans la réalité de cette communauté et d'avoir d'autres données qui ne peuvent être récoltées ailleurs (Steck, 2012). À cet effet, une recherche sur le terrain en mobilisant par exemple l'observation participante pourrait compléter la compréhension que nous avons de ce phénomène et apporter des données

davantage concrètes (Steck, 2012). Cette méthode permet de s'immerger dans la réalité et la complexité d'une situation, en l'occurrence, l'intégration. Dès lors, des données qui auraient pu ne pas être énoncées lors d'un entretien tel que nous l'avons fait pourraient alors être récoltées et analysées.

Bibliographie

- Abou, S. (2006). L'intégration des populations immigrées. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLIV-135, Article XLIV-135. 79-91. <https://doi.org/10.4000/ress.256>
- Alexander, F. (2013). *Communication et interculturalité: Cultures et interactions interpersonnelles*. Lavoisier.
- Allemand, S., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2008). *La mondialisation*. Le Cavalier Bleu.
- Andrade, M. S. (2006). International Student Persistence: Integration or Cultural Integrity? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 57-81. <https://doi.org/10.2190/9MY5-256H-VFVA-8R8P>
- Association des étudiantes et étudiants de Laval inscrits aux études supérieures (ÆLIÉS). (2016). *Enjeux d'intégration des étudiants internationaux à l'Université Laval*. https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_Enjeux_dintegration_des_etudiants_2016.pdf
- Bergan, S., & Restoueix, J.-P. (2009). *Le dialogue interculturel sur les campus universitaires*. <https://rm.coe.int/le-dialogue-interculturel-sur-les-campus-universitaires/168075ddd8>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blondin, K. (2008). *La mobilité internationale de la population étudiante montréalaise*. 47. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2463336>
- Bochner, S. (2003). Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1073>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Boyer, J.-D. (2016). La sociologie d'Émile Durkheim. *Revue des sciences sociales*, 56, Article 56. 118-125. <https://doi.org/10.4000/revss.420>
- Capres. (2019). *Étudiants internationaux en enseignement supérieur*. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/etudiants-internationaux-en-enseignement-superieur/>
- Carroué, L. (2019). Chapitre 5. L'explosion des mobilités et des échanges. In *Géographie de la mondialisation: Vol. 4e éd.* 187-231. Armand Colin. <https://www.cairn.info/geographie-de-la-mondialisation--9782200285999-p-187.htm>
- Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., & Vaillancourt, F. (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : État des lieux, impacts économiques et politiques publiques*. 65. <https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2011s-71.pdf>
- Chirkov, V. I., Safdar, S., de Guzman, J., & Playford, K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 427-440. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.001>

- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : Une triade à explorer? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 38-52. <https://doi.org/10.7202/1012901ar>
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research : Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>
- De Carlo, M. et Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel. *Études de Linguistique Appliquée*, 169(1), 29-46. <https://doi.org/10.3917/ela.169.0029>
- Deshayes, K. (2017). *Les conceptions d'apprentissage des étudiants étrangers et les facteurs influençant leurs capacités d'adaptation face au processus de transition vécu*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19854>
- Djavadi, A. (2017). Double diplôme international : Un atout aux yeux des recruteurs. *L'Étudiant*. <https://www.letudiant.fr/etudes/international/un-double-diplome-un-atout-pour-les-recruteurs.html>
- Dokou, G. K. A., Philippart, P., & Creusier, J. (2021). Impact de la mobilité internationale des étudiants sur leurs potentialités entrepreneuriales. *Management international*, 25(5), 206-222. <https://doi.org/10.7202/1085046ar>
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative?* Vol. 7, n° 4. 47-58. <https://hal.science/hal-00657925/document>
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105. <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Ezéchiél, A. N. M. (2006). *Les stratégies individuelles d'intégration des immigrants Guinéens, Maliens et Sénégalais au Québec*. 137. <https://archipel.uqam.ca/1655/1/M9188.pdf>
- Fougère, M., & Segercrantz, B. (2012). Enhancing intercultural learning through the exchange student experience: Insights from Hanken School of Economics (Finland). *International Journal of Education for Diversities*, 1, 57-81. <http://blogs.helsinki.fi/ije4d-journal/files/2012/11/IJE4D-Vol.-1-article-42.pdf>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, 6(1), 119-133. <https://doi.org/10.3917/jim.006.0119>
- Geng C. Sjef V. et Yansong J. (1998). Cross-Cultural Adaptation and Ethnic Communication: Two Structural Equation Models. *Howard Journal of Communications*, 9(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/106461798247122>
- Géoconfluence. (2023). *Mondialisation*. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mondialisation>
- Gill, S. (2007). Overseas Students' Intercultural Adaptation as Intercultural Learning: A Transformative Framework. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 167-183. <https://doi.org/10.1080/03057920601165512>
- Gouvernement du Canada, S. C. (2021). *Les étudiants étrangers comme source de main-d'œuvre : L'augmentation du nombre d'étudiants étrangers et l'évolution de leurs caractéristiques sociodémographiques*. <https://doi.org/10.25318/36280001202100700005-fra>
- Gouvernement du Québec. (s. d.) Exemption des droits de scolarité supplémentaires en vertu d'ententes internationales.

- Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing About Intercultural Communication*. Sage.
- Guénif-Souilamas, N. (2003). Fortune et Infortune d'un mot : L'intégration. Jalons d'une discussion entre sociologues et politiques. 19. In: *VEI enjeux*, n°135, 2003. La discrimination ethnique. Réalités et paradoxes. 22-39. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1458>
- Hall, E. T. (s. d.). *Communication interculturelle*. 12. [https://psychanalyse.com/pdf/LA%20COMMUNICATION%20INTERCULTURELLE%20-%20COMMUNICATION%20INTERPERSONNELLE%20-%20WIKIPEDIA%20\(12%20pages%20-%20319%20ko\).pdf](https://psychanalyse.com/pdf/LA%20COMMUNICATION%20INTERCULTURELLE%20-%20COMMUNICATION%20INTERPERSONNELLE%20-%20WIKIPEDIA%20(12%20pages%20-%20319%20ko).pdf)
- Harfi, M., & Mathieu, C. (2006). Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs. *Horizons stratégiques*, 1(1), 28-42. <https://doi.org/10.3917/hori.001.0028>
- Huang, F. (2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : Ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19(1), 49-64.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Immigrant Québec. (2017). Pourquoi étudier au Québec ? <https://immigrantquebec.com/fr/preparer/etudier-au-quebec/pourquoi-etudier-au-quebec-2/>
- Institut de statistique de l'Unesco. (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. 262. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2009-comparing-education-statistics-around-the-world-fr.pdf>
- Jobin-Lawler, A., Boutet-Lanouette, M. (2011). *La mobilité étudiante internationale dans les collèges privés québécois: Quels effets pour les étudiants ? : Rapport de recherche PREP*. Campus Notre-Dame-de-Foy. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2066395>
- Khellil, M. (1997). *Sociologie de l'intégration*. Presses universitaires de France.
- Kim, Y. (2001). The Process of Cross-Cultural Adaptation. In *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. 45-70. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233253>
- Knight, J. (2002). The Impact of GATS and Trade Liberalisation on Higher Education, in *Globalisation and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO, Paris, France, 191-209.
- Lafont, F. (2016). Une alternative : La méthode de la boule de neige. *Blog de Questio*. <https://blog.questio.fr/alternative-methode-de-la-boule-de-neige>
- Lakey, P. (2003). Acculturation: A Review of the Literature. *Intercultural Communication Studies*, 12.
- Le Callonec, L. (2021). *Processus d'acculturation et accompagnement d'étudiants internationaux par les communautés d'accueil et d'origine : Une étude comparative de l'expérience en mobilité estudiantine internationale au Canada et en France*. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42871/1/Le_Callonec_Lucie_2021_these.pdf

- Lontie, M., & Ufapec, A. (2011). *Ma culture, ta culture, notre culture : « choc » ou rencontre ?* <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/1911-interculturalite-prevention.pdf>
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Sage
- Magloire Yamba, E. (2021). *Portrait statistique des étudiants internationaux à l'enseignement supérieur | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Portrait-stat-etudiants-internationaux.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : Entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27(3), 85-105. <https://doi.org/10.3917/savo.027.0085>
- Murphy, C., Hawkes, L., & Law, J. (2002). How international students can benefit from a web-based college orientation. *New Directions for Higher Education*, 2002(117), 37-44. <https://doi.org/10.1002/he.45>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : Les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, 33(1), 11-26. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614>
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2020). Faire parler l'expérience étudiante en orientation pour soutenir la capacité à s'orienter. *Pratiques Psychologiques*, 26(4), 317-346. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.06.004>
- Organisation internationale pour les migrations. (2008). *Migrants et sociétés d'accueil : Des partenariats prometteurs*. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/RB11_FR.pdf
- Paquin, M., & Hock, S.-C. (2014). Les rencontres interculturelles entre étudiants universitaires dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 4(1), Article 1. 14. <https://doi.org/10.7202/1077478ar>
- Pariseau-Legault, P. (2018). De la clinique à la recherche : L'auto-ethnographie comme outil d'analyse des transitions identitaires du chercheur en sciences infirmières. *Recherche en soins infirmiers*, 135(4), 38-47. <https://doi.org/10.3917/rsi.135.0038>
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*. Criminologue, école de criminologie, Université d'Ottawa, Ottawa. 88. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/%C3%89chantillonnage%20et%20recherche%20qualitative%20essai%20th%C3%A9orique%20et%20m%C3%A9thodologique_Alvaro%20Pires.pdf
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Portail sur les données migratoires. (2023). *Étudiants internationaux*. <https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/etudiants-internationaux>
- Raynal, S., & Ferguson, L. B. (2008). L'intégration : Du multiculturel à l'intraculturel. *Humanisme et Entreprise*, 287(2), 77-95. <https://doi.org/10.3917/hume.287.0077>
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*. 38. 149-152.

- Renaut, A. (1995). L'invention des universités. In *Les Révolutions de l'université*. 45-92. Calmann-Lévy. <https://www.cairn.info/les-revolutions-de-l-universite--9782702125045-p-45.htm>
- Sam, D. L. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. 576. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP101/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/The%20Cambridge%20handbook%20of%20acculturation%20psychology%20%28Sam%20%26%20Berry%2C%202006%29.pdf>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2010). *Communication between cultures* (7th ed). Wadsworth/Cengage Learning.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration? *Hommes & Migrations*, 1182(1), 8-14. <https://doi.org/10.3406/homig.1994.2341>
- Scandellari, T. (2018). 1. Définition d'un concept-clé. *Sante Social*, 3-39.
- Schnapper, D. (2008). Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen. 6. <https://www.robert-schuman.eu/fr/doc/questions-d-europe/qe-90-fr.pdf>
- Skuza, J. A. (2007). Humanizing the Understanding of the Acculturation Experience with Phenomenology. *Human Studies*, 30(4), 447-465. <https://doi.org/10.1007/s10746-007-9073-6>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Steck, J.-F. (2012). Être sur le terrain, faire du terrain. *Hypothèses*, 15(1), 75-84. <https://doi.org/10.3917/hyp.111.0075>
- Stoiciu, G. (2008). L'émergence du domaine d'étude de la communication interculturelle. *Hermès, La Revue*, 51(2), 33-40. <https://doi.org/10.4267/2042/24171>
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : Facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud. *L'Information géographique*, 73(4), 69-75.
- Thanabalasingam, S., & El Baba, Y. (2019). *L'explosion démographique du Canada : L'histoire des étudiants internationaux*. <https://economics.td.com/fr-international-students-canada>
- Tiberj, V. (2014). Intégration. Les 100 mots de la sociologie. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/2484>
- Toupie.org. (s. d.). Intégration. Dictionnaire en ligne Toupie.org. <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>
- Ufapec. (2015). S'ouvrir à la diversité socio-culturelle dans les associations de parents. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2215-diversite-dans-les-ap.html>
- Ungureau, L. (2012). L'éducation à travers le tourisme scolaire : état des lieux et regards historique, dans G. Brougère et G. Fabbiano (dir.), *Tourisme et apprentissages, Actes du colloque de Villetaneuse*. <https://experice.univ-paris13.fr/ungureau/>
- Université de Sherbrooke. (s. d.). Activités étudiantes. Activités étudiantes pour les étudiants internationaux. *Service de la vie étudiante*. <https://www.usherbrooke.ca/international/fr/etudiants-internationaux/services-de-udes/activites-etudiantes>

- Université de Sherbrooke. (s. d.). *Associations d'étudiants internationaux*. <https://www.usherbrooke.ca/etudiants/vie-etudiante/associations-et-regroupements-etudiants/associations-etudiantes-et-etudiants-internationaux>
- Université de Sherbrooke. (s. d.). *Classe de pédagogie inversée. Faculté de droit*. <https://www.usherbrooke.ca/droit/faculte/visite/classe-de-pedagogie-inversee>
- Université de Sherbrooke. (2019). Classement GreenMetric 2018 : L'UdeS toujours première au Canada pour ses réalisations en développement durable. *Actualités de l'Université de Sherbrooke*. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/environnement/details/39247>
- Université de Sherbrooke. (s. d.). *Équité, diversité et inclusion*. <https://www.usherbrooke.ca/edi/>
- Université de Sherbrooke. (2020). *L'UdeS toujours première au Canada pour la satisfaction des étudiantes et étudiants*. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/details/43655>
- Université de Sherbrooke. (s. d.). *Programmes d'échanges étudiants*. <https://www.usherbrooke.ca/international/fr/echanges-et-courts-sejours/mobilite-entrante/programmes-echanges-etudiants>
- Université de Sherbrooke. (s. d.). *Programmes ouverts et exigences particulières*. <https://www.usherbrooke.ca/international/fr/echanges-et-courts-sejours/mobilite-entrante/programmes-echanges-etudiants/programmes-ouverts-et-exigences-particulieres>
- Verdure, C. (2003). *La rencontre de cultures différentes*. Futura. <https://www.futura-sciences.com/sciences/dossiers/philosophie-culture-reflet-monde-polymorphe-227/page/9/>
- Vie publique. (2019). Qu'est-ce que la mondialisation ? <http://www.vie-publique.fr/fiches/269869-la-mondialisation-un-processus-historique>
- Vij, K. (2019). *Les avantages d'un programme d'échange*. Erasmusu. <https://erasmusu.com/fr/blog-erasmus/astucies-conseils-erasmus/les-avantages-dun-programme-dechange-760901>
- Weber, S. (2010). Comprendre la mobilité, réinterroger l'intégration. *Revue Projet*, 01(7), 14-23.
- Wellgarde, L. (2022). *Les enjeux de la mobilité internationale : Quels sont-ils ?* DOcaufutur. <https://www.docaufutur.fr/2022/03/17/les-enjeux-de-la-mobilite-internationale-quels-sont-ils/>

